

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ  
ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Παιδί &  
Οπτικοακουστικά  
Μέσα  
Επικοινωνίας



21-22  
Νοεμβρίου 2009  
Θεσσαλονίκη  
αμφιθέατρο Τελλογλείου

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ:

Πανελλήνιο Συνέδριο

Παιδί &  
Οπτικοακουστικά  
Μέσα Επικοινωνίας

21 και 22 Νοεμβρίου 2009  
ΤΕΛΛΟΓΛΕΙΟ ΙΔΡΥΜΑ ΤΕΧΝΩΝ Α.Π.Θ.

**ISBN 978-960-6790-08-9** ΤΕΛΛΟΓΛΕΙΟ ΙΔΡΥΜΑ ΤΕΧΝΩΝ Α.Π.Θ.

**ISBN 978-960-99107-0-5** ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΝΩΣΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΩΝ  
ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ - ΘΡΑΚΗΣ

### **Επιμέλεια έκδοσης**

Σταύρος Γρόσδος, Ευαγγελία Κανταρτζή, Βασιλική Πλιόγκου

ΤΕΛΛΟΓΛΕΙΟ ΙΔΡΥΜΑ ΤΕΧΝΩΝ Α.Π.Θ.

Αγ. Δημητρίου 159α, 546 36 Θεσσαλονίκη

τηλ./fax: 2310 991610

E-mail: [teloglion@auth.gr](mailto:teloglion@auth.gr)

[www.tf.auth.gr/teloglion](http://www.tf.auth.gr/teloglion)

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΝΩΣΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΩΝ

ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ - ΘΡΑΚΗΣ

Μορκεντάου 1 & Λεωφ. Νίκης, 546 22 Θεσσαλονίκη

τηλ.: 2310 237004, 2310 286514, fax: 2310 243189, 2310 283957

E-mail: [morfotiko@esiemth.gr](mailto:morfotiko@esiemth.gr)

[www.morfotiko.gr](http://www.morfotiko.gr)

Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων χωρίς την έγγραφη συγκατάθεση των εκδοτών.

Η αναφορά στα κείμενα επιτρέπεται για επιστημονικούς λόγους με απλή παραπομπή στην πηγή προέλευσης.

Οι συγγραφείς διατηρούν το δικαίωμα χρήσης των κειμένων τους με τον τρόπο που αυτοί/ές επιθυμούν.

## περιεχόμενα

---

Ειρήνη Ανδριοπούλου, *Παίζω και μαθαίνω με τον Τραγανούλη: το νέο ψηφιακό παιχνίδι του Ι.Ο.Μ. για τη διαφήμιση στο διαδίκτυο*, σελ. **5**

Σοφία Ασλανίδου, *Αναζητώντας την κριτική σκέψη στο θεατή*, σελ. **9**

Δημήτριος Γουλής, *Ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα με αφετηρία την εικόνα του άλλου στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας*, σελ. **19**

Σταύρος Γρόσδος, *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*, σελ. **30**

Χρήστος Δημόπουλος, *Τηλεόραση και παιδικό πρόγραμμα: το ελληνικό φαινόμενο*, σελ. **49**

Δέσποινα Κετογλίδου, *Σύγχρονη πραγματικότητα: το παιδί και η συμβίωσή του με τα οπτικοακουστικά μέσα. Ο ρόλος των γονέων*, σελ. **58**

Μαίη Κοκκίδου, *Μουσικός γραμματισμός: Η περίπτωση της τηλεοπτικής διαφήμισης*, σελ. **66**

Χρυσάνθη Κολύβα, *Η τηλεόραση στη ζωή των παιδιών και ο ρόλος των γονιών: ερωτήματα, προβληματισμοί και απαντήσεις σε καθημερινά ζητήματα διαπαιδαγώγησης*, σελ. **80**

Ιφιγένεια Μυλωνά, *Τηλεοπτικά παιδικά προγράμματα: στερεότυπα του ρόλου των φύλων*, σελ. **85**

Γιώργος Νούσκαλης, *Προστασία των ανηλίκων στο διαδίκτυο: νομοθετικές εξελίξεις και προβληματισμοί*, σελ. **99**

Ηρακλής Παπαϊωάννου, *Το παιδί στην εποχή της μαζικής κατανάλωσης εικόνων*, σελ. **101**

Βασιλική Πλιόγκου, *Δικαιώματα παιδιών και οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας: «Νέος» στόχος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*; σελ. **110**

Ιωάννης Πούλιος, *Πανελλήνιο Δίκτυο Οπτικοακουστικής Αγωγής: Μεθοδολογία, εκπαιδευτικό υλικό, παιδαγωγικά αποτελέσματα*, σελ. **121**

Ιωάννης Σιγούρος, *Η αξιοποίηση της φωτογραφίας ως οπτικού μέσου επικοινωνίας από παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, σελ. **139**

Χριστίνα Σολομωνίδου, *Το διαδίκτυο στη ζωή των νεαρών μαθητών και μαθητριών: προκλήσεις, κίνδυνοι, προοπτικές*, σελ. **153**

Άννα Χατζημανώλη, *ΜΜΕ και παιδικό βιβλίο: Εικονικότητα και ομογενοποίηση, μοναξιά και μνήμη*, σελ. **166**

## **Παίζω και μαθαίνω με τον Τραγανούλη: το νέο ψηφιακό παιχνίδι του Ι.Ο.Μ. για τη διαφήμιση στο διαδίκτυο**

Ειρήνη Ανδριοπούλου

Ερευνήτρια Μ.Μ.Ε. Ι.Ο.Μ.- Υπεύθυνη Θεμάτων Οπτικοακουστικής Αγωγής

Ο Τραγανούλης είναι ένα διάσημο δημοφιλέστατο που μιλάει στα παιδιά για τις διαφημίσεις τροφίμων και τα μαθαίνει πώς να αναγνωρίζουν τις τεχνικές προώθησης που χρησιμοποιούν οι εταιρίες στο διαδίκτυο. Μέσα από 5 απλά βήματα, τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν μια ιστοσελίδα για τον Τραγανούλη, η οποία θα βοηθήσει στην προβολή και την προώθησή του στο διαδίκτυο. Παράλληλα, τα παιδιά μαθαίνουν για τα διαφημιστικά τρικ που χρησιμοποιούν οι εταιρίες όταν θέλουν να πουλήσουν ένα προϊόν έτσι να εξοπλιστούν και να προστατευθούν από τα παραπλανητικά μηνύματα των διαφημίσεων στο διαδίκτυο. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι του ΙΟΜ εντάσσεται στις πρωτοβουλίες οπτικοακουστικής παιδείας για παιδιά και νέους που αναπτύσσει το Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων, και έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές προώθησης της διαφημιστικής αγοράς από τα νέα μέσα (διαδίκτυο) παράλληλα με την καλλιέργεια μιας καταναλωτικής αγωγής στο ευρύτερο πλαίσιο της "παιδείας για τα Μέσα" (media literacy).

### **“Οι Περιπέτειες του Τραγανούλη στο Μαγικό Κόσμο των Διαφημίσεων στο Διαδίκτυο”**

Το Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων και το Media Awareness Network, το έγκυρο και διεθνώς αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό δίκτυο στον Καναδά για τα ζητήματα της αγωγής και εκπαίδευσης στα μέσα για παιδιά, γονείς και δασκάλους, παρουσιάζουν τις «Περιπέτειες του Τραγανούλη στο Μαγικό Κόσμο των Διαφημίσεων στο Διαδίκτυο», ένα συναρπαστικό και συνάμα εκπαιδευτικό παιχνίδι για τη διαφήμιση στο διαδίκτυο που απευθύνεται σε παιδιά - χρήστες του διαδικτύου από 6 έως 10 ετών. Το νέο, ηλεκτρονικό παιχνίδι του ΙΟΜ είναι προσβάσιμο από τη Βάση Δεδομένων για την Οπτικοακουστική Αγωγή για Παιδιά, Νέους & ΜΜΕ από το δικτυακό τόπο, [www.medialiteracy-iom.gr](http://www.medialiteracy-iom.gr).

Ποιος είναι όμως ο Τραγανούλης;

Ο Τραγανούλης είναι ένα διάσημο δημοφιλέστατο που μιλάει στα παιδιά για τις διαφημίσεις τροφίμων στο διαδίκτυο και τα μαθαίνει πώς να αναγνωρίζουν

τις τεχνικές προώθησης που χρησιμοποιούν οι εταιρίες στο ηλεκτρονικά μέσα, με ένα διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο. Τα παιδιά μπορούν να παίξουν μόνα τους τον Τραγανούλη ή με τη βοήθεια και συμμετοχή των δασκάλων και των γονέων για τις μικρότερες ηλικίες που δεν είναι αρκετά εξοικειωμένες με το ηλεκτρονικό περιβάλλον. Ο Τραγανούλης μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο χώρο του σχολείου, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά και στο σπίτι, παρέα με γονείς και φίλους.

Η ιστορία πίσω από τον Τραγανούλη...

Η εταιρία του Τραγανούλη θέλει να φτιάξει ένα νέο χώρο στο διαδίκτυο, μια ιστοσελίδα αποκλειστικά για τον Τραγανούλη, και ζητάει τη βοήθεια των παιδιών. Ακολουθώντας 5 απλά βήματα, τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν τη δική τους ιστοσελίδα για τον Τραγανούλη, και να εντυπωσιάσουν τους φίλους τους, μαθαίνοντας παράλληλα για τα διαφημιστικά τρικ που χρησιμοποιούν οι εταιρίες όταν θέλουν να πουλήσουν ένα προϊόν. Στην πραγματικότητα, ο Τραγανούλης είναι μια παιχνιδο-διαφήμιση, όπου μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν τους βασικούς μηχανισμούς λειτουργίας των διαφημιστικών εταιριών, πώς να αναγνωρίζουν τα παραπλανητικά μηνύματα των διαφημίσεων και πώς να τα εντοπίζουν την επόμενη φορά που θα επισκεφτούν μια ιστοσελίδα με διαφημίσεις στο διαδίκτυο.

Μια δράση για την «παιδεία για τα Μέσα»

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι του ΙΟΜ εντάσσεται στις πρωτοβουλίες οπτικοακουστικής παιδείας για παιδιά και νέους που αναπτύσσει το Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων, και έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές προώθησης της διαφημιστικής αγοράς από τα νέα μέσα (και δη το διαδίκτυο), παράλληλα με την καλλιέργεια μιας αγωγής του καταναλωτή για τη διαφήμιση, στο ευρύτερο πλαίσιο της "παιδείας για τα Μέσα" που είναι η επίσημη ελληνική απόδοση του όρου media literacy.

Αφορά στη καταναλωτική αγωγή και την εμπορική επικοινωνία, με έμφαση στη διαφήμιση στα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, για την ανάπτυξη μιας υγιούς καταναλωτικής συνείδησης και ώριμης, αυτόνομης αντίδρασης στα ερεθίσματα της διαφημιστικής αγοράς. Η ανάγκη αγωγής, εκπαίδευσης και προστασίας των χρηστών στα νέα ψηφιακά μέσα είναι πιο εμφανής στο χώρο της διαφήμισης, όπου οι διαφημιστικές εικόνες μέσα από πρακτικές

εντυπωσιασμού προσελκύουν την προσοχή όλων των χρηστών, ειδικά δε των ανηλίκων που απορροφούν σχεδόν αβίαστα κάθε διαφημιστικό μήνυμα.

Ο στόχος του παιχνιδιού είναι:

- η εξοικείωση των παιδιών με το διαδίκτυο συνάμα ως μέσο ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης
- ειδικότερα, η εξοικείωση των παιδιών με τις διαφημίσεις στο διαδίκτυο
- η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας για την ορθή “ανάγνωση” των διαφημιστικών μηνυμάτων και η εκπαίδευση για την αναγνώριση των εμπορικών πρακτικών των διαφημιστικών παραγόντων
- η προστασία του ανήλικου χρήστη-καταναλωτή απέναντι στον καταγισμό των διαφημίσεων στο διαδίκτυο

με άλλα λόγια, η καλλιέργεια της παιδείας και αγωγής στα ΜΜΕ.

Με το βλέμμα προς τα παιδιά...

Είναι εμφανές λοιπόν, ότι η εμπλοκή των παιδιών με τα νέα μέσα συνιστά μια καθ’ όλα *δυναμική* διαδικασία, στην οποία παρατηρούμε την μετατόπιση από το αρχετυπικό μοντέλο του καταναλωτή (consumer) => στο μοντέλο του **παραγωγού-καταναλωτή** (prosumer). Την τάση αυτή έχει αποκρυπτογραφήσει και η αγορά των ΜΜΕ με την προσφορά ψηφιακών προϊόντων να απευθύνεται κατά βάση στα παιδιά, και κύριο δίαυλο το διαδίκτυο και την τηλεόραση. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε τους υπολανθάνοντες κινδύνους από την υπέρμετρη ή μη-δημιουργική χρήση των μέσων. Η απάντηση έρχεται στον «εμβολιασμό» των παιδιών με τις κριτικές δεξιότητες, δηλ. τις τεχνικές, γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες ως προς το περιεχόμενο (μηνύματα) και το ίδιο το μέσο για μια σωστή κρίση και χρήση των μέσων.

Γιατί όπως λέει και μια κινέζικη παροιμία *“If you live around the ocean, it’s better to teach yourself how to swim rather than build a walled garden”*, δηλ. *αν μένεις δίπλα στον ωκεανό, είναι προτιμότερο να μάθεις να κολυμπάς παρά να χτίσεις ένα καταφύγιο.*

Ας παίξουμε όμως με τον Τραγανούλη.

*Ακολουθεί σύντομη πρακτική παρουσίαση του ψηφιακού παιχνιδιού του I.O.M.*

Για να ξεκινήσει το παιχνίδι, πατήστε το αρχείο “start”.

**1ο Διαφημιστικό Τρικ:** αναφέρεται στο θέμα, το **περιβάλλον**, στο οποίο θα στήσουν τα παιδιά τη διαφήμιση. Το τρικ αυτό επιδιώκει να δημιουργήσει μια άνετη και οικεία για τα παιδιά ατμόσφαιρα, μέσα σε μαγικές και μυστηριώδεις τοποθεσίες, έξω από τον κόσμο των ανηλίκων.

**2ο Διαφημιστικό Τρικ:** αναφέρεται στα διαφημιστικά **σλόγκαν**, τις σύντομες φράσεις δηλαδή που αποτυπώνονται εύκολα και γρήγορα στη μνήμη. Τα σλόγκαν συχνά περιέχουν παραπλανητικό περιεχόμενο.

**3ο Διαφημιστικό Τρικ:** αναφέρεται στους **χαρακτήρες** της ιστορίας. Τα παιδιά επιλέγουν από μια σειρά προσφιλών προσώπων, συνήθως σε μορφή κινουμένων σχεδίων, και καλούνται να δημιουργήσουν τους χαρακτήρες που θα είναι οι κεντρικοί ήρωες του παιχνιδιού.

**4ο Διαφημιστικό Τρικ:** αναφέρεται σε παρεμφερείς με το προϊόν, **δραστηριότητες** (όπως παιχνίδο-διαφημίσεις, βίντεο για να δεις το προϊόν ξανά και ξανά), οι οποίες έχουν ως στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή διάρκεια παραμονής του χρήστη στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του παιχνιδιού.

**5ο Διαφημιστικό Τρικ:** αναφέρεται σε περισσότερες σχετικές **δράσεις** με το προϊόν για την εδραίωση της συγκεκριμένης μάρκας στη συνείδηση του παιδιού (brand loyalty). Μέσα από τη δημιουργία σχετιζόμενων με το προϊόν δράσεων και τη διάδοση στόμα-με-στόμα η διαφημιστική εταιρία επιδιώκει να προσελκύσει περισσότερους φίλους στην ιστοσελίδα του Τραγανούλη, φίλοι που είναι και εν δυνάμει, πιθανοί αγοραστές.

### **Χρήσιμες οδηγίες**

- Παιξτε μαζί με τα παιδιά τον Τραγανούλη, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τα να δοκιμάσουν όλες τις διαφορετικές επιλογές που έχει κάθε ενότητα, αφού κάθε επιλογή κρύβει και ένα διαφορετικό μήνυμα.
- Χρησιμοποιήστε οπτικοακουστικά υποστηρικτικά εργαλεία (όπως ένα projector, ή μια μεγάλη οθόνη) για την πρώτη μαζική παρουσίαση του παιχνιδιού στη σχολική τάξη.
- Φτιάξτε μικρές ομάδες στην τάξη, βάζοντας τους δυνατούς με τους λιγότερους δυνατούς μαθητές να φτιάξουν συλλογικά μια ιστοσελίδα.
- Συζητήστε για τα αποτελέσματα των εργασιών τους, κάντε σύγκριση των διαφορετικών ιστοσελίδων που έφτιαξαν τα παιδιά, ανά ομάδες ή ατομικά, στην τάξη και ρωτήστε τα για τους λόγους που επέλεξαν τις συγκεκριμένες κατηγορίες.
- Ρωτήστε τα παιδιά αν γνωρίζουν παρόμοιες σελίδες τροφίμων και αναψυκτικών στο διαδίκτυο και αν αναγνωρίζουν σε αυτές, τις ίδιες διαφημιστικές τακτικές προώθησης που χρησιμοποιεί και ο Τραγανούλης.



## Αναζητώντας την κριτική σκέψη στον θεατή

Σοφία Ασλανίδου  
Καθ. ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσ/νικης

*Η ψηφιακή τεχνολογία εισήγαγε καινούριες συνήθειες στην καθημερινότητα των ανθρώπων και δημιούργησε ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον με κοινές πολιτιστικές συνήθειες. Το πέρασμα από το γραπτό στο εικονικό κείμενο σηματοδότησε και την μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον αναγνώστη στον θεατή. Το νέο ζητούμενο σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στον θεατή ώστε να μπορεί να διαβάσει και αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που η νέα εικονική πραγματικότητα επιβάλλει. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο θεατή θα απελευθερώσει τον θεατή από την παγίδα μιας μανιχαστικής αντίληψης για την εικόνα, και θα δημιουργήσει μια σχέση πιο γόνιμη ανάμεσα στο θεατή και στην εικόνα.*

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης ήταν και είναι να δημιουργήσει πολίτες που ξέρουν να διαβάζουν, δηλαδή να μπορούν να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα ενός κειμένου, να κρατούν τις απαιτούμενες αποστάσεις, να αξιολογούν τις πληροφορίες, να διακρίνουν τα επιχειρήματα, να δημιουργήσει δηλαδή ένα κριτικό αναγνώστη. Η ανάλυση περιεχομένου, τα κρυμμένα νοήματα πίσω από περιέργες συντάξεις και τα γραμματικά φαινόμενα είναι εδώ και πολλές δεκαετίες δουλειά των φιλολόγων όχι μόνο στο ελληνικό, αλλά και στο διεθνές τοπίο. Η αναζήτηση του κριτικού αναγνώστη απασχόλησε την έρευνα στο χώρο της διδακτικής, της παιδαγωγικής αλλά και της λογοτεχνίας. Οι θεωρίες της πρόσληψης προσανατόλισαν την έρευνα στον αναγνώστη. Αυτή η προσφυγή επικέντρωσε το κριτικό ενδιαφέρον σ' ένα ανθρώπινο υποκείμενο στο οποίο εκχωρεί ένα παραγωγικό και δυναμικό ρόλο. Το κείμενο ανατίθεται στον αναγνώστη, το οποίο το ερμηνεύει κατά τις προσωπικές του αντιλήψεις. Ο αναγνώστης είναι ταυτόχρονα μια ιστορική και μια κειμενική λειτουργία.

Και ενώ συνεχίζει ο γραπτός λόγος να αποτελεί τη βάση της επικοινωνιακής διαδικασίας, η κοινωνία κατακλύζεται από εικόνες εδώ και πενήντα χρόνια. Κινηματογράφος, τηλεόραση, βιντεοπαιχνίδια, κινητό τηλέφωνο, διαδίκτυο και ποιος ξέρει τι άλλο στο μέλλον, άλλαξαν το επικοινωνιακό τοπίο. Σφαιρική αλλαγή, τομή ανάμεσα στο παλιό και στο καινούριο και μια

απότομη έκρηξη είναι τα τρία στοιχεία που χαρακτηρίζουν το τομέα της επικοινωνίας. (Ασλανίδου, 2004, 78). Η επιτάχυνση του ρυθμού των ανακαλύψεων και των τεχνολογικών νεωτερισμών είναι αξιοσημείωτη. Αδιαμφισβήτητα ο χρόνος της ιστορίας υπό το βλέμμα της τεχνολογίας έχει επιταχυνθεί. Ο παγκόσμιος χαρακτήρας της νέας γλώσσας που εισήγαγε η τεχνολογία δεν απαιτεί μετάφραση, ούτε ιδιαίτερες ικανότητες, αυτός είναι ο λόγος που εξαπλώθηκε ως μια νέα εσπεράντο τόσο γρήγορα. Οι αλλαγές που επέφερε στην καθημερινότητα των ανθρώπων, στην επαγγελματική, στην προσωπική και στην συναισθηματική τους ζωή είναι τεράστιες. Ταχύτητα, αφθονία, και σύγκλιση τεχνολογιών είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του νέου τοπίου. Με μια οθόνη μπορεί κανείς να πληροφορείται, να ψυχαγωγείται, και να επικοινωνεί. Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου συμπιέστηκαν και δημιούργησαν ένα νέο χώρο τον κυβερνοχώρο, του οποίου οι διαστάσεις δεν μπορούν να ορισθούν. Στο νέο αυτό περιβάλλον ανεφύησαν οι εικονικές κοινότητες μέσα στις οποίες τα άτομα αναπτύσσουν ανθρώπινες σχέσεις, ανταλλάσσουν μηνύματα, συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και συνεργάζονται σε ζητήματα κοινωνικά, πολιτικά ή πολιτιστικά. Η ψηφιακή τεχνολογία επιτρέπει την ψηφιακή διαχείριση της εικόνας δηλαδή την εικόνα πλέον μπορούμε να την επεξεργαστούμε, να την αποθηκεύσουμε, να την μεταφέρουμε σε μεγάλες αποστάσεις να την μοιραστούμε με άλλους, να την κωδικοποιήσουμε. Με την ψηφιακή τεχνολογία μπορούμε να παρεμβαίνουμε στην εικόνα σε πραγματικό χρόνο-δυνατότητα που βρίσκει εφαρμογές στα βιντεοπαιχνίδια- να πλοηγούμαστε στερεοσκοπικά, πράγμα που δίνει την αίσθηση στο θεατή να είναι όχι μπροστά στην εικόνα, αλλά μέσα στην εικόνα. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα της εξ αποστάσεως παρουσίας του ατόμου σε χώρο, τόπο και χρόνο όταν είναι αδύνατη η φυσική του παρουσία. Η ψηφιακή τεχνολογία άλλαξε τη θεώρηση μας για τον κόσμο. Μας βυθίζει σ' ένα συμβολικό ωκεανό, όπου τα όρια μεταξύ εικονικού και πραγματικού είναι ρευστά και αλλάζει έτσι η ματιά με την οποία βλέπουμε τον κόσμο. «Δεν με κοιτάς ποτέ εκεί που σε βλέπω» έλεγε ο Λακάν. Η νέα εικονική πραγματικότητα μας δίνει ματιές και απόψεις του κόσμου. Η σχέση της εικόνας με το πραγματικό, το χώρο και τον χρόνο υπακούει πλέον σε μια άλλη λογική. Η ψηφιακή τεχνολογία εισήγαγε καινούριες συνήθειες και καινούριες λέξεις στην καθημερινότητα των ανθρώπων και δημιούργησε ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον που πολύ εύστοφα ονομάζουν « Μσκόσμο» με κοινές πλέον καταναλωτικές, διαιτητικές, ενδυματολογικές συνήθειες μ' άλλα λόγια πολιτιστικές συνήθειες. Τα νοητά σύνορα μεταξύ ατομικού/οικουμενικού,

τοπικού/ εθνικού και υπερεθνικού γκρεμίζονται. Τα προβλήματα του άλλου γίνονται γρήγορα προβλήματα δικά μας και οι κοινωνικές ή πολιτικές διεκδικήσεις λειτουργούν με την λογική του ντόμινο. Σ αυτή την νέα πολιτιστική πραγματικότητα ο θεατής πήρε τη θέση του αναγνώστη.

Ας δούμε όμως ποιός είναι αυτός ο θεατής. Στην αναζήτηση της ταυτότητας του επικεντρώθηκαν οι πρώτες έρευνες, τις δεκαετίες 40-50 και 60. Με τον ασαφή και αόριστο όρο κοινό όριζαν τον θεατή. Τι είναι όμως αυτό το κοινό ; Πως εκφράζεται; Είναι συχνά βουβό, σιγανό, δεν αντιδρά με θόρυβο σ' όσα ακούει ή βλέπει. Στατιστικολόγοι, κοινωνιολόγοι, εθνολόγοι, ανθρωπολόγοι, επικοινωνιολόγοι αγωνίζονται να περιγράψουν, να αξιολογήσουν, να διευκρινίσουν τις δραστηριότητες του, να σκιαγραφήσουν τον ρόλο του. Για μια μερίδα ερευνητών το κοινό εκφράζεται μέσα από τις απαντήσεις σε ερωματολογία. Μεθοδολογικά, η στατιστική επεξεργασία των ερωματολογίων προσπαθεί να ανιχνεύσει τις διαθέσεις του κοινού και να προσδιορίσει την ταυτότητα του. Οι μετρήσεις βέβαια αυτές περιγράφουν ένα κοινό άμορφο, απλοποιούν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων και των αναμονών για να τις κάνουν να χωρέσουν σε προκατασκευασμένα κουτάκια (Ασλανίδου,2004,29) Μαζί τους διατρέχουμε τον κίνδυνο να αθροίσουμε κάτω από την ίδια ετικέτα ανόμοια δεδομένα. Οι λέξεις άρα και οι υποβαλλόμενες ερωτήσεις είναι απίθανο να έχουν την ίδια σημασία για όλους τους ανθρώπους. Στη δεδομένη πραγματικότητα έχουμε να κάνουμε με μια τεράστια και πολύπλοκη ποικιλία από στάσεις και αντιδράσεις τόσες πολλές όσες είναι οι περιοχές, τα επαγγέλματα, οι κοινωνικές συνθήκες και τα ρεύματα της σκέψης.

Η εξέλιξη της έρευνας, οι πολιτιστικές θεωρίες αλλά και οι επίδραση των θεωριών της λογοτεχνίας για την θέση και τον ρόλο του αναγνώστη έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στην αντίληψη της μοναδικότητας του θεατή. Όπως ο αναγνώστης παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση και την ερμηνεία του κειμένου έτσι και ο θεατής έχει μια μοναδικότητα και ένα ρόλο αυτόνομο στην ερμηνεία των όσων βλέπει. Δεν υπάρχει ένα κοινό. Υπάρχει μια ποικιλία κοινού και όχι ένας ομοιογενής πληθυσμός. Υπάρχουν άτομα που παρακολουθούν, διαβάζουν, ακούν τα ίδια μηνύματα, άτομα τα οποία ποικιλοτρόπως μπορεί να τα κατηγοριοποιήσει κανείς ανάλογα με τις θεωρίες, τη μέθοδο και τις πεποιθήσεις της στιγμής. Ο θεατής δεν αποτελεί μέρος ενός δείγματος χωρίς ταυτότητα. Οι μετρήσεις δεν μπορούν να καταδείξουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Είναι μια αυτόνομη

προσωπικότητα, που η κουλτούρα του και τα βιώματα του καθορίζουν και την συμπεριφορά του απέναντι στην εικόνα. Η δύναμη του αναγνώστη έγινε σήμερα δύναμη του θεατή. Όπως σύμφωνα, με τον Μπαρτ, (Barthes, 1968) το κείμενο αποκτά αξία από την στιγμή που δραστηριοποιείται ο αναγνώστης και γίνεται πηγή νοήματος έτσι και το εικονικό κείμενο αποκτά αξία με την παρέμβαση του θεατή. Υπάρχει μια στροφή και μια μετατόπιση βάρους από το κείμενο στον παραλήπτη του κειμένου. Υπάρχει μια ποικιλία αναγνώσεων στις οποίες η προσωπική ιστορία του καθενός παίζει σημαίνοντα ρόλο. Πολλές φορές όμως οι εικόνες βυθίζονται σε μια σύγχυση τον θεατή, καλλιεργούν ψευδαισθήσεις, και ταυτίζει αυτό που βλέπει με την πραγματικότητα. Ποιός από μας δεν πίστεψε για μερικά λεπτά ότι οι εικόνες του χτυπήματος των διδύμων πύργων στην Νέα Υόρκη, ήταν εικόνες μυθοπλασίας ; Ποιος από μας κατάλαβε ότι η περίφημη εικόνα με τον κορμοράνο στο πόλεμο του κόλπου ήταν σκηνοθετημένη; Που οφείλεται αυτή η σύγχυση ;

Ο θεατής έρχεται αντιμέτωπος με δύο όψεις της πραγματικότητας αυτή του κόσμου και αυτή της οθόνης. Υπάρχει όμως και μια τρίτη πραγματικότητα, όπως υποστηρίζει ο Tisseron, *“που είναι η προσωπική αναπαράσταση που διαμορφώνει ο θεατής, η οποία εξαρτάται από την προσωπική του ιστορία αλλά και όσα τον απασχολούν την δεδομένη στιγμή. Έτσι για τον θεατή υπάρχει η πραγματικότητα του αντικειμενικού κόσμου κατόπιν η πραγματικότητα των ολοένα και περισσότερων εικόνων που μας παρέχουν οι τεχνολογίες, οι οποίες υλακούουν στους δικούς τους νόμους και τέλος οι προσωπικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζει ο καθένας μας με βάση τις εικόνες .”* (Tisseron, 2008, 213), Η σύγχυση με τις εικόνες βρίσκεται σε αυτό ακριβώς το κομβικό σημείο. Συχνά ο θεατής μπερδεύει τις τρεις αυτές πραγματικότητες. Από το 1979 ο Ρ. Μπαρτ (Barthes, 1979) στις μυθολογίες του έλεγε ότι στην τηλεόραση δεν βλέπουμε «αφρικανές γυναίκες ή υπουργούς» αλλά εικόνες αυτών των γυναικών ή υπουργών. Το τι βλέπει ένα παιδί στις εικόνες διαφέρει πολύ από τι βλέπει ένας ενήλικας Αναφέρεται συχνά στην βιβλιογραφία το παράδειγμα της σεκάνς της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου στην οποία τα παιδιά είδαν ότι 15 αεροπλάνα χτύπησαν 15 πύργους, επειδή είδαν την ίδια σεκάνς 15 φορές να επαναλαμβάνεται (Tisseron 2008). Οι δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία κάνει όλο και πιο περίπλοκη την διάκριση ανάμεσα στην κατασκευή και στην πραγματικότητα. Σε αυτή την σύγχυση όσο και επικίνδυνη και αν είναι, βρίσκεται και η απόλαυση της εικόνας. Ο θεατής αναζητά έστω και για λίγα λεπτά να βυθιστεί στην μυθοπλασία για να απολαύσει το όνειρο. Απαιτείται όμως ταυτόχρονα και μια διαπαιδαγώγηση

για να μην μείνει ο θεατής στο όνειρο, αλλά να επανέλθει στην πραγματικότητα. Αυτή η διαπαιδαγώγηση, θα οδηγήσει στην δημιουργία ενός κριτικού, συνειδητού και απαιτητικού θεατή.

Τι σημαίνει όμως στην πράξη κριτικός θεατής; Για πολλές δεκαετίες το σχολείο είχε σαν κύρια αποστολή να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές είχαν κατακτήσει τις βασικές πνευματικές ικανότητες που να μπορούν να κατηγοριοποιούν, να συγκρίνουν, να ταξινομούν, να αφηγούνται, να μνημονεύουν (Jones & Idol, 1990) Η απόκτηση βασικών γνώσεων και η απομνημόνευση δεν μπορούν να ικανοποιούν σήμερα την εκπαίδευση. Είναι κοινός τόπος πλέον ότι απαιτούμε από το σχολείο να μας μαθαίνει πώς να μαθαίνουμε. Οι νέες τεχνολογίες επέβαλλαν την απόκτηση νέων ικανοτήτων, που έχουν να κάνουν με το να μπορούν να ερμηνεύουν, να λύνουν σύνθετα προβλήματα, να αφαιρούν, να συμπεραίνουν, να παίρνουν αποφάσεις, να αξιολογούν (Costa, 1989). Έτσι εξηγείται η πρωτοβουλία του ΟΟΣΑ να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σχεδίου με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ώστε να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις του ανταγωνισμού και της αγοράς. (centre for educational research and innovation 1991) Η έννοια της κριτικής σκέψης απασχολεί την έρευνα εδώ και πολλές δεκαετίες. Συχνά ο όρος παρουσιάζει μια αμφισημία. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς όταν δεν έχουν μια συγκεκριμένη ιδέα για το τι ακριβώς σημαίνει. Ακόμει για παράδειγμα να λένε πολύ εύκολα για μαθητές τους ότι δεν έχει κριτική ικανότητα ή σκέψη χωρίς προσδιορίζουν τι ακριβώς εννοούν με αυτό. Ο Beyer (1988) δεν διστάζει να πει ότι η κριτική σκέψη είναι ό τι ο καθένας ορίζει. Υπάρχει μια ποικιλία ορισμών και διαφοροποιήσεων μεταξύ των ερευνητών η οποία οφείλεται και στην ποικιλία των τάσεων στην έρευνα. Οι διάφορες τάσεις που εμφανίζονται στον ορισμό της κριτικής σκέψης φανερώνουν και τις δυσκολίες του εγχειρήματος. Θα αναφέρουμε κάποιες από αυτές.

Σύμφωνα με τον Ennis (1981) η κριτική σκέψη είναι μια σκέψη λογική και όχι μια σκέψη αυθαίρετη και τυχαία. Ψάχνει την αλήθεια και την ακρίβεια. Είναι μια σκέψη δράσης που λύνει προβλήματα, παίρνει αποφάσεις, αξιολογεί τις πληροφορίες. Η κριτική σκέψη αφορά ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά κάποιο τρόπο αντικειμενικό και πειθαρχημένο, είναι αναλυτική και συγκλίνουσα. Κατά τον Ennis (1989) μια κριτική σκέψη έχει τις εξής ικανότητες

- κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης
- εξέταση της σαφήνειας της λογικής σκέψης
- επισήμανση τυχόν αντιφάσεων
- έλεγχο της αναγκαιότητας των συμπερασμάτων
- προσδιορισμό του βαθμού εξειδίκευσης μιας δήλωσης
- έλεγχο της αξιοπιστίας μιας δήλωσης
- έλεγχος εγκυρότητας ενός επαγωγικού συμπεράσματος
- εξέταση του βαθμού κατανόησης του προβλήματος
- έλεγχος καταλληλότητας ενός ορισμού

Ο Beyer (1988) πάλι προτείνει τις εξής ικανότητες μιας κριτικής σκέψης

- Να διακρίνει τα τεκμηριωμένα γεγονότα από τους αξιολογικούς ισχυρισμούς
- Να διακρίνει τις σχετικές από τις άσχετες πληροφορίες
- Να προσδιορίζει την ακρίβεια μιας δήλωσης
- Να ελέγχει την επάρκεια των δεδομένων
- Να ελέγχει τον βαθμό αξιοπιστίας μιας πηγής πληροφόρησης
- Να εντοπίζει τα αναξιόπιστα επιχειρήματα
- Να αναγνωρίζει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα
- Να αναγνωρίζει τις πλάνες και την προπαγάνδα
- Να αναγνωρίζει τις λογικές ασυνέπειες σ ένα συλλογισμό
- Να ξεχωρίζει την ισχύ ενός επιχειρήματος

Στην προσπάθεια τους να γίνουν ακριβείς και σαφείς, οι ερευνητές στον ορισμό της κριτικής σκέψης δημιουργούν κατηγορίες και υποκατηγορίες, οι οποίες εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα για τον Ennis (1989) υποκατηγορίες της κριτικής σκέψης είναι η λύση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων. Ο Swartz και ο Perkins (1989) πιστεύουν ότι υπάρχουν τρεις γενικές κατηγορίες της σκέψης : η κριτική σκέψη, η δημιουργική και η μάθηση στις οποίες υπάγονται δύο υποκατηγορίες που είναι η λήψη αποφάσεων και η λύση προβλημάτων. Στην λύση προβλημάτων διακρίνει τα καθημερινά προβλήματα και τα επιστημονικά( μαθηματικά) προβλήματα. Ο Fisher (1992) διακρίνει τρεις επίσης κατηγορίες της σκέψης την κριτική, την δημιουργική και την λύση προβλημάτων. Τα όρια βέβαια ανάμεσα στην δημιουργική και στην κριτική σκέψη είναι δυσδιάκριτα, διότι συχνά η δημιουργική σκέψη υπεισέρχεται στην λήψη αποφάσεων και στην λύση προβλημάτων και κάνει δύσκολο τον διαχωρισμό ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες.

Παρόμοιες δυσκολίες συναντάμε στον ορισμό του κριτικού θεατή. Εδώ οι ερευνητικές τάσεις καθορίζονται από τα επιστημονικά ρεύματα που αφορούν τις θεωρίες των ΜΜΕ. Από τις πρώτες θεωρίες που εμφανίστηκαν στο χώρο της κοινωνιολογίας των ΜΜΕ είναι η θεωρία του άμεσου αποτελέσματος την δεκαετία 40-50. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία τα ΜΜΕ παραμορφώνουν την πραγματικότητα και εθίζουν στη βία, αναπαραγάγουν στερεότυπα ρατσισμού, προκαταλήψεις και σεξιστικές συμπεριφορές. Κυρίαρχος στόχος είναι να προφυλάξει το άτομο από τις αρνητικές/βλαπτικές επιδράσεις της εικόνας. Θεωρούν ότι τα άτομα αντιδρούν ως μια μάζα ομογενοποιημένη και ότι είναι παθητικά θύματα της εικόνας. Ο ενήλικας στην προκειμένη περίπτωση επιφορτίζεται με το καθήκον να μεσολαβήσει, ώστε να αντιδράσει ο νέος στην παθητικότητα που προκαλεί η εικόνα. Κριτικός θεατής επομένως κατά τους θεωρητικούς της τάσης αυτής, είναι αυτός που καταφέρνει από μόνος του να μειώσει τις ώρες παρακολούθησης εικόνων(τηλεοπτικών ή άλλων) ώστε να προφυλάξει τον εαυτό του από τους κινδύνους που ελλοχεύουν. (Jacquinot, 2001)

Μια δεύτερη προοπτική βλέπει πιο θετικά την σχέση ανάμεσα στην εικόνα και τον θεατή και την θεωρεί εκ προοιμίου ότι είναι μια εμπειρία πλούσια. Είναι η θεωρία της Χρήσης και της Ικανοποίησης. Χρονολογικά μεταγενέστερη της προηγούμενης, θεωρεί ότι η εικόνα είναι ένα παράθυρο ανοιχτό στον κόσμο που βοηθά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου καθώς και στην καλλίτερη κατανόηση του κόσμου. Δεν θεωρεί ότι τα άτομα είναι θύματα άβουλα της εικόνας, αλλά ενεργοί πολίτες που εκτίθενται στην εικόνα με βάση τα προσωπικά βιώματα και τις ανάγκες τους. Δεν είναι η εικόνα που έχει επιδράσεις πάνω στα άτομα, αλλά τα ίδια τα άτομα εκτίθενται στο περιεχόμενο της εικόνας. Κατ'επέκταση οι επιδράσεις της εικόνας είναι περιορισμένες. Στην προκειμένη περίπτωση κριτικός θεατής είναι αυτός, που είναι ικανός να τεκμηριώσει τις επιλογές και τις προτιμήσεις του παραθέτοντας κρίσεις βασισμένες σε σαφή αναλυτικά κριτήρια. Κριτικός θεατής είναι αυτός που είναι ικανός να κατανοήσει και να εκθέσει καθαρά την φύση της σχέσης που έχει με την εικόνα. Μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα αναπτύχθηκαν την δεκαετία του στις ΗΠΑ με στόχο κυρίως την τηλεοπτική εκπαίδευση του θεατή [Critical television viewing, (WNET/thirteen,1980), Inside television(fare west Laboratory Office of educational Project, 1980, The way we see it (Anderson-Ploghoft, 1975) (Piettes, 1996,49, )

Η Κριτική σχολή της Φραγκφούρτης είναι μια άλλη ερευνητική τάση, η οποία θεωρεί ότι τα ΜΜΕ είναι οχήματα ιδεών που εξυπηρετούν τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης και διακινούν μια ιδεολογία που υπηρετεί αυτούς που κατέχουν τα μέσα παραγωγής. Η πραγματικότητα που δείχνουν αντανακλά την πραγματικότητα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Επικαλούνται μια πολιτιστική απειλή μέσα από την ομογενοποίηση και την χειραγώγηση που ασκούν τα ΜΜΕ. Κατ'αυτούς Κριτικός θεατής είναι αυτός που είναι ικανός να συμβάλλει ενεργά, σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ώστε τα ΜΜΕ να τεθούν στην υπηρεσία της δημοκρατίας. (Jacquinot, 2001)

Η δεκαετία του 70 σηματοδοτεί μια στροφή στην έρευνα και το κέντρο βάρους μετατοπίζεται κείμενο (γραπτό ή εικονικό) Οι ερευνητές ενδιαφέρονται για το περιεχόμενο των ΜΜΕ και για την διαδικασία με την οποία το κείμενο μιλά στον παραλήπτη. Το σημειολογικό μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου μιλά για την γλώσσα της εικόνας και τις αποστροφές της, για την πολυσημία της εικόνας και για τα κρυμμένα νοήματα της. Η εικόνα είναι ένα δομημένο σύστημα σημαινομένων, το οποίο οφείλει ο θεατής να γνωρίζει αν θέλει να το ερμηνεύσει και να το αποκωδικοποιήσει. Κατ'επέκταση κριτικός θεατής είναι αυτός που κατανοεί τον τρόπο με το οποίο μιλά ένα εικονικό κείμενο για να δηλώσει και επιβάλλει κάποια ερμηνευτικά πλαίσια.

Σταθμό στην ιστορία των θεωριών για την ανάλυση διαμεσολαβητικών κειμένων, αποτελεί η σχολή του Birmingham την δεκαετία του 80. Το ρεύμα αυτό θεωρεί τα μιντιακά κείμενα ένα συμβολικό σύστημα και την μιντιακή κουλτούρα μια συμβολική εκδήλωση σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές τάξεις σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Τα ΜΜΕ ασκούν μια σημαντική επίδραση στην κοινωνία, διότι προσπαθούν να περάσουν σαν αντικειμενική την αντίληψη τους για τον κόσμο. Καλείται το άτομο να ανακαλύψει τους μηχανισμούς με τους οποίους τα ΜΜΕ επιβάλλουν την θεώρησή τους σαν μια αντικειμενική αντίληψη για τον κόσμο. Ο θεατής δεν θεωρείται θύμα της εικόνας αλλά συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία κατασκευής του νοήματος. Η υποκειμενικότητα ανάγνωσης της εικόνας αποτελεί κομβικό σημείο αυτής της τάσης. Κατά συνέπεια κριτικός θεατής είναι εκείνος που συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία δημιουργίας του νοήματος των μηνυμάτων, σε σχέση με την κοινωνική του θέση όπως αυτή έχει καθοριστεί από το οικονομικό, κοινωνικό, και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται. (Jacquinot, 2001)



Είδαμε έτσι ότι οι ερευνητικές τάσεις καθορίζουν και την έννοια του κριτικού θεατή. Ανεξάρτητα όμως από το ρεύμα που εκπροσωπεί ο καθένας από εμάς μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες κοινές συνισταμένες που αφορούν την εικόνα.

Κατ' αρχήν θεωρούμε ότι οι εικόνες είναι πηγή μάθησης. Είναι πολύτιμες στο σχολείο αλλά και στην καθημερινότητα μας γιατί ανακαλύπτουμε νέες πραγματικότητες. Κατά συνέπεια τις έχουμε ανάγκη.

Οι εικόνες επί πλέον είναι εισβολείς στην ζωή μας. Εισβάλλουν και παραβιάζουν την ιδιωτικότητα μας. Το κινητό τηλέφωνο αποτελεί την πιο διαδεδομένη τεχνολογία που καταστρατηγεί κάθε κανόνα δεοντολογίας στην παραβίαση της προσωπικής ζωής των ανθρώπων. Τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στις καταχρήσεις της εικόνας.

*«Για να περιορίσουμε τη νοσηρή χρήση των εικόνων, πρέπει να ενθαρρύνουμε την κοινωνική τους χρήση. Διότι μια εικόνα που μας προκαλεί δυσφορία, μπορεί να γίνει φάρμακο αν την κοιτάξουμε πολύ, αν την τιθασεύσουμε, αν συζητήσουμε γι αυτήν με άλλους ή αν εντέλει κατανοήσουμε τι είναι εκείνο που μας συνδέει ιδιαίτερος με αυτήν» (Tisseron, 240, 2008 )* Αν όμως αποδεχτούμε ότι οι εικόνες μας απειλούν τότε εγκαταλείπουμε κάθε προσπάθεια και επιθυμία να τις εξερευνήσουμε και άρα να τις τιθασεύσουμε. Και σ αυτή την εξερεύνηση οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Παραδεχόμαστε επίσης ότι οι εικόνες δεν είναι ουδέτερες. Φέρουν την σφραγίδα και την οπτική γωνία αυτού που τις κατασκεύασε. Πρέπει επομένως να μάθουμε να τις διαβάζουμε. Σ αυτή τη διαδικασία το σχολείο έχει πρωτεύουσα σχέση.

Τέλος παραδεχόμαστε είναι ότι υπάρχουν βίαιες εικόνες, οι οποίες ορισμένα παιδιά τα αναστατώνουν και σ άλλα ασκούν μια σαγήνη. Οι εικόνες λοιπόν είναι όλα αυτά: Πλούσιες, ενοχλητικές, βλαβερές, αναγκαίες και ονειρεμένες. Τι κάνουμε απέναντι σ όλες αυτές τις παραδοχές; Οφείλουμε να έχουμε μια ρύθμιση συλλογική και μια ρύθμιση ατομική. Η συλλογική ρύθμιση αφορά τους θεσμούς και τους φορείς της πολιτείας και η ατομική τη σχέση γονιών και παιδιών και αυτή η δεύτερη απαιτεί και τόλμη και φαντασία. Είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τα παιδιά να καταλάβουν ότι στη ζωή τα πράγματα δεν συμβαίνουν όπως στην τηλεόραση ή σ οποιαδήποτε οθόνη.(

Tisseron, 2008) Αυτή η κατανόηση θα τους οδηγήσει σε μια άλλη σχέση με την εικόνα. Αυτή η διαφορετική σχέση θα απελευθερώσει τον θεατή από την παγίδα μιας μανιχαιοτικής αντίληψης για την εικόνα, η οποία οδηγεί σε νοσηρές αγκυλώσεις. Στην αναζήτηση αυτής της σχέσης στοχεύει και η αναζήτηση της κριτικής σκέψης του θεατή.

### **Βιβλιογραφία**

- Ασλανίδου Σ & Carrier J.P (2004) « Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάλυση των MME », Τυπωθήτω, Αθήνα
- Barthes R (1968) «*la mort de l auteur*», Seuil, Paris
- Barthes R (1979) «μυθολογίες-μάθημα», εκδ Ράππα, Αθήνα
- Beyer B.K (1988) “ *Developing a thinking skills program: a complete, practical plan for developing and implementing a systematic thinking skills program in any school*” Boston:Allyn and Bacon
- Costa A.L & L.F Lowery (1989) “*Techniques for teaching thinking*” . pacific grove: Midwest publications
- Ennis R.H (1981) « *rational thinking and educational practice*» in KJ rehage(ed) Philosophy and education: “*eightieth yearbook of the nation society for the study of education* “, Chicago, the university of Chicago press.
- Ennis R.H (1989) “A taxonomy of critical thinking . Dispositions and abilities.” In J.B Baron and R.J Sternberg. “ *Teaching thinking skills: Theory and Practice.*” N York: W.H Freeman and Company
- Fisher R (1992) “*Teaching children to think.*” London: Hemel Hempstead. Simon and Schuster Education
- Jacquinet G. (2001) « *Η αξιοποίηση των MME στο σχολείο*», ΙΜΠ, Αθήνα
- Jones &Idol (1990) «*Dimensions of thinking and cognitive instruction* » Lawrence Erlbaum Associates
- Piettes J (1996) “ *éducation aux medias et fonction critique*” L’ harmattan, Paris
- Swartz R J & Perkins D.N (1989) “*teaching thinking: Issues and approaches.*” Pacific grove: Midwest publications
- Tisseron S. (2008)« *Τα πλεονεκτήματα των εικόνων*», Κατάρτι, Αθήνα

## Ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα με αφετηρία την εικόνα του άλλου στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας

Δημήτριος Γουλής

Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

*Η συγκεκριμένη ανακοίνωση έχει ως βασικό στόχο να αποτελέσει μια πρόταση πάνω στην εικόνα του άλλου υπό τη διαπολιτισμική οπτική, εφαρμοσμένη σε παλαιότερες και πιο πρόσφατες ταινίες επιστημονικής φαντασίας. Δεδομένου ότι η θεωρητική επεξεργασία των παραπάνω εννοιών, καθώς και η κύρωσή τους μέσω μιας πρακτικής διαδικασίας, βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη, ευελπιστούμε ότι μια τέτοιου είδους ανάγνωση και ερμηνεία αποβλέπει σε μια ευκρινέστερη θεώρηση της οπτικοακουστικής επικοινωνίας και ως προς την καινοφανή θεματολογία της αλλά και ως προς την αντίστοιχη ενεργοποίηση του παιδιού-θεατή με στόχο την συναισθηματική ενεργοποίηση, την κριτική αντιμετώπιση και τη δημιουργική προσέγγιση του κινηματογραφικού προϊόντος.*

### Εισαγωγή

Το ζήτημα της ταυτότητας και της ετερότητας έχει προσλάβει πρωτόγνωρες και καινοφανείς διαστάσεις στις μέρες μας, καθώς το γνώριμο και κατά κάποιον τρόπο σταθερό τοπίο στο οποίο έζησαν οι προηγούμενες γενιές μεταβάλλεται μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ρευστότητας. Θα περίμενε κανείς ότι η αυτή παγκοσμιοποίηση, καθώς επιφέρει σε διεθνές επίπεδο την ομογενοποίηση, την γνωριμία και επαφή ατόμων, κοινωνικών ομάδων και αντιλήψεων, οικοδομεί δεσμούς εγγύτητας. Άλλωστε πάνω σ' αυτό το σκεπτικό βασίστηκαν θεωρίες, όπως το Τέλος της Ιστορίας του Fukuyama (1993), όπως εκτίθενται στην ομώνυμη μελέτη του. Ωστόσο, παρά τις προσδοκίες και τα ευχολόγια που κατά καιρούς διατυπώνονται, το τοπίο που διαμορφώνεται εμπεριέχει μία απροσδόκητη αντινομία: φέρνοντας τους ανθρώπους κοντά τους καθιστά ακόμα πιο ξένους μεταξύ τους (Chaouite, 1997). Με άλλα λόγια βρισκόμαστε στον πυρήνα της σκέψης με την οποία ο Baudrillard επιχειρεί να ερμηνέψει τη ρατσιστική συμπεριφορά στις σύγχρονες κοινωνίες: «Ο ρατσισμός δεν υπάρχει όσο ο άλλος είναι Άλλος, όσο ο Ξένος παραμένει ξένος. Αρχίζει να υπάρχει όταν ο άλλος γίνεται

*διαφορετικός, δηλαδή επικίνδυνα κοντινός. Στο σημείο αυτό αρχίζει η εγρήγορση να τον κρατήσουμε σε απόσταση» (Baudrillard, 1981).*

Παρόλα αυτά γίνεται ολοένα και περισσότερο κατανοητό ότι «ο τρόπος κατανόησης του “άλλου” προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας» (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2000), αφού η έννοια της ταυτότητας, παρόλο που, σύμφωνα με ορισμένους ισχυρισμούς αναφέρεται σ’ ένα “φαντασιακό αντικείμενο”, βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής σχέσης του ενός και του πολλαπλού. Οι έννοιες του εαυτού και του άλλου είναι κατά βάση συμπληρωματικές, δομικά συστατικά του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, η έννοια της “ετερότητας” αποτελεί «*βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος*» (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2000) και παράλληλα την «*αναγκαία, συστατική, αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας*» (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2000). Αυτή η διαπίστωση θέτει στο επίκεντρο των συζητήσεων την άποψη ότι η ιδέα της επικοινωνίας αποτελεί πλέον γενική αναφορά για όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η συμπληρωματικότητα του εαυτού και του άλλου είναι δομική διάσταση του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας, ενώ η ετερότητα αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος. Ο τρόπος κατανόησης του άλλου προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας, διότι η ταυτότητα βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής του ενός και του πολλαπλού.

Η J. Kristeva θεωρεί ότι ο ξένος γεννιέται τη στιγμή που το άτομο διαπιστώνει τη διαφορετικότητά του και ολοκληρώνεται όταν ο καθένας αναγνωρίσει ότι όλοι μας είμαστε ξένοι (Kristeva, 2004) και συνεχίζει: «[...] αυτή η κατάσταση του να είναι κανείς διαφορετικός μπορεί να φανεί ως κατάληξη της ανθρώπινης αυτονομίας [...] κι επομένως μπορεί να είναι η μείζων απεικόνιση ενός από τα θεμελιώδη και ουσιαστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν πολιτισμό», υπενθυμίζοντας επίσης, ότι ο Φρόντ υποστήριζε πως ο μόνος τρόπος για να μην καταδιώκουμε τον ξένο είναι να τον ανακαλύψουμε μέσα μας. Με άλλα λόγια, η ετερότητα αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας διότι, αν και ο εαυτός συγκροτείται από το ξεκίνημα της οντογένεσής του χάρη στην συν-ύπαρξη του άλλου, η αναγνώριση της σημασίας του έτερου καθίσταται ολοένα και προβληματικότερη, όσο απομακρύνεται κανείς από την παιδική του ηλικία.

## Επιστημονική φαντασία, μία ποιητική της ετερότητας

«Η επιστημονική φαντασία πιθανόν αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό είδος το οποίο αξιοποιεί στο έπακρο τα κεντρικά φιλοσοφικά θέματα και ζητήματα» (Sanders, 2008). Τι είναι η ανθρώπινη ύπαρξη; Πώς αναπτύσσεται η ανθρώπινη ταυτότητα και ποιο ρόλο παίζουν η λογική, η επιθυμία και η μνήμη στη συγκρότηση της ανθρώπινης ύπαρξης; Όλα αυτά τα ζητήματα επανέρχονται από καιρό σε καιρό, άλλοτε διακηρυκτικά και αδιαπραγμάτευτα και άλλοτε υποδόρια, υπαινισσόμενα, άρα και πιο πετυχημένα.

Ειδικά η έννοια της «ετερότητας» αποτελεί συνήθως πηγή έμπνευσης του μυθοπλαστικού της περιεχομένου σε κάθε παλαιότερο ή σύγχρονο έργο επιστημονικής φαντασίας (Ε.Φ.). Αρκεί να θυμηθούμε ενδεικτικά τα αλλόκοτα όντα του Λουκιανού στην *Αληθινή Ιστορία*, τους γήινους κατοίκους του μέλλοντος στο *The Time Machine* και τους Αρειανούς στο *The War of the Worlds* του H.G. Wells για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ανέκαθεν οι διαφοροποιήσεις και οι αποκλίσεις από τη νόρμα παρουσιάζονται στην Ε.Φ. με τέτοια σαφήνεια και πληρότητα όσο σε κανένα άλλο είδος. Άλλωστε γι' αυτό και «η εμμονή της επιστημονικής φαντασίας για τον ξένο/εξωγήινο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στα έργα της» (Roberts, 2000), φαίνεται ωστόσο ότι η αντίληψη του «άλλου» διαφοροποιείται, ανάλογα με την ιστορική περίοδο, καθώς την παρατηρούμε να μεταβαίνει από την *κυριαρχία* ή την *απειλή* στην *αποδοχή*: ενώ παλαιότερα ο ξένος παρουσιάζεται αλλόκοτος και απειλητικός, στην πορεία η εμφάνισή του διαφοροποιείται και εμφανίζεται προσιτός, ένα πλάσμα με αισθήματα, όπως για παράδειγμα ο *E.T.* του St. Spielberg. Τόσο στα κείμενα όσο και στα έργα επιστημονικής φαντασίας, κυριαρχεί σταδιακά η υπέρ των εξωγήινων προοπτική, η οποία αντιτίθεται στην προηγούμενη που θεωρούσε όλες τις «μη ανθρώπινες» μορφές ζωής εν δυνάμει απειλή. Κοινό, όμως, χαρακτηριστικό των κειμένων αυτών, είτε αναφέρονται σε εξωγήινους είτε σε μεταλλαγμένα όντα και κλώνους, είναι η «ετεροαναφορική» προσέγγιση, ο προσδιορισμός δηλαδή του Εαυτού μέσω του Άλλου - μην μπορώντας να πούμε ποιοι είμαστε τουλάχιστον μπορούμε να πούμε ποιοι δεν είμαστε και βάσει του τι δεν είμαστε να δημιουργήσουμε την αξία της δικής μας ύπαρξης.

Ακριβώς λοιπόν επειδή η επιστημονική φαντασία συσχετίζεται τόσο πολύ με τον Άλλο, μπορεί να ενσωματώνει και την ηθική στη δημιουργία του μέλλοντος, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τις επιπτώσεις αλλά και τις εξελίξεις που οδηγούν σε αυτό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Η επιστήμη

προβλέπει το μέλλον. Η επιστημονική φαντασία γράφει μέλλον. Και σύμφωνα με την επιστημονική φαντασία, προφανώς το μέλλον μας συνίσταται τόσο από εξωτερικές "συναντήσεις": τεχνολογικά θαύματα, τρόμο και φρίκη, "ξένους", εξωγήινους και απώτερο διάστημα, καθώς και από εσωτερικές εντάσεις: τα μυστήρια του ανθρώπινου νου και σώματος» (Pinsky, 2003). Όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω, αναγνωρίζουμε τους εαυτούς μας ως όντα και καθώς ηλικιώνόμαστε αρχίζουμε να διαφοροποιούμε αυτό που είναι ο εαυτός από αυτό που είναι «έξω» από αυτόν εαυτό – αυτό που είναι ξένο, ανοίκειο. Περιγράφοντας αυτό που δεν είναι εαυτός -τον μη εαυτό- ο Pinsky κάνει μια σημαντική σκιαγράφηση των διαφορών ανάμεσα στον Άλλο και τον άλλο: ο Άλλος αναφέρεται σε ένα δομημένο από το υποκείμενο σύστημα και βασίζεται σε ένα σύνολο δυνατοτήτων. Είναι μη-τοπικός, άχωρος, εντούτοις υπάρχει στο χωρόχρονο αναφορικά με το ομιλούν υποκείμενο. Ο άλλος εντοπίζεται στη εκδήλωση της χωρικής διαφορετικότητας στο παρόν και αντιμετωπίζεται στο γεγονός της κατά πρόσωπο αναμέτρησης» (Pinsky, 2003). Στην προσπάθεια για αφομοίωση, τα ανθρώπινα όντα αναζητούν τον άλλον, το διαφορετικό με σκοπό να τον κατανοήσουν και επομένως να τον καταστήσουν λιγότερο Άλλο απ' ό,τι είναι. Αυτό μπορεί να συμβεί στο χρόνο, την τέταρτη διάσταση που επιτρέπει το πλησίασμα του άλλου. Διηγούμαστε, επομένως, ιστορίες επιστημονικής φαντασίας με σκοπό να προσδιορίσουμε το πώς θα αντιδράσουμε στον ξένο, στην τεχνολογική πρόοδο, στις δικές μας ζωές στο μέλλον.

Κάπως έτσι αναδεικνύεται η χρησιμότητα της επιστημονικής φαντασίας ως ένα είδος που μπορεί να αποτελέσει εφιαλτήριο για δράσεις που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι «οι άλλοι είμαστε εμείς», αφού η συνάντηση με την ετερότητα είναι στην πραγματικότητα συνάντηση με τον εαυτό μας. Είναι ακριβώς ο λόγος για τον οποίο το προτεινόμενο υλικό για δράση, δεν αφορά μυθοπλασίες όπου ο «άλλος» είναι κάτι το εξωγενές, και μη ανθρώπινο, όπως μία μηχανή ή ένας εξωγήινος, αλλά αναφέρεται σε εκείνες τις καταστάσεις όπου ο έτερος είναι ένας από εμάς που μεταμορφώνεται βαθμιαία σε «κάτι άλλο», το οποίο οι υπόλοιποι παύουν να αναγνωρίζουν ως ανθρώπινο.

Παράλληλα όμως η επιστημονική φαντασία λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της φαντασίας αλλά και της κριτικής, ικανότητας του παιδιού, καθώς βελτιώνει τη φαντασία, μια και η ίδια κατάγεται και αποκτά υπόσταση μονάχα μέσα σ' αυτή (Τοντόροφ, 1991). Ο κόσμος που ξεδιπλώνεται στα μάτια του αναγνώστη ή -εν προκειμένω- του θεατή «υπάρχει» μονάχα ως σκηνικό, που ίσως δεν υπήρξε ποτέ, ενδεχομένως όμως να υπάρξει στο

μέλλον. Στον κόσμο αυτό υπάρχει χώρος για κάθε είδους φαντασική δραστηριότητα. Η επιστημονική φαντασία δείχνει ότι ο άνθρωπος φαντάζεται και οραματίζεται και παίρνει κουράγιο για να συνεχίσει να ζει, να κτίζει ένα επιστημονικά πιο προηγμένο κόσμο και σε τελευταία ανάλυση να ξεφεύγει από την πεζή πραγματικότητα. Τέλος, όπως συμβαίνει συνήθως σε τέτοια κείμενα ή ταινίες, παρέχει επίσης τη δυνατότητα στο παιδί «να ταυτιστεί με τον ήρωα» (Nuba et al., 1999).

### **Κινηματογράφος: γιατί;**

Ο κινηματογράφος διαφέρει από τις άλλες τέχνες, γιατί στηρίζεται σε τεχνικά μέσα για να εκφραστεί. Στη λογοτεχνία, στην ποίηση, στη μουσική, το θέατρο και τις εικαστικές τέχνες τα εκφραστικά μέσα υπάρχουν πάντα μέσα στον ίδιο τον καλλιτέχνη. Κατά τη διάρκεια της πολύχρονης εξέλιξής του ο κινηματογράφος κατέκτησε ολότελα τα ειδικά εκφραστικά του μέσα, απαλλάχτηκε από τη επιρροή των άλλων τεχνών κι ανέπτυξε αυτόνομα τις δικές του δυνατότητες. Ο Moussinac προχωρεί ακόμα παραπέρα, θεωρώντας πως ο κινηματογράφος είναι η ολοκληρωτική τέχνη, που σ' αυτόν τείνουν όλες οι άλλες, η κατάληψη των άλλων έξι τεχνών (Agel, 1971).

Η προσέγγιση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από κινηματογραφικές ταινίες (οικολογία, ρατσισμός, οικογενειακές σχέσεις κ.ά.) προσφέρει διττή στοχοθεσία. Από τη μία προωθεί την εξερεύνηση των απόψεων και των οπτικών γωνιών του θέματος που διερευνάται και από την άλλη ωθεί την ανακάλυψη των εκφραστικών μέσων και των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο δημιουργός της ταινίας για να κινηθεί πέρα από τη χρήση των οπτικών μέσων ως απλά παράθυρα της πραγματικότητας και να ξεδιπλώσει την εμπειρία του, κατασκευάζοντας τη δική του πραγματικότητα. (Ανδρεάδου, Γουλής, Γρόσδος, 2006)

Η δραστηριοποίηση των μαθητών εκτυλίσσεται μέσα στη μαγευτική ατμόσφαιρα των εικόνων και των ήχων. Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας, η ευρηματικότητα, η λειτουργικότητα και η προσαρμοστικότητα αποτελούν τα κριτήρια με τα οποία οφείλουμε να σχεδιάζουμε τις κινηματογραφικές δραστηριότητες, ώστε να ωθούν τα παιδιά σε ομαδικές δράσεις (άμεσες ή έμμεσες-σκοπούμενες κινηματογραφικές εμπειρίες). Τα παιδιά άλλοτε βιώνουν άμεσες εμπειρίες, βρίσκονται, δηλαδή, στο επίκεντρο των γεγονότων, έχουν προσωπική εικόνα και άποψη, δρουν και άλλοτε προτείνεται η δραστηριοποίησή τους σε σκοπούμενες ή επινοούμενες δράσεις μέσα στην

τάξη. Πρόκειται, ουσιαστικά, για παιχνίδια προσομοίωσης (παιχνίδια ρόλων για τη γνωριμία με τα πρόσωπα-συντελεστές μιας κινηματογραφικής ταινίας κ.ά.). Επιχειρείται ένα διαδοχικό πέρασμα από το *παιδί-θεατή*, στο *παιδί-κριτικό* και στη συνέχεια στο *παιδί-δημιουργό*.

Οι δραστηριότητες λαμβάνουν προεκτάσεις διεπιστημονικού χαρακτήρα με ερεθίσματα-προκλήσεις για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (κείμενα κριτικής ταινιών κ.ά.), για την αισθητική έκφραση, την καλλιέργεια της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης, για την εικαστική δημιουργία (ζωγραφιές, κολάζ, κατασκευές) και παιχνίδια κίνησης και δράσης (θεατρικά δρώμενα). Κι ακόμα, προτάσεις για αναζήτηση της απόλαυσης και της γνώσης στο Διαδίκτυο.

Η πρωτοτυπία και η ευρηματικότητα των δραστηριοτήτων έγκειται στην ποικιλία των μεθόδων και των δραστηριοτήτων (παιχνίδια ρόλων, διεπιστημονικές προσεγγίσεις, παιγνιώδης χαρακτήρας των δράσεων, δράσεις στο πεδίο, κινηματογραφικές διαδρομές, κ.ά.), στη δημιουργική ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (ομαδικές εργασίες), στη διεύρυνση, αλλά και στη χρήση των εμπειριών των παιδιών, στον εθισμό σε ερευνητικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες και στην κατάκτηση παράλληλης γνώσης.

Οι δραστηριότητες δεν ακολουθούν μια ορισμένη σειρά και ο/η εκπαιδευτικός (και τα παιδιά) επιλέγουν κάθε φορά την πιο κατάλληλη δραστηριότητα ανάμεσα στις πολλές. Η πορεία κάθε δραστηριότητας που προτείνεται είναι ενδεικτική. Ο/η εκπαιδευτικός διαθέτει τα περιθώρια των πρωτοβουλιών και των επινοήσεων, ώστε να τις προσαρμόζει στα βιώματα των παιδιών, στα ενδιαφέροντά τους, στις υπάρχουσες συνθήκες. Αφαιρεί ή αντικαθιστά ορισμένα στοιχεία, εμπλουτίζει με νέα στοιχεία, π.χ. καταλληλότερα κείμενα και δράσεις, ή σχεδιάζει από την αρχή (Ανδρεάδου, Γουλή, Γρόσδος, 2006).

## **Οι δραστηριότητες μέσα από ταινίες**

### **1. The Incredible Shrinking Man (1957)**

Η πρώτη ταινία, με την οποία προτείνουμε να εξεταστεί το ζήτημα της διαφορετικότητας υπό το πρίσμα που προαναφέραμε (*θέαση* → *κριτική* → *δημιουργία*), είναι το κλασικό φιλμ (1957) του Jack Arnold με τίτλο *The Incredible Shrinking Man* (Ο άνθρωπος που μικραίνει). Πρόκειται για την



τραγική ιστορία του Ρόμπερτ Σκοτ Κάρει, ο οποίος, αφού εκτεθεί σε ένα ραδιενεργό σύννεφο, αρχίζει να μικραίνει συνεχώς μέχρι που στο τέλος καταλήγει απειροελάχιστος και αόρατος από τους υπόλοιπους ανθρώπους.

Η ταινία ακόμη και σήμερα μοιάζει σημαντική, γιατί ευαισθητοποιεί τους θεατές σε πολλαπλά επίπεδα καθώς:

α. παρουσιάζει με έναν έμμεσο, αλλά ευφάνταστο τρόπο, υπό το πρίσμα της επιστημονικής φαντασίας, τους κινδύνους που προκύπτουν από την αλόγιστη χρήση της πυρηνικής ενέργειας, β. δίνει την ευκαιρία στους μικρούς θεατές να συνειδητοποιήσουν πως ο κινηματογράφος είναι η τέχνη του τρικ, του τεχνάσματος και της ψευδούς πραγματικότητας, προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν ότι η εικόνα μπορεί να πει ψέματα, εξίσου ή περισσότερο αποτελεσματικά με τον ανθρώπινο λόγο, μία αφορμή ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μία κριτική ματιά σε αυτό που βλέπουν, γ. κυρίως όμως προσφέρει μία άλλη διάσταση στο πάντοτε επίκαιρο ζήτημα της μοναξιάς και της διαφορετικότητας, μια και εδώ ο Άλλος είναι ένας από εμάς που χάνει την ανθρώπινη υπόστασή του μικραίνοντας ολοένα και περισσότερο. Ενώ τα περισσότερα έργα εκείνης της εποχής πρόβαλλαν την άμεση εξαφάνιση του ανθρώπινου είδους από προσώπου γης, σαν αποτέλεσμα μιας πυρηνικής έκρηξης, *Ο άνθρωπος που μικραίνει* αντίθετα εξετάζει το πρόβλημα της από-ανθρωποποίησης από τη σκοπιά ενός ατόμου. Το γεγονός ότι ο Σκοτ Κάρει μοιάζει μ' έναν οποιονδήποτε μέσο άνθρωπο και το ότι εκτέθηκε στη ραδιενέργεια με τον πιο αναπάντεχο τρόπο, αποδεικνύει ότι κάτι τέτοιο μπορούσε να συμβεί στον οποιονδήποτε, χωρίς να χρειαστεί ένα απρόβλεπτο περιστατικό αλλά αντίθετα μέσα σε ένα συνηθισμένο, καθημερινό πλαίσιο.

### **Πριν από την προβολή** (ενδεικτικές δράσεις)

Προετοιμάζουμε, μαζί με τους μαθητές, εκείνες τις δραστηριότητες που θα τους επιτρέψουν να εκτιμήσουν και αξιολογήσουν καλύτερα την ταινία που θα δουν.

- Ορμώμενοι από το τίτλο και την αφίσα της ταινίας: δημιουργούμε υποθέσεις για την εποχή, το είδος και το περιεχόμενο της ταινίας.
- Ενδεχόμενες συζητήσεις για την ατομική βόμβα και τη ραδιενέργεια, τα κινηματογραφικά τρικ, τις ταινίες επιστημονικής φαντασίας, τον κόσμο του απείρως μεγάλου και του απείρως μικρού.

### **Κατά τη διάρκεια της προβολής**

Το ερώτημα για το τι συμβαίνει όταν βλέπει κανείς μία ταινία έχει πολυάριθμες πιθανές απαντήσεις. Αν λάβουμε υπόψη μας τις πρόσφατες αντιλήψεις που κομίζουν οι λογοτεχνικές θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Jauss, 1995) θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα συναισθημα καθαρά υποκειμενικό που ενεργοποιεί το γνωστικό και συναισθηματικό φορτίου κάθε ξεχωριστού θεατή (*ατομική αντίδραση*). Υπάρχει όμως και μία άλλη δυνατή αντίδραση την οποία ο Σάντας (2006) ονομάζει *κριτική αντίδραση* και βασίζεται στην υπόθεση ότι «ο θεατής μιας ταινίας ψάχνει να βρει τα νοήματα που υπάρχουν στην ταινία», νοήματα που μπορούν «να ανακαλυφθούν και ερμηνευθούν ανάλογα, όταν κάποιος μελετά μια ταινία χρησιμοποιώντας κριτικές μεθόδους». Αυτή ακριβώς η αναζήτηση του κριτικού θεατή δημιουργεί συχνά τον κίνδυνο να ακυρώσουμε έναν από τους βασικούς μας στόχους: την απόλαυση της ταινίας. Δεν πρέπει να ξεχνούμε λοιπόν ότι για να αντιδράσουν κριτικά σε μία ταινία οι θεατές πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα τόσο για τις προσωπικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές αφετηρίες του δημιουργού όσο και για τον τρόπο χρήσης των μέσων και των τεχνικών. Κατά συνέπεια, η κατανόηση της αισθητικής συναλλαγής μεταξύ θεατή και δημιουργού δεν αφορά την θέαση αυτή καθεαυτή αλλά την περεταίρω μελέτη της ταινίας που μπορεί να ακολουθήσει στη συνέχεια. Εν κατακλείδι, όλες οι αντιδράσεις είναι θεμιτές, γιατί το ζήτημα δεν είναι να ακυρώσει κανείς κάποια αντίδραση για χάρη κάποιας άλλης, αλλά να κρατήσει όλες τις αντιδράσεις σε δημιουργική ένταση μεταξύ τους (Σάντας, 2006).

### **Μετά από την προβολή (ενδεικτικές δράσεις)**

- **Πρώτες αντιδράσεις:** εκφραστείτε αυθόρμητα τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε. Φοβηθήκατε; Νιώσατε κάποια στιγμή την ανάγκη να κλείσετε τα μάτια; Σε ποια σκηνή;
- **Οι μαθητές ανασυγκροτούν το σενάριο της ταινίας** (ομαδική εργασία χωρίς υπερβολικές απαιτήσεις: συζητούν, φτιάχνουν μία γραμμή αφήγησης πάνω σε ένα μεγάλο λευκό χαρτί και γράφουν (ζωγραφίζουν ή αναπαριστούν με φωτογραφίες που οι ίδιοι 'κατασκευάζουν') τα κυριότερα περιστατικά με τη σειρά παρουσίασης τους στην ταινία (Demers, Jalette 2006).
- **Οι τίτλοι του έργου:** με αφετηρία τις οπτικές και ηχητικές μνήμες των παιδιών, συζητούμε για το πώς ένας αφηγητής, με απλό αλλά έξυπνο τρόπο, αναγγέλλει την υπόθεση στην αρχή μίας ταινίας.
- **Τα κινηματογραφικά τρικ.**

Χρησιμοποιούνται δύο απλές μέθοδοι στην ταινία: I. Ο ηθοποιός κινείται ανάμεσα σε έπιπλα και αντικείμενα πολύ μεγαλύτερα από αυτόν (μεγάλης κλίμακας σκηνικά) II. Χρήση του τεχνάσματος της διπλής έκθεσης.

Με βάση τα παραπάνω ενθαρρύνουμε τους μαθητές στην δημιουργία σύντομων κινηματογραφικών αποσπασμάτων, όπου με απλές τεχνικές ανακαλύπτουν τη δυνατότητα προσομοίωσης των κινηματογραφικών εφέ: «Ο κόσμος ανάποδα», «Το Λουλούδι-θαύμα», «Εμφανίζω - εξαφανίζω τους φίλους μου», «Παιχνίδια με το χρόνο» κ.ά. (Commagnac & Barrily 2003). Ακόμα και το παιχνίδι της διπλής έκθεσης είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια ενός κατάλληλου λογισμικού, όπως π.χ. το Pinnacle ή το Adobe Premiere. Γενικά, η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων είναι ευπρόσδεκτες και σχεδόν απαραίτητες.

- ***To soundtrack της ταινίας.***

α. Η μουσική. Ακούμε μουσικές από ανάλογες ταινίες εκείνης της εποχής. (εμφατική και δυναμική μουσική). Αξιοποιώντας τις αναμνήσεις των παιδιών από την ταινία, θυμόμαστε πώς η μουσική υπογραμμίζει τις βασικές σκηνές της ταινίας (η βροχή, η αποκάλυψη της αρρώστιας του Σκοτ, οι σκηνές των συγκρούσεων).

β. Οι ήχοι. Μελετούμε τους ήχους των ανακατασκευασμένων αντικειμένων που χρησιμοποιεί ο Σκοτ (ψαλίδι, βελόνα, τα ζώα) αλλά και τους εξωτερικούς ήχους.

γ. Οι φωνές (πώς χρησιμεύουν στην εξέλιξη της ταινίας).

- ***Η χρήση της κάμερας και γενικότερα της εικόνας.***

α. Η χρήση του *plongées* και του *contre-plongées* στην ταινία υιοθετείται για να καταδείξει τις διαφορές στο μέγεθος, να ενισχύσει τη συναισθηματική ένταση και τον τρόπο στους θεατές. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν ανάλογα πλάνα με τη βοήθεια μίας κάμερας.

β. Η χρήση του κινηματογραφικού πεδίου.

γ. Ο φωτισμός και ο ρόλος του φωτός: οι περισσότερες σκηνές γυρίστηκαν στο στούντιο, ο τεχνητός φωτισμός βοηθά να διαμορφωθεί το σκηνικό. Η δέσμη φωτός του προβολέα κατευθύνει το βλέμμα του θεατή στα σημαντικά σημεία και οξύνει τα δραματικά εφέ. Η αντίθεση μεταξύ φωτός και σκιάς σταδιακά θα μας οδηγήσει στο συμπέρασμα της ταινίας: ανεξάρτητα από το μέγεθος, το ηλιακό φως είναι πάντοτε παρόν και είναι η πηγή της ζωής.

- ***Προεκτάσεις και συζήτηση με αφετηρία τις σκέψεις και τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή.***

α. Ο Σκοτ συζητά με μία γυναίκα - νάνο για τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη διαφορετικότητά του και τη μοναξιά του. «Διαφορετικό...

*Είναι μια άλλη λέξη για να πεις μόνος»,* θα σχολιάσει πικρόχολα, δίνοντας αφορμή για μία συζήτηση που μπορεί να επεκταθεί και στην καθημερινότητα του μικρού θεατή αναφορικά με εκείνες τις στιγμές που και ο ίδιος έχει βιώσει την μοναξιά της διαφορετικότητας.

β. Καθώς η ταινία τελειώνει μας αποκαλύπτει το νόημα του έργου: παρόλη την εξαφάνισή του από τον κόσμο των ανθρώπων, ο Σκοτ εξακολουθεί να νιώθει ότι εξακολουθεί να βρίσκεται στο μέσο ενός σύμπαντος με αναρίθμητα μεγέθη. Αν κι έχει γίνει πια πολύ μικρός, *«σημαίνει κάτι»* γιατί *«για το Θεό, υπάρχει ακόμη»*, δίνοντας αφορμή για μία συζήτηση που αφορά την σπουδαιότητα κάθε ύπαρξης.

## **2. The Boy with Green Hair (1948)**

Η δεύτερη ταινία που αναφερόμαστε είναι ένα πρώιμο έργο του Joseph Losey. Το *The Boy with Green Hair* (1948) είναι μια παραβολή για τη διαφορετικότητα που καταλήγει εντέλει σε ένα σχόλιο για τον ίδιο το ρατσισμό. Ένα αγοράκι του οποίου οι γονείς σκοτώθηκαν στον πόλεμο γυρνάει από συγγενή σε συγγενή μέχρι να κατασταλάξει με τον παππού του (που δεν είναι και πραγματικός παππούς του). Και ενώ όλα αρχίζουν να μπαίνουν σε μία σειρά και η ζωή του κυλάει μία χαρά, ένα πρωί που ξυπνά τα μαλλιά του είναι ... πράσινα. Τότε αρχίζει ο κόσμος να απομακρύνεται, να τον χλευάζει καταλήγοντας στο τέλος να τον κυνηγά για να τον τιμωρήσει. Η ταινία υπήρξε μία αρνητική αλληγορία της κοινωνικής μισαλλοδοξίας μέσα από τα μάτια ενός παιδιού, ένα έμμεσο σχόλιο ενάντια στο μακαρθισμό και τις διώξεις που είχαν ξεκινήσει εκείνη την περίοδο στις Η.Π.Α. Ταυτόχρονα όμως, ήταν τόσο ασυνήθιστη, που μάγεψε το κοινό της εποχής επηρεάζοντας μετέπειτα πολλούς κινηματογραφιστές, όπως για παράδειγμα ο David Lynch.

Το θέαμα ενός παιδιού, το οποίο γίνεται στόχος των συνομηλίκων του προσφέρει τη δυνατότητα για μία βιωματική προσέγγιση ανάλογων καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητα του παιδιού, ενθαρρύνοντας δραστηριότητες που έχουν σαν στόχο την συναισθηματική εγρήγορση και ενσυναίσθηση του μικρού θεατή. Όπως και στην προηγούμενη ταινία, η επεξεργασία της ακολουθεί τους άξονες που βασίζονται τόσο στα τρία επίπεδα που συγκροτούν τα πεδία *θεατής- κριτικός - δημιουργός* όσο και τα στάδια δραστηριοτήτων που ακολουθούν τη χρονική σειρά επεξεργασίας της (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη θέαση της ταινίας).

## **Βιβλιογραφικές πηγές και αναφορές**

- Agel, Henri (1971). *Esthétique du cinéma*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ανδρεάδου, Χαρά, Γουλής, Δημήτριος, Γρόσδος, Σταύρος, (2006). “Κινηματογράφος στο σχολείο: μια αισθητική εμπειρία”. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων: Πολιτισμός & Αισθητική στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πειραιά, 25 & 26 Νοεμβρίου 2006.
- Baudrillard, Jean (1981). *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.
- Chaouite, Abdellatif (1997). “L' étranger, une figure mouvante”. *Ecartés d' identité*, 81, 2-8.
- Commagnac, Francis, Barilly, Bertrand (2003). *Le caméscope au quotidien. Fiches pratiques pour une pédagogie de la vidéo à l' école primaire*. Paris: Scérén. CRDP de Poitou-Charentes.
- Demers, Tristan, Jalette, Joselyn (2006). *La bande dessinée en classe. Pour lire, écrire et créer !* Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Fukuyama, Francis (1993). *Το τέλος της Ιστορίας και ο τελευταίος άνθρωπος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Jauss, Hans, Robert (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Kristeva, Julia (2004). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. Αθήνα: Scripta.
- Κωνσταντοπούλου, Χρυσούλα, [Μαράτου-Αλιπράντη, Λάουρα](#), [Γερμανός, Δημήτρης](#), [Οικονόμου, Θεόδωρος](#) (2000). «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Λουκιανός ο Σαμοσατεύς (1983). *Αληθινή Ιστορία*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Nuba, Hannah et al. (1999). *Children's Literature. Developing Good Readers*. New York: Garland.
- Pinsky, Michael (2003). *Future Present: Ethics And/As Science Fiction*. Madison NJ: Dickinson University Press, London: Associated University Presses.
- Roberts, Adam (2000). *Science Fiction*. New York: Routledge.
- Sanders, Steven M. (2008). *The Philosophy of Science Fiction Film*. Lexington KY: The University Press of Kentucky.
- Τοντόροφ, Τσβετάν (1991). *Εισαγωγή στη φανταστική λογοτεχνία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σάντας, Κωνσταντίνος (2006). *Πώς βλέπω μια ταινία. Σπουδή στην τέχνη του κινηματογράφου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- The Boy with Green Hair* (1948) :  
[http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Boy\\_with\\_Green\\_Hair](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Boy_with_Green_Hair)
- The Incredible Shrinking Man* (1957):  
[http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Incredible\\_Shrinking\\_Man](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Incredible_Shrinking_Man)

## Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων

Σταύρος Γρόσδος  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις κοινωνίες δυτικού τύπου, οι οποίες, όχι μόνον κατασκευάζουν εικόνες αλλά είναι κατασκευασμένες από εικόνες, παιδιά και ενήλικες αναλώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων. Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Γράφει ο Berger (1993: 129-130): *«Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας (...). Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις και παρατηρούμε την ολική τους επίδραση»*. Ο αστός πολίτης στην καθημερινότητά του συναντά ένα πλήθος σκοπούμενων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, στα οποία ο λόγος είναι υποταγμένος στην εικόνα (διαφημιστικά ταμπλό, πολιτικές διαφημίσεις, πινακίδες οδικής σήμανσης, ταμπέλες καταστημάτων, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ά.). Οι εικόνες αυτές χαρακτηρίζονται *«ως χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας»* (Kress 2004). Η ηλεκτρονική επικοινωνία τείνει να περιορίσει σημαντικά την μέχρι πρότινος προνομιακή θέση της έντυπης επικοινωνίας και να την υποκαταστήσει. Οι λέξεις περιορίζονται τόσο σε έκταση όσο και στη νοηματοδότησή τους. Λ.χ. η σύγκριση ανάμεσα στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων περασμένων, όχι πολύ μακρινών δεκαετιών, και στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων σήμερα (εικ. 1), αποκαλύπτει την αλλαγή στη σχέση εικόνας και λόγου, με παραμερισμό του λόγου και την επικράτηση οπτικοκειμενικών στερεοτύπων (πλήθος φωτογραφιών των οποίων η έκταση κυριαρχεί σε συντριπτικό βαθμό των κειμένων, πηχυαίοι οπτικοποιημένοι τίτλοι με τη χρήση χρωμάτων και γραμματοσειρών διαφορετικών τύπων και μεγεθών, ολιγόγραμμα κείμενα τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως επεξηγηματικές λεζάντες των εικόνων,

αναπαραγωγή τηλεοπτικών “τεχνασμάτων” αναπαράστασης/ παρουσίασης των γεγονότων).

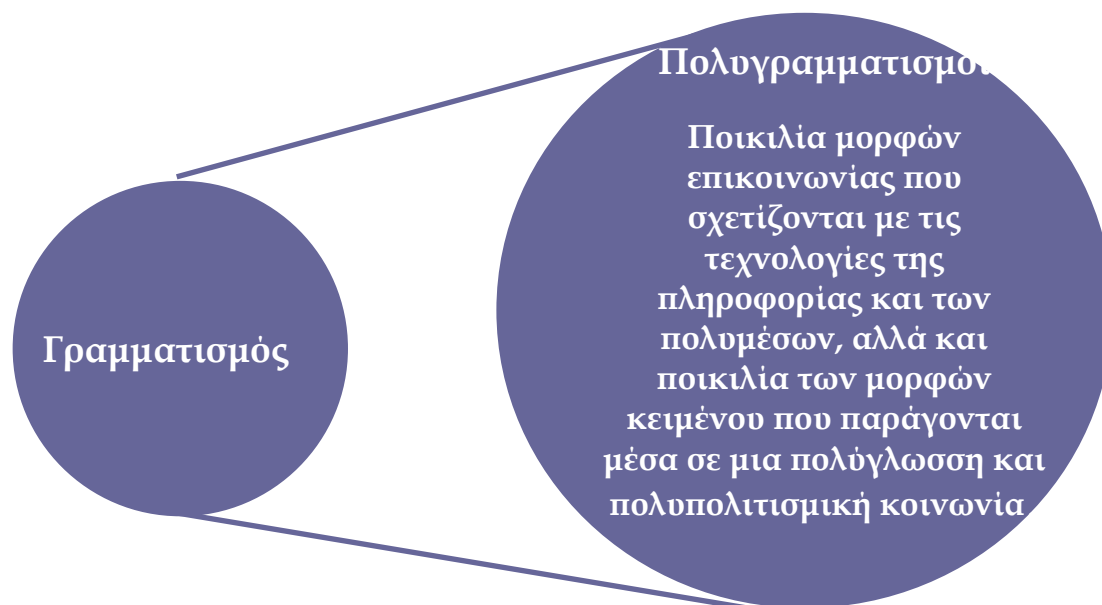


Εικ. 1. Πρωτοσέλιδα της εφ. Μακεδονία με χρονολογική διαφορά έκδοσης 30 χρόνων περίπου (1981-2009)

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος, στα πλαίσια της παιδαγωγικής του **γραμματισμού** (literacy education), στην τριβή των μαθητών/τριών με ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, ώστε να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα (Core & Kalantzis, 2000), οδήγησε στους **πολυγραμματισμούς** (πίν. 1), που ως έννοια υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία των μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Ως κείμενο, πλέον, η εκπαιδευτική γλωσσολογία, αλλά και οι θεωρίες της λογοτεχνίας, θεωρούν μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και συμβάντων όπως τα γραπτά κείμενα, οι ζωγραφικοί πίνακες, οι αφίσες, οι διαφημίσεις, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι θεατρικές παραστάσεις κ.ά. Η έννοια του κειμένου διευρύνεται (πολυσημία και πολυτροπικότητα) (Χοντολίδου, 1999) καθώς η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (modes) επιτελώντας ο καθένας έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο και η εικόνα συντελεί στην κατασκευή νοημάτων και αλληλεπιδρά με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Οι **πολυγραμματισμοί** δεν αποτελούν απλή συνάρθρωση δεξιοτήτων γραμματισμού (γλωσσικός, μαθηματικός, πολιτιστικός,

τεχνολογικός, οπτικοακουστικός κ.ά.), αλλά συναποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, με διαφορετικό κάθε φορά συνδυασμό τρόπων επικοινωνίας καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες σε μία μορφή γραμματισμού μεταφέρονται ώστε να συντελέσουν στην κατανόηση κάποιας άλλης μορφής γραμματισμού. 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).

### Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς



Πίνακας 1

### Ο ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να αποδεχθούμε την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων. Η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον **οπτικό γραμματισμό** (visual literacy) (Kress & Van Leeuwen 2001, Kress 2004) ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης (χρήσης) οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία (Kress & Van Leeuwen 2001: 15-16), αλλά κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Η



επαφή των νέων, κυρίως, ανθρώπων με τις εικόνες στην καθημερινή ζωή, στην ψυχαγωγία, στο σχολικό και εργασιακό περιβάλλον δεν συνοδεύεται απαραίτητως με την κατανόηση οπτικών συμβάσεων ούτε βέβαια οδηγεί στη βελτίωση των δημιουργικών δυνατοτήτων τους στην οπτική σφαίρα. Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες αλλά ανεκπαιδευτο.

Κάθε εικόνα μεταφέρει ένα πολιτισμικό φορτίο, είναι πολυσημική (εικ. 2), καθώς εμπεριέχει πλήθος σημαινομένων και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες (εικ. 3, 4, 5). Ιδιαίτερα το συμπαραδηλούμενο μήνυμα της εικόνας, σε επίπεδο έκφρασης και περιεχομένου, απαιτεί αποκρυπτογράφηση. Η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα αλλά μία συν-κατασκευή μαζί με καθεμιά από τις άλλες “γλώσσες”, οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων. Η εικόνα είναι ένα ακόμη “κείμενο” προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό το ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Η εικόνα μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος ή να λέει λιγότερα και να ερεθίζει τον αναγνώστη να σκεφτεί κι άλλα, να μεταμορφώνεται σε αγωγό συνειρμού ιδεών (Γρόσδος και Ντάγιου, 2005).





Εικ. 3. Η σκιά χαρακτηρίζει το νυχτερινό τοπίο.



Εικ. 4. Η σκιά ως αναγνωριστικό στοιχείο της νύχτας, Ταυτόχρονα υποδηλώνει τον κίνδυνο, την απειλή.



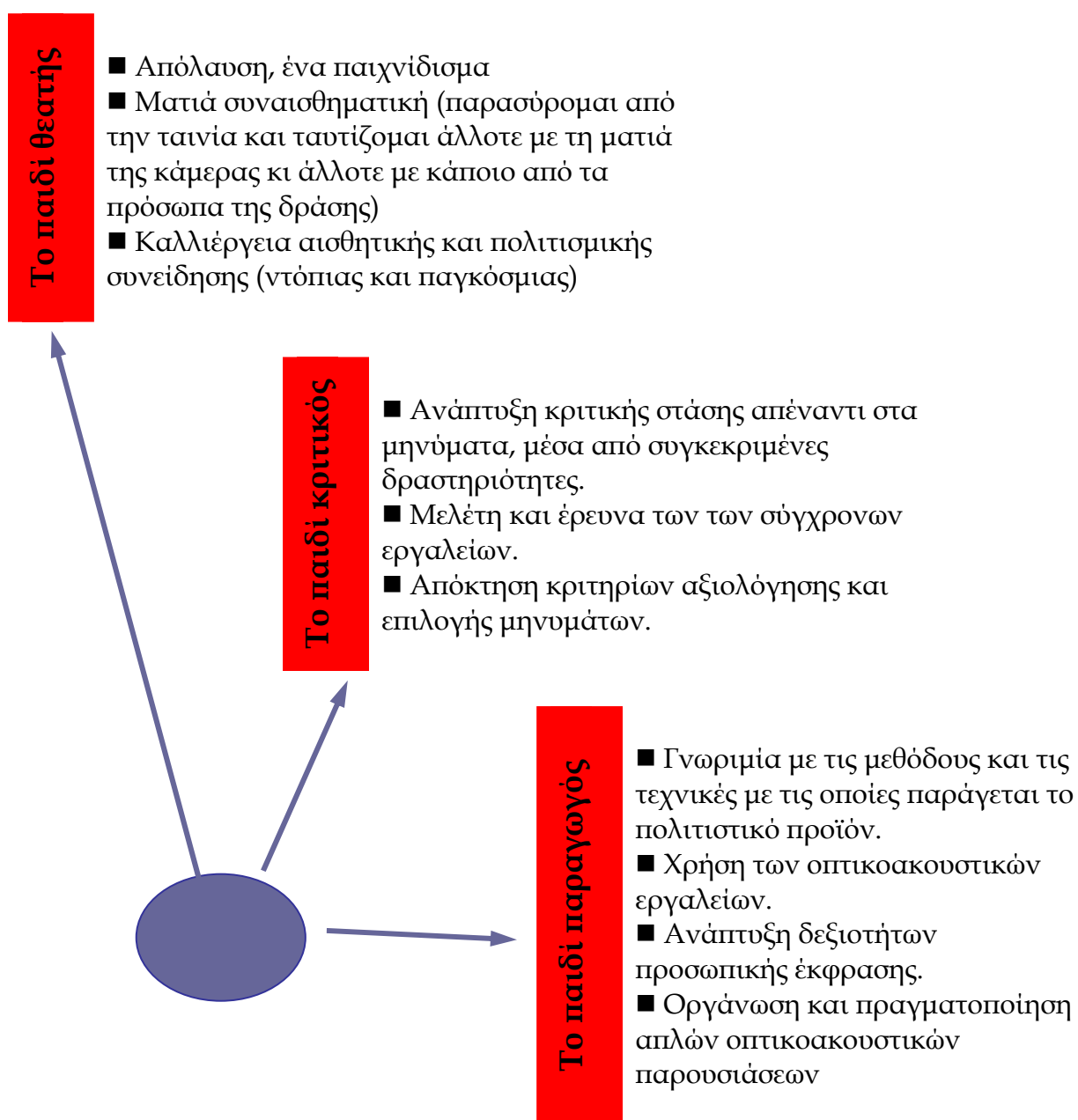
Εικ. 5. Η σκιά εμφανίζεται την ημέρα και απαλλάσσεται από αρνητικά συναισθήματα.

Εικ. 3, 4 και 5. Επιλογή τριών μη διαδοχικών καρτέ από τεύχος του περιοδικού Asterix. Σε κάθε καρτέ το οπτικό τέχνασμα της σκιάς αποκτά διαφορετική σημασία (πολυσημία).

Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης (σχετικά με τα μέσα) κι ως μέσο εκμάθησης (δια μέσου των μέσων). Ο διττός στόχος είναι αφενός να κατασκευάσουμε τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαράστασης (επεξεργασία εννοιών και συμβολισμών, αφαιρετική απόδοση σύνθετων εννοιών κ.ά.) κι αφετέρου να προσφέρουμε στους μαθητές/τριες τις

στρατηγικές με τις οποίες θα κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (οπτική αντίληψη, ανακάλυψη αιτιωδών συναφειών κ.ά.) (Δημητριάδου 2006). Τα παιδιά δεν είναι μόνο **θεατές-καταναλωτές** εικόνων, αλλά μετατρέπονται σε **μελετητές-ερευνητές**, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις εικόνες και ανακαλύπτουν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής εικόνων. Κι ακόμα παραπέρα, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία και γίνονται **παραγωγοί-δημιουργοί** εικόνων (πίνακας 2).

## Οπτικοακουστικός γραμματισμός



Πίνακας 2.

### **Το παιδί θεατής**

Κύρια επιδίωξη για το παιδί θεατή είναι η **απόλαυση**. Η απόλαυση μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι μια διαδικασία που -μέχρι πρόσφατα- ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την κινηματογραφική αίθουσα, με τη μαγεία της σκοτεινής αίθουσας προβολής. Η μεγάλη βελτίωση και διάδοση των μέσων αποθήκευσης της κινηματογραφικής εικόνας, κυρίως με το DVD αλλά και το Διαδίκτυο, δημιουργεί νέα δεδομένα για τις συνθήκες θέασης μιας ταινίας. Η κινηματογραφική απόλαυση είναι πλέον προσιτή σε όλους, εφόσον η επιλογή της ταινίας ανήκει -ως έναν βαθμό- στο θεατή. Μπορούμε να παρακολουθήσουμε όποια ταινία επιλέξουμε, όποτε το θελήσουμε, εφόσον υπάρχει χώρος που επιτρέπει τις συνθήκες προβολής. Η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 1977). Η απόλαυση για τα παιδιά είναι ένα ακόμα παιχνίδι. Δεν αντλώ ευχαρίστηση από ένα παιχνίδι ούτε εάν είναι ακατανόητο, ούτε εάν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Τα παιδιά απολαμβάνουν το κινηματογραφικό προϊόν είτε το αντιμετωπίζουν ως ανυποψίαστοι θεατές (συγκινούνται, γελάνε, κλαίνε) είτε η διάθεσή τους είναι ερευνητική και ανακαλυπτική (κριτικός θεατής). Τα δύο είδη θεατών εν δυνάμει υπάρχουν σε κάθε παιδί (Achard, 2006).

Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να απολαύσουν κινηματογραφικές ταινίες **οδηγώντας τα στις κινηματογραφικές αίθουσες**. Το DVD προσφέρει ένα πλήθος από διδακτικές διευκολύνσεις (μικρό χρόνο προετοιμασίας για την οργάνωση της διδασκαλίας, γρήγορη αναζήτηση ταινιών ανάμεσα στο πλήθος που υπάρχουν στα σχετικά εμπορικά καταστήματα ή στο Διαδίκτυο, μικρό κόστος ενοικίασης, προβολή των ταινιών στην τάξη ή οπουδήποτε, χρήση τεχνικών δυνατοτήτων - επαναπροβολή, προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων, ζουμάρισμα κ.ά.). Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας, ακόμα και με τη μορφή που έχει σήμερα. Διότι εκτός από την μαγεία της κινηματογραφικής ταινίας υπάρχει και η μαγεία της σκοτεινής αίθουσας και της μεγάλης οθόνης. Το σινεμαδάκι, όπως έλεγαν παλαιότερα (Θεοδωρίδης 2001). Και βέβαια, διαφορετική είναι η αίσθηση της θέασης από την αίσθηση της τηλεθέασης. Άλλωστε η επίσκεψη στον κινηματογράφο αποτελεί ένα κοινωνικό γεγονός με έντονα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά,

**Η ταινία προβάλλεται ολόκληρη και δεν τεμαχίζεται.** Η επιλογή, ανεξαρτήτως κριτηρίων, αποτελεί λογοκριτική διαδικασία γιατί οδηγεί σε αποκλεισμούς. Η ιδεολογία του αποσπάσματος της ταινίας είναι αυτή του επιλογέα-εκπαιδευτικού και δεν ταυτίζεται με την ιδεολογία του δημιουργού της ταινίας. Ο εκπαιδευτικός απομονώνοντας ένα τμήμα της ταινίας λειτουργεί ως λογοκριτικός μηχανισμός: (α) Απομακρύνοντας και στερώντας τον θεατή από τις στάσεις, τις ιδέες, τις πράξεις και τα συναισθήματα που βρίσκονται στο σύνολο του έργου και (β) Επιλέγοντας στάσεις κι αξίες, μία επιλογή η οποία αποκρύπτει συγκεκριμένες σκοπιμότητες που συγκλίνουν στο να καλλιεργηθεί στο παιδί-θεατή μία θετική αποδοχή ορισμένων κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών, να δώσουν στο παιδί ιδεολογικές κατευθύνσεις. Η εισαγωγή-σχόλιο, η οποία έχει στόχο να γνωστοποιήσει στο παιδί τα κομμάτια της πλοκής που δεν θα παρακολουθήσει, επαναπλαισιώνει την ταινία και στρέφει το νόημά της σε ορισμένες κατευθύνσεις, καθοδηγώντας τον θεατή. Ακόμα κι όταν για διδακτικούς λόγους (οικονομία χρόνου, στοχοθεσία) επιλέγεται ένα απόσπασμα, καλό είναι τα παιδιά, πριν ή μετά τη διδασκαλία, να παρακολουθούν ολόκληρη την ταινία. Μόνον έτσι τα παιδιά δε θα στερηθούν τα αφηγηματικά στοιχεία της ταινίας ολοκληρωμένα, την πλοκή, τους χαρακτήρες, την οπτική γωνία της αφήγησης, τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, τη λύτρωση που επιφέρει το τέλος της ταινίας και θα μπορέσουν να ανοίξουν έναν κριτικό διάλογο με τους δημιουργούς της.

#### *Δειγματική δραστηριότητα 1*

Μετά τη θέαση της ταινίας τα **παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους** με τη μέθοδο του καταγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και μπορούν να αποτελέσουν κάποια άλλη στιγμή (όχι αμέσως μετά τη θέαση της ταινίας) ένα πλούσιο λειτουργικό λεξιλογικό υλικό, δημιούργημα των παιδιών, προς επεξεργασία (λεξιλογική, νοηματική κ.λπ.). Σ' αυτό τα παιχνίδια της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος (ακόμα και στις πιο αδιάφορες ταινίες) διάλογος του παιδιού με την ταινία (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. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθόρμησια, γ' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά

ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα ο κινηματογράφος παρασύρει τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά.

#### Δειγματική δραστηριότητα 2 - Ήχος και εικόνα

Καλύπτετε με ένα πανί την τηλεοπτική οθόνη στην οποία προβάλλεται απόσπασμα ταινίας. Τα παιδιά ακούγοντας τους ήχους ή τη μουσική προσπαθούν να τους περιγράψουν, να φανταστούν και να αφηγηθούν τα δρώμενα, και να ανακαλύψουν τον τύπο της ταινίας. Η οθόνη αποκαλύπτεται, το απόσπασμα επαναπροβάλλεται και ακολουθεί συζήτηση για τη σχέση ήχων και εικόνων. Ενδεικτική δραστηριότητα: Με καλυμμένη την οθόνη τα παιδιά ακούνε τη μουσική της βουβής ταινίας του Charle Carlin, *The Kid*. Προβάλλεται το πρώτο απόσπασμα της ταινίας (από το ξεκίνημα έως 54'). Τα παιδιά, ακούγοντας τη μουσική και χωρίς να βλέπουν το απόσπασμα (αλλά και χωρίς να γνωρίζουν οτιδήποτε για το θέμα της ταινίας) κάνουν υποθέσεις/μαντεύουν το περιεχόμενό της. Η οθόνη αποκαλύπτεται και τα παιδιά βλέπουν το απόσπασμα. Αν θέλουν σχολιάζουν τον τρόπο με τον οποίο το μουσικό άκουσμα τους οδήγησε σε υποθέσεις για το περιεχόμενο της ταινίας. Στη συνέχεια ξανακρύβουμε την οθόνη και ακούμε τη μουσική επένδυση της συνέχειας της ταινίας (54' έως 2.20'). Τα παιδιά τώρα γνωρίζοντας το ξεκίνημα της ταινίας προσπαθούν από το μουσικό άκουσμα να προβλέψουν την εξέλιξη της πλοκής πριν δουν το δεύτερο απόσπασμα. Συνεχίζουμε με το τρίτο απόσπασμα (2.20' έως 4.18').

Σε μία παραλλαγή, τα παιδιά αλλάζουν ήχους ή επενδύουν μουσικά αποσπάσματα ταινιών ή τα αποσπάσματα προβάλλονται χωρίς ήχο για να εντοπιστούν οι συναισθηματικές φορτίσεις που προσθέτουν οι ήχοι στις εικόνες.

#### **Το παιδί κριτικός**

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. Η κριτική στάση βασίζεται στην αμφισβήτηση, τη διαρκή και τεκμηριωμένη αξιολόγηση, την θετική και αρνητική αποτίμηση βάσει κριτηρίων και το σχολιασμό. Δεν περιορίζεται στην αναζήτηση

απαντήσεων στα ερωτήματα: *πού; πότε; ποιοι;* αλλά αναζητά το *πώς;* και το *γιατί;* της δημιουργίας οπτικοακουστικών προϊόντων. Η καλλιέργειά της απαιτεί γνώση αναφορικά με το αντικείμενο. Η κριτική προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το **περιεχόμενο**. 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. Οι μαθητές/τριες αποτελούν μία **κοινότητα θεατών** οι οποίοο μέσα από το 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 κώδικες που καλείται να αποκωδικοποιήσει ο κριτικός θεατής είναι οι **πολιτιστικοί** (Cultural codes) και περιλαμβάνουν τους χαρακτήρες (**Character**), την πλοκή (**Story**), τη ρύθμιση (Setting), τα σύμβολα (**Symbol**), την ακολουθία (**Sequence**) και την κατηγοριοποίηση (**Category**) (British Film Institute, χ.χ.) Τα παιδιά έχουν ασκηθεί στη μελέτη **χαρακτήρων** μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Σε μία ταινία παρατηρούμε και σχολιάζουμε τα γνωρίσματα και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων (σε τι μοιάζουν, σε τι διαφέρουν), τα συναισθήματά τους από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και τους διαλόγους, τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους σε διαφορετικές καταστάσεις, την αλληλεπίδραση με άλλους χαρακτήρες και την λεκτική ή “σιωπηλή” επικοινωνία. Η **ρύθμιση** περιλαμβάνει το χρόνο (πότε συμβαίνει), τη διάρκεια (πόσο διαρκεί) και τη θέση (πού συμβαίνει). Καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αφήγηση -τι μπορεί να συμβεί σε μια ιστορία- και πώς οι χαρακτήρες συμπεριφέρονται. Βοηθά τους θεατές να κατανοήσουν τις ενέργειες και τη συναισθηματική ζωή των χαρακτήρων. Η **πλοκή** είναι μία ακολουθία γεγονότων (τουλάχιστον δύο) που συνδέονται (αίτιο και αιτιατό), αν και μερικές ταινίες ακολουθούν μία αυθαίρετη σειρά γεγονότων, που είναι δύσκολο κανείς να αφηγηθεί την ιστορία ή να πει τι πραγματικά έχει συμβεί στο τέλος. Η **ακολουθία** της αφήγησης περιλαμβάνει πέντε στάδια: έκθεση, ανάπτυξη, περιπλοκή, κρίση,

τελική έκβαση της ταινίας. Όλες οι ταινίες, λιγότερο ή περισσότερο, χρησιμοποιούν **σύμβολα** (αντικείμενα, υπερφυσικές συμπεριφορές, λεκτικές διαφοροποιήσεις κ.ά.). Η πλούσια **κατηγοριοποίηση** των ταινιών οδηγεί σε διαφορετικά τεχνικά και εκφραστικά μέσα που το παιδί καλείται να αναγνωρίσει.

Οι αρνητικές σκηνές βίας ή σεξισμού και ρατσισμού δεν αποτελούν αφορμές για λογοκριτικές πρακτικές (απόρριψη ή “ψαλίδισμα”), αλλά ερεθίσματα για συζήτηση, σχολιασμό, ανταλλαγή απόψεων και σύγκρουση ιδεών με στόχο τον συνειδητοποιημένο θεατή, ο οποίος επιλέγει, προκρίνει ή απορρίπτει, δεν υποκόπτει στην υπερβολή που οδηγεί στην κακογουστιά (κιτς) και δεν παρασύρεται στον συναισθηματικό μιμητισμό και στις ταυτίσεις. Και βέβαια τελικά, προέχει η αισθητική απόλαυση, το βύθισμα στη μαγεία των εικόνων. Καμία δράση δεν εμποδίζει την προσωπική σχέση του παιδιού-θεατή με την ταινία.

Η διαδικασία αποκωδικοποίησης πρέπει να είναι μια πορεία προς το άγνωστο. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθορμησία, γι’ αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. 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. Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν, να υποθέσουν, να ανακαλύψουν, να εκφράσουν συναισθήματα, να ακούσουν, να φανταστούν. Ο σχολιασμός μετά από τη θέαση ενός οπτικοακουστικού προϊόντος μπορεί να ξεκινήσει με ερωτήσεις-ερεθίσματα:

(α) **Βασικές** (Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε; Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε; Τι τράβηξε την προσοχή σας; Τι σας μπέρδεψε;),

(β) **Γενικές** (Έχετε δει παρόμοιες ταινίες; Σε τι μοιάζανε; Πού διαφέρανε; Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο; Αλλάξατε γνώμη για κάτι; Σας εξέπληξε κάτι; Θα επιθυμούσατε να ξέρετε πώς έγινε η ταινία; Τι θα επιθυμούσατε να ξέρετε;),

(γ) **Ειδικές**, οι οποίες επικεντρώνονται στη συγκεκριμένη ταινία (Πού συνέβη η ιστορία; Πόσο χρόνο κάλυψε η ιστορία στην ταινία; Υπάρχουν μέρη της ιστορίας που πήραν πολύ χρόνο να συμβούν αλλά παρουσιάστηκαν γρήγορα; Και αντίστροφα; Υπήρξαν ήχοι και εικόνες που συμπαθήσατε ή αντιπαθήσατε; Πώς θα κάνατε την ταινία καλύτερη; Από αυτά που είδατε στην ταινία, τι έχει συμβεί σε εσάς; Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα σας



ρωτούσε γι' αυτήν την ταινία; Πόσες διαφορετικές ιστορίες μπορείτε να βρείτε στην ταινία; Ποιος χαρακτήρας σας ενδιέφερε πιο πολύ; Είναι το σημαντικότερο πρόσωπο στην ταινία; Είναι κάποιο άλλο πρόσωπο;) (British Film Institute, *Asking questions-the Tell Me approach* χ.χ.).

Ο Μ. Θεοδωρίδης (2002) προσανατολίζεται κυρίως στην ανάδειξη των εκφραστικών μέσων της ταινίας με εμπειρικό τρόπο, ο οποίος στηρίζεται στις απόψεις, στις εμπειρίες και στα συναισθήματα των παιδιών. Το παιδί προσκαλείται στη δράση και αποκτά μία προσωπική σχέση με τα δρώμενα. Ενδεικτικές ερωτήσεις-ερεθίσματα για συζήτηση: 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. Ποια συναισθήματα γεννά σε σένα το κοίταγμα μιας συγκεκριμένης σκηνής; Με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης το καταφέρνει αυτό; Ποια θέματα εμφανίζονται στο έργο, π.χ. πείνα, πόλεμος, αγάπη. Σε ποια σημεία της ταινίας εμφανίζεται το καθένα; Μπορείτε να κάνετε τη σύνοψη της ταινίας (δηλ. μια γραπτή περίληψη της ιστορίας). Χαρακτηρίστε το σενάριο (τη δράση και τους διαλόγους της ιστορίας). Σχολιάστε τους χώρους (τα σκηνικά) στους οποίους διαδραματίζονται οι σκηνές. Επιλέξτε κάδρα που σας εντυπωσίασαν και θα θέλατε να ξαναδείτε. Εντοπίστε τα είδη των πλάνων που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης; Περιγράψτε τα αισθήματα που υποβάλλουν διάφορες τεχνικές των πλάνων. Αν ήσασταν σκηνοθέτης, ποια σημεία της ταινίας θα αλλάζατε; Γιατί; Αν ήσασταν ο σεναριογράφος, ποια θα ήταν η εξέλιξη της ιστορίας; Σχολιάστε τη σύνδεση των ήχων που ακούγονται στο έργο (μουσική, θόρυβοι, ομιλίες) με την πλοκή. Ποιες εντυπώσεις δημιουργούν σε εμάς οι ήχοι της ταινίας; Τι θα συνέβαινε, αν από το έργο απουσίαζε η μουσική; Ποια σημεία της ταινίας σας άρεσαν; Γιατί; Παρατηρήσατε λάθη ή ασυνέπειες στην ταινία; Με ποιο μήνυμα θα διαφημιζατε την ταινία; Αν ήσασταν ηθοποιός, ποιον ρόλο θα θέλατε να παίξετε; Γιατί;

#### *Δειγματική δραστηριότητα 1*

Η ταυτόχρονη θέαση διαφορετικών κινηματογραφικών ειδών με κοινό θέμα ή η θέαση της ίδιας σκηνής ή ολόκληρης της ταινίας από διαφορετικούς

δημιουργούς (remake) προσφέρει τη σύγκριση των εκφραστικών δυνατοτήτων των δημιουργών και τη γνωριμία με τα χαρακτηριστικά κάθε κινηματογραφικού είδους (κινούμενο σχέδιο, ταινία κινηματογραφημένη κ.ά.). Ενδεικτική δραστηριότητα: Προβάλουμε αποσπάσματα από κινηματογραφικές αποτυπώσεις του Πινόκιο. (α) Pinocchio, σκηνοθ. Χάμιλτον Λάσκε, Μπεν Σαρπστιν, εταιρία Walt Disney (κινούμενα σχέδια), (β) Pinocchio, σκηνοθεσία Roberto Benigni, 2002 (κινηματογράφηση), (γ) Pinocchio 3000, το ρομπότ, σκην. Ντάνιελ Ρομπίσο, 2002 (κινούμενα σχέδια φουτουριστικής μορφής), και (δ) Pinocchio, σκην. Λουίτζι Κομενσίνι, εταιρία Modern Times, σειρά επεισοδίων με συμπαραγωγή της RAI (συνδυασμός κινηματογράφησης και κινουμένων σχεδίων) (Ανδρεάδου, κ.ά. 2006). Η σκηνή είναι ίδια στα τέσσερα αποσπάσματα και περιγράφει το ζωντάνεμα του Πινόκιο, την εκδήλωση των ανιμιστικών χαρακτηριστικών του. Οι δράσεις των ομάδων των παιδιών μετά τη θέαση των αποσπασμάτων ξεκινούν από την καταγραφή και τη σύγκριση των εξωτερικών χαρακτηριστικών των πρωταγωνιστών στις τέσσερις αποτυπώσεις και σταδιακά προχωρούν στο σχολιασμό και τη σύγκριση συμβόλων και εκφραστικών μέσων (ο ανιμισμός, τα συναισθήματα, η ατμόσφαιρα-τα χρώματα, το χιούμορ, τα τεχνικά μέσα και η δημιουργία εντυπώσεων, οι σχέσεις των πρωταγωνιστών -σχέσεις φιλικές ή ανταγωνιστικές-, ο ρόλος της μουσικής και των ηχοποιήσεων, η μεταγλώττιση).

#### *Δειγματική δραστηριότητα 2*

Παρατηρήστε φωτογραφίες τις οποίες θα φέρουν τα παιδιά στην τάξη. Η συζήτηση στρέφεται σε δύο επίπεδα προσέγγισης: (α) Στη φαινομενολογική άποψη (Τι αντιλαμβάνομαι; Τι βλέπω; Τι παρατηρώ; Τι αναρωτιέμαι;) και (β) Οι υπονοούμενες έννοιες (Τι υποθέτω; Τι συμπεραίνω; Τι φαντάζομαι; Τι ανακαλύπτω;)

Προχωρώντας παραπέρα (πίν. 4) από την αυθόρμητη **έκφραση συναισθημάτων** και την **περιγραφή** (Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας την εικόνα, Περιγράψτε την εικόνα, Αναζητήστε συγκεκριμένες λεπτομέρειες -πρόσωπα, αντικείμενα κ.ά.-), αναζητήστε τις **προθέσεις** του φωτογράφου (Σε ποιο σημείο εστιάζει ο/η φωτογράφος στην παραπάνω φωτογραφία; Γιατί; Τι προσπαθεί να εκφράσει ο/η φωτογράφος μέσω αυτής της εικόνας; Ποιο στοιχείο της φωτογραφίας υποστηρίζει αυτή την άποψή μου;), αλλά και τους **τρόπους πρόσληψής** της (Η φωτογραφία λέει μια ιστορία. Αφηγούμαι την ιστορία που βλέπω. Αν δημιουργούσα

φωτογραφίες γι' αυτό το θέμα πώς θα το φωτογράφιζα διαφορετικά) (Ανδρεάδου, 2008).

Στις φωτογραφίες με ανθρώπινη παρουσία χρήσιμος μπορεί να αποδειχθεί ο πίνακας καταγραφής και σύγκρισης, ο οποίος περιλαμβάνει **Μη λεκτικές χειρονομίες** (δάχτυλα, χέρια, κεφάλι), **Έκφραση προσώπου** (μάτια, στόμα), **Γλώσσα σώματος** (στάση, αποστάσεις), **Ανθρώπινες παρουσίες** (ηλικία, φύλο, εθνικότητα).

### **Το παιδί παραγωγός**

Η οπτικοακουστική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη γνωριμία με τους μεγάλους δημιουργούς και στην προσέγγιση των χαρακτηριστικών έργων αποκλειστικά από την πλευρά του θεατή-καταναλωτή μηνυμάτων. Τα παιδιά αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται ένα προϊόν, π.χ. μία κινηματογραφική ταινία, στη συνέχεια γίνονται τα ίδια παραγωγοί (Θεοδωρίδης, 2002). Η εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης της κάμερας ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία και τις κινηματογραφικές τεχνικές. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η κινηματογραφική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως “γεγονός τέχνης”, αλλά ως “αντικείμενο τεχνικής”.

Η συμμετοχή σε άμεσες εμπειρίες, όπως είναι η δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας ή μιας διαφήμισης, συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των οπτικών κινηματογραφικών συμβάσεων. Μέσα από τη συμμετοχή το παιδί αντιμετωπίζει την εικόνα σαν αισθητική πραγματικότητα, σαν τέχνη και ανακαλύπτει το νόημά της (Μαρτέν, 1984). Ταυτόχρονα, προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες, όπως είναι η νοημοσύνη του χώρου και η αναλογική σκέψη (Messaris, 2001). Ο αποκλεισμός του παιδιού από την παραγωγή του στερεί, όχι μόνο τη χαρά της δημιουργίας και την απόλαυση της έκφρασης, αλλά και την “παράλληλη γνώση” (παραγωγή λόγου με τη συγγραφή σεναρίων, σύνδεση εικόνας και λόγου με τη μετατροπή του κειμένου σε εικονογραφημένη αφήγηση, σύνδεση εικόνας και μουσικών ακουσμάτων, κατασκευή σκηνικών).

Το πέρασμα από τη **θέαση** στη **δημιουργία** περιλαμβάνει τα παρακάτω διαδοχικά βήματα (Krucsay, 1998):

α. Απόκτηση γνώσεων για το πώς δημιουργούνται τα κινηματογραφικά προϊόντα (χρήση εργαλείων, γνώριμια και εξοικείωση με τους κινηματογραφικούς όρους και τις τεχνικές, όπως σκηνή, κάδρο, πλάνο, γωνία λήψης, διαμέσου παιγνιδιών δραστηριοτήτων, πρωτόλειες κινηματογραφήσεις από τα παιδιά των αγαπημένων τους προσώπων, κατοικίδιων ζώων, αντικειμένων).

β. Δυνατότητα τροποποίησης των μηνυμάτων που έχουν δημιουργηθεί από επαγγελματίες (παρακολούθηση ποικιλίας ταινιών στο σχολείο -αφηγηματικό κινηματογράφο, Video Art, κινούμενα σχέδια-, διοργάνωση απογευματινών κινηματογραφικών αφιερωμάτων στο σχολείο με τη συμμετοχή των γονιών των παιδιών (Charman, 1993), επίσκεψη σε κινηματογραφικές αίθουσες, γνώριμια των εκφραστικών δυνατοτήτων του κινηματογράφου μέσα από τη μελέτη και ανάλυση κινηματογραφικών έργων, σχολιασμός εννοιών, μεθόδων και εκφραστικών μέσων -εικόνα, κίνηση, χρόνος, χώρος, χρώμα, ήχος-, το περιεχόμενο, σύνδεση με άλλες μορφές έκφρασης -λογοτεχνία, μουσική, θέατρο-, προτάσεις για εναλλακτικές προσεγγίσεις, επεμβάσεις στο κινηματογραφικό προϊόν, κινηματογραφικές κριτικές και κινηματογραφικές διαφημίσεις).

γ. Δημιουργία κινηματογραφικών “κειμένων” και οπτικοακουστικών προϊόντων (συγγραφή σεναρίων, ντεκουπάζ -εικονογράφιση μικρών ιστοριών, ζωντάνεμα των συντελεστών της κινηματογραφικής ταινίας -σκηνοθέτης, ηθοποιός, μοντέρ κ.ά., παραγωγή πρωτόλειων κινηματογραφικών έργων διαφόρων ειδών -μυθοπλασίας, ντοκιμαντέρ, διαφημίσεων, κινουμένων σχεδίων κ.ά., μουσικές επενδύσεις και χρήση αυτοσχέδιων ηχητικών εφέ σε αποσπάσματα ταινιών).

Το οπτικοακουστικό προϊόν κρύβει μια σειρά από συμβάσεις στον τρόπο κατασκευής της, (όπως τα κείμενα έχουν μία γραμματική), τους τεχνικούς κώδικες (technical codes), όπως οι ήχοι, τα χρώματα, η κάμερα, κ.ά. Η εξοικείωση των παιδιών με τους τεχνικούς κώδικες θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δράσεις, οι οποίες ξεκινούν, όχι από τη χρήση της ερασιτεχνικής κάμερας, αλλά τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής. Η χρήση των εργαλείων, θεωρητικά και πρακτικά, δεν αποτελεί προαπαιτούμενο του οπτικοακουστικού γραμματισμού, αλλά προσδοκώμενη ωφέλεια.

#### *Δειγματική δραστηριότητα 1*

(α) Τα παιδιά ξεφυλλίζουν εφημερίδες και περιοδικά ποικίλης ύλης που έχουν φέρει στο σχολείο. Κόβουν με το ψαλίδι φωτογραφίες και τις ταξινομούν σε κάδρα (κοντινό, μεσαίο, πανοραμικό). Στις φωτογραφίες προσπαθούν να εντοπίσουν τη γωνία λήψης, πλονζέ (κινηματογράφιση από ψηλά) ή κοντρα-

πλονζέ (κινηματογράφηση από χαμηλά). Μετατρέπουν ένα πανοραμικό κάδρο σε μεσαίο ή κοντινό επικεντρώνοντας σε λεπτομέρειες της εικόνας. Ακολουθεί συζήτηση για τα χαρακτηριστικά κάθε κάδρου και τις εντυπώσεις που δημιουργεί στο θεατή.

(β) Τα παιδιά φωτογραφίζουν στην τάξη ή στην αυλή του σχολείου έναν συμμαθητή/τρια τους στο κάδρο που επιθυμούν. Φροντίζουμε να έχουν φωτογραφηθεί όλα τα παιδιά. Μετά την εκτύπωση των φωτογραφιών, κάθε παιδί κόβει προσεχτικά το περίγραμμα της εικόνας του και την κολλάει σε μία σελίδα περιοδικού (διαφήμιση κ.λπ.), επιλέγοντας με τον τρόπο αυτό να επέμβει και να αλλάξει την εικόνα.

#### *Δειγματική δραστηριότητα 2*

Προβάλλετε απόσπασμα κινηματογραφικής ταινίας. Παγώνοντας την οθόνη εντοπίζουμε και σχολιάζουμε διάφορα είδη κάδρων ή την αλλαγή των πλάνων. Τα παιδιά στις ομάδες τους μετρούν για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (2 ή 3 λεπτά) τον αριθμό των κάδρων ανάλογα με το είδος τους, τα πλάνα και τις σκηνές που εμφανίζονται στην οθόνη.

#### *Δειγματική δραστηριότητα 3*

Τα παιδιά φωτογραφίζουν λεπτομέρειες ενός κτηρίου. Μετά την εκτύπωση των φωτογραφιών, με τη μέθοδο του κολάζ προσπαθούμε να συνθέσουμε το κτήριο από τις λεπτομέρειές του. Το κυβιστικό αποτέλεσμα αποτελεί πρώτης τάξεως ευκαιρία για την εισαγωγή στις τεχνικές του Πικάσο και του Μπρακ.

#### *Δειγματική δραστηριότητα 4*

Κάθε ομάδα παιδιών επιλέγει ένα καρέ κόμικς και προσπαθεί να το αναπαραστήσει. Προηγείται συζήτηση για το είδος του κάδρου, την οπτική γωνία της φωτογράφισης, την απόσταση κ.ά.) και μοιράζονται οι ρόλοι (σκηνοθέτης, ηθοποιοί, φωτογράφος, σκηνογράφος). Το “ζωντανό” καρέ θα φωτογραφηθεί και μετά την εκτύπωση της φωτογραφίας θα συγκριθεί από τα παιδιά με το καρέ του περιοδικού.

#### *Δειγματική δραστηριότητα 5*

Οι ομάδες των παιδιών φωτογραφίζουν διαδοχικά ένα σύντομο και άμεσο γεγονός (η διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο, ένα επεισόδιο στο διάλειμμα), τοποθετούν τις φωτογραφίες στη σειρά στους τοίχους της τάξης και οι άλλες ομάδες των παιδιών καλούνται να διηγηθούν το γεγονός μέσα από τις φωτογραφίες. Οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν αποτελούν αφορμή για να συζητηθούν οι δυσκολίες της μετατροπής της λεκτικής αφήγησης (γραπτό κείμενο) σε οπτική αφήγηση.

### *Δειγματική δραστηριότητα 6*

Προβάλλετε τηλεοπτικές **διαφημίσεις** ή trailers κινηματογραφικών ταινιών και συζητήστε τις εντοπώσεις που δημιουργεί η γρήγορη εναλλαγή κάδρων, πλάνων και σκηνών, καθώς και η μουσική επένδυση. Αποκωδικοποιήστε τις μεθόδους προσέλκυσης θεατών. Αναλύστε τις εικόνες των διαφημιστικών αφισών και δημιουργήστε, με ζωγραφική ή κολάζ, τις δικές σας αφίσες οι οποίες απευθύνονται σε ιδιαίτερο κοινό, π.χ. παιδιά ή έφηβοι, για ταινίες που τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει. Θέματα προς συζήτηση (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003):

- (α) Σκοποί και επιδιώξεις της διαφήμισης (προβολή, ενημέρωση, δημιουργία αναγκών, καταναλωτισμός, υπερκαταναλωτισμός),
- (β) Χαρακτηριστικά του διαφημιστικού μηνύματος (υπερβολή, ψέμα, εξαπάτηση, παραπλανητική και αθέμιτη διαφήμιση),
- (γ) Πού απευθύνονται οι διαφημίσεις (ενήλικες, κυρίως γυναίκες, παιδιά),
- (δ) Πώς παρουσιάζονται τα πρόσωπα στις διαφημίσεις (εξιδανικευμένα και μυθοποιημένα ατμόσφαιρα, νέοι, ωραίοι, κομψοί, καλοντυμένοι, ευκατάστατοι, ευτυχημένοι, ξέγνοιαστοι),
- (ε) Ποια άποψη του κόσμου προβάλλεται: ποιες απόψεις δεν προβάλλονται; πρότυπα, ρόλοι, αξίες στις διαφημίσεις (παραδοσιακά πρότυπα, στερεοτυπικοί ρόλοι, εγωιστικές/εγωκεντρικές αξίες),
- (στ) Ο συμβολικός χαρακτήρας της παρουσίας του παιδιού (προσδίδει στο προϊόν αγνότητα, ποιότητα, ασφάλεια, καταλληλότητα),
- (ζ) Ποιοι προβάλλονται με τις διαφημίσεις;
- (η) Ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται; Ποια συμφέροντα δεν εξυπηρετούνται;

Στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές/τριες μελετούν κυρίως το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Οι έννοιες των πολυγραμματισμών και του οπτικού γραμματισμού, όχι μόνο δεν περιλαμβάνονται στη βασική σκοποθεσία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαίσιου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), αλλά δεν εμφανίζονται ούτε ως απλές αναφορές (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. 2002). Οι αναφορές στα ζητήματα της εικόνας είναι λιτές και γενικόλογες. Ο ρόλος που ανατίθεται στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων είναι διακοσμητικός (συμβολή στην ελκυστικότητα), και συμπληρωματικός του γλωσσικού τρόπου επικοινωνίας. Αποτελούν απλά διδακτικά μέσα με αφηγηματική και απεικονιστική λειτουργία. Η πλειοψηφία, άλλωστε, των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων ανήκει στην κατηγορία των ψευδο-εικόνων, με μηδαμινή χρήση στον κοινωνικό χώρο (Γρόσδος, 2008).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρεάδου, Χ. (2008). "Τοπική Ιστορία. Εργαστήρι Οπτικά ντοκουμέντα". Στο *Εκπαίδευση στη διαθεματική, επικοινωνιακή και πολύτεχνη διάσταση της σύγχρονης διδακτικής πράξης* (6η εκπαιδευτική συνάντηση - Θεσσαλονίκη 12-13 Απριλίου 2008). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.
- Ανδρεάδου, Χ. και Γουλής, Δ. και Γρόσδος, Σ. (2006). "Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία", στο: 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. *Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση*. Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Achard, J.P. (2006). *Dialectiques de l'image*, πηγή: <http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- British Film Institute (χ.χ.). *Asking questions - the Tell Me approach*  
<http://www.bfi.org.uk/education/teaching/movingshorts/englishdrama/asking.html>
- British Film Institute (χ.χ.) *Using film in the classroom*  
<http://www.bfi.org.uk/education/teaching/witm/classroom.html>
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (αδημ. μεταπτυχιακή διατριβή).
- Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- 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", στο: 26η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). "Η εικόνα ως συγκεκριμένο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων", στο *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του*

- Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα, Μάιος 2006), 198-209.  
Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2001). *Πάμε σινεμά; Πρόγραμμα γνωριμίας με τον Κινηματογράφο*.  
Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού - ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Φεστιβάλ Κινηματογράφου  
Θεσσαλονίκης.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2001). *Η κινηματογραφική αφήγηση, Μια εξιστόρηση με εικόνες  
και ήχους - εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος 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.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Krees, G. & Th. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Krucsay, 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*. Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκό Κέντρο Παιδικής Τηλεόρασης.
- Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.
- Messaris, P. (2001), "New Literacies in Action: Visual education", *Reading  
Online*, 4 (7), πηγή:  
[http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris)
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.  
Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα:  
ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). "Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας".  
*Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής  
Γλώσσας.



## Τηλεόραση και παιδικό πρόγραμμα: το ελληνικό φαινόμενο

Χρήστος Δημόπουλος  
Παραγωγός Τηλεοπτικών Εκπομπών

*Στην Ελλάδα, το τηλεοπτικό τοπίο για τα παιδιά είναι θολό. Από τη μια, τα ιδιωτικά κανάλια -όσα έχουν παιδικό πρόγραμμα- αρκούται σ' έναν καταγισμό από κινούμενα σχέδια αμφίβολης ποιότητας και από την άλλη, η δημόσια τηλεόραση, σε αντίθεση με το παρελθόν, σήμερα έχει να επιδείξει μόνο μία ελληνική εκπομπή, και αυτή -φοβάμαι- από τόψεις. Τα ιδιωτικά κανάλια λειτουργούν με εμπορικά κριτήρια, άρα δεν έχουν να δώσουν λόγο σε κανέναν παρά στους μετόχους τους. Η δημόσια τηλεόραση, όμως, επιτελεί κοινωνικό έργο και οφείλει να έχει πρόγραμμα για τα παιδιά. Και μάλιστα ελληνικό. Το μέλλον δεν διαγράφεται ευόωο. Ενώ η δαπάνη για αθλητικά προγράμματα, για την Eurovision, ή ακόμα και για εκπομπές lifestyle ή και reality είναι τεράστια, το παιδικό πρόγραμμα απλώς δεν απασχολεί ούτε ενδιαφέρει τους ιθύνοντες. Λείπει απλά η πολιτική βούληση, ή -τουλάχιστον- έλειπε έως τώρα.*

Κυρίες και κύριοι,

Αισθάνομαι κάπως άβολα σήμερα, εδώ, ανάμεσα σε έγκριτους επιστήμονες που αναπτύσσουν το θέμα "Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας". Κι αυτό όχι γιατί δεν συμμερίζομαι κι εγώ, όπως όλοι μας, την ίδια ευαισθησία για τα παιδιά, αλλά γιατί εμφανίζομαι ως μοναδικός ίσως εκπρόσωπος αυτού που θα ονομάζαμε "ελληνικό παιδικό πρόγραμμα" της τηλεόρασης. Πράγματι, σήμερα, στην ελληνική τηλεόραση το ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΞΟ, η εκπομπή που επιμελούμαι και παρουσιάζω για δωδέκατη χρονιά φέτος, είναι δυστυχώς η μοναδική ελληνική παιδική εκπομπή.

Για να προσπαθήσω να εξηγήσω το μοναδικό "ελληνικό φαινόμενο" που παρατηρείται στο παιδικό πρόγραμμα της τηλεόρασης, θα έπρεπε ίσως να σας διηγηθώ την προσωπική μου ιστορία, πράγμα που δεν θα ήταν κομψό και θα μπορούσε να εκληφθεί ως περιαιτολογία. Αξίζει, όμως, τον κόπο να προσπαθήσω να σας δώσω μια εικόνα για το πώς λειτουργεί η δημόσια τηλεόραση, για να καταλήξω στο τι θα έπρεπε να γίνει στο μέλλον, ώστε -αν όχι τα παιδιά μας- τα παιδιά των παιδιών μας να μεγαλώσουν με

προγράμματα στην τηλεόραση που θα είναι φτιαγμένα με αγάπη και μεράκι ειδικά γι' αυτά.

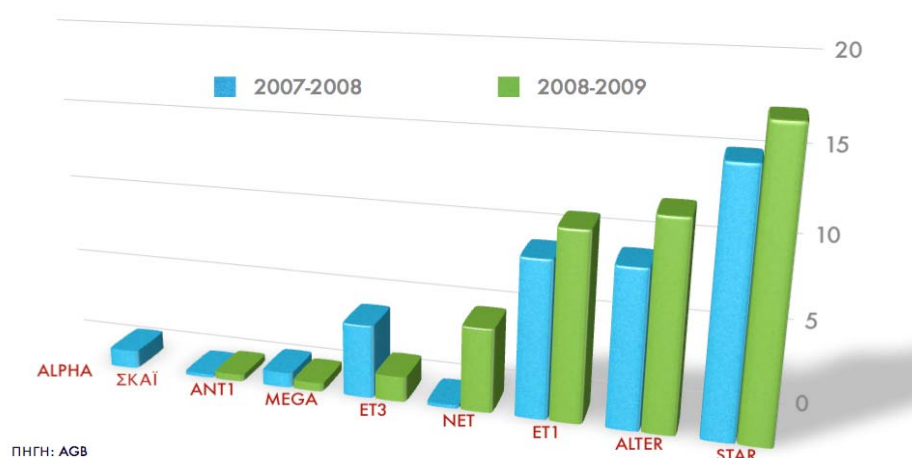
Μα, πριν ξεκινήσουμε το μικρό οδοιπορικό μας στην δημόσια τηλεόραση και το παιδικό πρόγραμμα, ας δούμε πώς διαμορφώνεται σήμερα το τηλεοπτικό τοπίο για τα παιδιά...

Διάβαζα πριν από ένα μήνα περίπου, στο ΒΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ, ένα άρθρο για το πόσο η TV βλάπτει σοβαρά τα παιδιά. Θα ήθελα να σας διαβάσω μια παράγραφο:

“Αν κάποιες γενιές ευτύχησαν να απολαύσουν σε σωστές δόσεις από τηλεοράσεως θέατρο σκιών, τον «Παραμυθά», την «Γενεκεδούπολη», τις ιστορίες του «Νιλς Χόλγκερσον», τον «Κλούβιο και τη Σουβλίτσα» και τη «Λάσι», σήμερα οι επιλογές είναι περιορισμένες, αν όχι ανύπαρκτες, και σίγουρα κακής αισθητικής και περιεχομένου τις περισσότερες φορές. Ήρωες από εχθρικούς γαλαξίες, θηλυκά καρτούν που αποθεώνουν την εικόνα της γυναίκας-Μπάρμπι, τερατόμορφα όντα που φέρουν βαρύ οπλισμό και απειλούν τους πάντες... Και τα απαραίτητα μουσικά διαλείμματα (διαφημίσεις για παιδικά CD), με άθλια διασκευασμένα λαϊκά τραγούδια, όπως η «Καβουρίνα»(!), και με μικρομέγάλους τραγουδιστές («Ζουζούνια»). Πληροφοριακά, κορυφαίο στις προτιμήσεις των νεαρών τηλεθεατών είναι το συγκρότημα των «Mazoo and the Zoo» με άσματα όπως η διάσημη στις παιδικές συνάξεις «Κατσικά»: «Κατσικά μοιάζεις με τη Μόνικα Μπελούτσι, μυαλό κουκούτσι, μυαλό κουκούτσι!» Ετσι κάπως, σαν να έχουν μυαλό κουκούτσι, αντιμετωπίζει η τηλεόραση τους μικρούς τηλεθεατές.”

Η πρώτη σεζόν για την οποία διαθέτουμε στοιχεία για την παιδική τηλεθέαση είναι τα έτη 1996-1997, οπότε, κάθε Ελληνόπουλο 4-14 ετών έβλεπε τηλεόραση 148 λεπτά την ημέρα -περίπου δύομισι ώρες. Μέσα σε μία δεκαετία, ο μέσος ημερήσιος χρόνος τηλεθέασης αυξήθηκε κατά 17 λεπτά: σύμφωνα με τις μετρήσεις της AGB για τη σεζόν 2005-2006, καθημερινά, κάθε παιδί κάθεται 165 λεπτά μπροστά στην τηλεόραση. Όσον αφορά στις προτιμήσεις των παιδιών για τις διάφορες τυπολογίες προγράμματος, τα στοιχεία για το 2005-2006 δείχνουν ότι οι μικροί τηλεθεατές βλέπουν παιδικές εκπομπές, αλλά όχι μόνον: οι ελληνικές κωμικές σειρές έρχονται πρώτες στη λίστα των προτιμήσεών τους, υψηλές θέσεις κατέχουν τα τηλεπαιχνίδια, η «ελαφρά ψυχαγωγία» και τα ριάλιτι, ενώ πολλά παιδιά βλέπουν και σαπουνόπερες, ελληνικές και λατινοαμερικανικές.

## ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΝΑΛΙΑ



Σύμφωνα πάντα με την AGB, εξίσου απογοητευτική είναι και η σημερινή εικόνα που παρουσιάζει η ελληνική τηλεόραση, ως προς τη μετάδοση παιδικών εκπομπών και σειρών.

Θα με συγχωρήσετε αν σας παραθέσω κάποιους αριθμούς, αλλά είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τη σημασία που δίνουν τα κανάλια (ιδιωτικά και δημόσια) στο παιδικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με την AGB, λοιπόν, τις δύο τελευταίες τηλεοπτικές σεζόν (2007-2008 και 2008-2009), το παιδικό τηλεοπτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

Alpha: 0% - 0%

Σκάι: 1,1% - 0%

Ant1: 0,2% - 0,4%

Mega: 0,9% - 0,5%

ET3: 4,4% - 1,5%

NET: 0,2% - 5%

ET1: 9,3% - 11,1%

Alter: 9,3% - 12,2% και

Star: 15,2% - 17,4%

Όπως βλέπετε, υπάρχουν κανάλια που αφιερώνουν ακόμη και... 0% στο παιδί και στην ψυχαγωγία του.

Από τα ιδιωτικά κανάλια, τα ποσοστά του παιδικού προγράμματος, μόνο στο Star και το Alter είναι ιδιαίτερα υψηλά. Αυτά τα δύο κανάλια κρατούν τα πρωτεία στο παιδικό πρόγραμμα. Να υπογραμμίσω, όμως, ότι το παιδικό πρόγραμμα των δύο αυτών καναλιών προβάλλει κατ' αποκλειστικότητα μεταγλωττισμένα κινούμενα σχέδια, τα οποία δεν απευθύνονται κατ' ανάγκην μόνο σε τρυφερές ηλικίες.

Είναι σειρές που αγοράζονται μαζικά, με αμφίβολα πολλές φορές κριτήρια, ενίοτε χωρίς καθόλου περιθώρια επιλογής, μαζί με άλλα, μεγαλύτερα "πακέτα" προγράμματος, πολλές φορές δωρεάν ή με ελάχιστο τίμημα, στις μεγάλες τηλεοπτικές αγορές του εξωτερικού.

Πρέπει ακόμα να επισημάνω ότι "ελληνικό παιδικό πρόγραμμα" δεν είναι οι μεταγλωττισμένες στα ελληνικά, γιαπωνέζικες, αμερικάνικες, εγγλέζικες ή σουηδικές εκπομπές κινούμενων σχεδίων. Όσο τέλειες κι αν είναι, ή όσο ευγενικά μηνύματα κι αν στέλνουν, απλώς είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά γιαπωνέζικο, αμερικάνικο, εγγλέζικο ή σουηδικό παιδικό πρόγραμμα. Δεν είναι ελληνικό. Όπως και δεν είναι ελληνικό πρόγραμμα, δύο ηθοποιοί -ο ένας ντυμένος κάποιο ζώο- που λέγοντας διάφορα συνδεδετικά αστεία για δευτερόλεπτα, στην ουσία διαφημίζουν παιδικά τραγούδια από CD παραγωγής του καναλιού τους.

Τα ιδιωτικά κανάλια, όμως, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως είναι εμπορικές επιχειρήσεις. Έχουν στο νου τους μόνον το κέρδος και λόγο δεν δίνουν στους τηλεθεατές αλλά στους μετόχους τους. Και φυσικά, είναι γνωστό ότι το παιδικό πρόγραμμα δεν "πουλάει", δεν μπορεί να έχει διαφημίσεις, μια και σύμφωνα με τη διάταξη του άρθρου 14 παρ. 8 του Ν. 2551/1994 σχετικά με την προστασία των καταναλωτών: «απαγορεύεται στους τηλεοπτικούς σταθμούς η μετάδοση διαφημίσεων παιδικών παιχνιδιών μεταξύ της 7ης και της 22ας ώρας του εικοσιτετραώρου». Άρα το παιδικό πρόγραμμα δεν συμφέρει την ιδιωτική τηλεόραση.

Ας πάμε όμως στη δημόσια τηλεόραση, την ΕΡΤ, η οποία υποτίθεται πως δεν λειτουργεί με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, από τη φύση της έχει κοινωνικό χαρακτήρα άρα και υποχρέωση να μεταδίδει προγράμματα που η ιδιωτική τηλεόραση θεωρεί ασύμφορα.

Πριν από δυο-τρία χρόνια, με τυμπανοκρουσίες θυμάμαι, αναγγέλθηκε η μεγάλη συμφωνία μεταξύ ΕΡΤ και Disney, σύμφωνα με την οποία η ΕΡΤ

απέκτησε τα δικαιώματα προβολής ενός πραγματικά μεγάλου και εντυπωσιακού πακέτου εκπομπών της γνωστής αμερικανικής εταιρίας παραγωγής. Το πακέτο αυτό κοστίζει 6,5 εκατομμύρια ευρώ ετησίως και μ' αυτό το πακέτο, η ΕΡΤ θεωρεί ότι είναι συνεπής απέναντι στους μικρούς τηλεθεατές.

Αγοράζει, λοιπόν, ένα αμερικάνικο πρόγραμμα, με τεράστιο κόστος, ένα πρόγραμμα πράγματι υψηλών τεχνικών -κι αν θέλετε και καλλιτεχνικών- προδιαγραφών, το μεταγλωττίζει και το σερβίρει στα ελληνόπουλα ως παιδικό πρόγραμμα και σταματά εκεί...

Ή μάλλον όχι. Υπάρχει και μια ελληνική παιδική εκπομπή. Το Ουράνιο Τόξο, που αποτελεί το άλλοθι της δημόσιας τηλεόρασης όσον αφορά στο ελληνικό παιδικό πρόγραμμα. Η εκπομπή αυτή, που είναι εσωτερική παραγωγή της ΕΡΤ, συντροφεύει τα ελληνόπουλα 11 χρόνια τώρα, κι έχει ένα κόστος παραγωγής 1.000 ευρώ ανά εκπομπή, ένα κονδύλι που φτάνει ετησίως τις 100 με 130.000 ευρώ, σημαντικά λιγότερο από τα 6,5 εκατομμύρια που δίνουμε στη Disney!

Πώς, όμως, φτάσαμε σ' αυτό το σημείο;

Ας πάμε πίσω, κοντά 35 χρόνια. Τότε, στο ραδιομέγαρο της ΕΡΤ, στην Αγία Παρασκευή υπάρχει ένα ειδικό "Τμήμα Παιδικών Εκπομπών", που διευθύνει ο Νίκος Πιλάβιος, ο άνθρωπος που "έστησε" το παιδικό πρόγραμμα στη δημόσια τηλεόραση.

Το Τμήμα αυτό είχε την ευθύνη για την παραγωγή ενός προγράμματος 700 ωρών περίπου ετησίως, δηλαδή γύρω στις 2 ώρες παιδικό πρόγραμμα κάθε μέρα. Το πρόγραμμα περιελάμβανε κινούμενα σχέδια (μεταγλωττισμένα ξένα προγράμματα), μεταγλωττισμένες ξένες σειρές αλλά και ένα αμιγώς ελληνικό πρόγραμμα, βασισμένο στην ελληνική μυθολογία, την παιδική λογοτεχνία, το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο, το ελληνικό παιδικό παιχνίδι...

Με την παραίτηση του Νίκου Πιλάβιου από την ΕΡΤ, το 1986, είχα την τιμή να αναλάβω εγώ τη θέση του επικεφαλής του Τμήματος Παιδικών Εκπομπών και μέσα στον επόμενο χρόνο κατάφερα με τα χίλια ζόρια να παγιώσω την αναλογία του ελληνικού προγράμματος στο 76% σ' αυτές τις 700 ώρες που μεταδίδαμε ετησίως. Αυτό σήμαινε πρακτικά ότι κάθε χρόνο, τα ελληνόπουλα

έβλεπαν 530 ώρες ελληνικό πρόγραμμα, φτιαγμένο από Έλληνες δημιουργούς, βασισμένο σε ελληνική θεματολογία, ειδικά γι' αυτά.

Να σας αναφέρω ενδεικτικά εκπομπές που παίζονταν τότε από την ΕΡΤ, αν θέλετε και ως ελάχιστο φόρο τιμής στους δημιουργούς τους:

“Θέατρο Σκιών”, με τον αείμνηστο Ευγένιο Σπαθάρη

“Ο κήπος με τ' Αγάλματα”, σειρά γυρισμένη από τον Παντελή Βούλγαρη με μουσική του Σταμάτη Σπανουδάκη, βασισμένο στο βιβλίο της Ελένης Σαραντίτη

Ο “Θησαυρός της Βάγιας”, βασισμένο στο ομότιτλο βιβλίο της Ζώρζ Σαρή

“Τενεκεδούπολη” της Ευγενίας Φακίνου

“Φρουτοπία” του Ευγένιου Τριβιζά, σε παραγωγή Φαίδωνα Σοφιανού

“Το καπλάνι της βιτρίνας”, της Άλκης Ζέη, σε σκηνοθεσία Πέτρου Λύκα

“Τύρω-γύρω όλοι” με τον Γιάννη Ζουγανέλη

“Η χιλιοποδαρούσα” και “Ο Παραμυθάς” με τον Νίκο Πιλάβιο.

Κι ακόμα, τηλεπαιχνίδια, μια εκπομπή για γνωριμία με τα διάφορα επαγγέλματα με την Ελένη Τσόκλη και, φυσικά, το “Ουράνιο Τόξο” που τότε μεταδιδόταν ζωντανά κάθε μεσημέρι, σε σκηνικά του Αλέξη Κυριτσόπουλου, με μουσική του Πλάτωνα Ανδριτσάκη και περιλάμβανε κι ένα ειδικό δελτίο ειδήσεων για παιδιά που επιμελείτο η Νίτσα Λουλέ-Θεοδωράκη, με πρόγνωση του καιρού από τη δημοφιλή κούκλα “Φώντα Λαδοπρακόπουλο” του Κώστα Λαδόπουλου.

Είναι η εποχή που σημαντικοί δημιουργοί πλαισιώνουν το Τμήμα Παιδικών Εκπομπών, που γίνονται παραγωγές οι οποίες παρουσιάζονται ακόμα και στις αγορές του εξωτερικού και συναγωνίζονται με ίσους όρους τις αντίστοιχες άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Η ενασχόλησή μου με το Παιδικό Πρόγραμμα της ΕΡΤ κράτησε λίγο. Παραιτήθηκα κι εγώ, τρία χρόνια μετά τον Πιλάβιο.

Από τα μέσα του 1990, το παιδικό πρόγραμμα άρχισε να μειώνεται, μέχρι να φτάσει στις αναλογίες και στο είδος που είναι σήμερα, με μία ενδιάμεση περίοδο -τη χειρότερη ίσως- δύο ή τριών χρόνων, που ήταν κυριολεκτικά ανύπαρκτο, μιας και ο τότε Γενικός Διευθυντής Τηλεόρασης, επειδή η κόρη του δεν έβλεπε παιδικά, θεωρούσε το παιδικό πρόγραμμα άχρηστο κι έτσι το κατήργησε τελείως!

Σήμερα, δεν υπάρχει Τμήμα Παιδικών Εκπομπών στην ΕΡΤ. Υπάρχει αντ' αυτού ένα τμήμα που ονομάζεται "Νεανικών και Επιμορφωτικών Εκπομπών", περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεματολογίας και κάθε άλλο παρά παιδικό πρόγραμμα παράγει.

Το "γιατί" παραμένει. Ήρθε η ιδιωτική τηλεόραση. Ήρθε η AGB. Άλλαξαν οι προτιμήσεις του κοινού. Θα μπορούσε κανείς με τις ώρες να ψάχνει τις απαντήσεις...

Όμως, διαισθάνομαι ότι το πρόβλημα ξεκινά από πολύ ψηλά. Από τη στιγμή που και η ΕΡΤ ξεχνά τον θεσμικό της ρόλο, από τη στιγμή που επιλέγει να ανταγωνιστεί την ιδιωτική τηλεόραση σε μονάδες τηλεθέασης και, άρα, να δώσει έμφαση σε παραγωγές που "φέρνουν χρήματα", αντί να επαναπροσδιορίσει το κοινωνικό της προφίλ και να επενδύσει σε παραγωγές με κριτήρια την ποιότητα, την ανταποδοτικότητα, το όφελος στο κοινωνικό σύνολο, τότε, πολύ φοβούμαι ότι το παιχνίδι είναι χαμένο.

Η αλήθεια, βέβαια, είναι ότι χώρες όπως η Ελλάδα, με μικρό πληθυσμό, με μια γλώσσα που δεν μιλιέται παρά μόνο από 15 εκατομμύρια ανθρώπους σ' όλο τον κόσμο, δεν έχει τη δυνατότητα να κάνει σοβαρή τηλεοπτική ή κινηματογραφική παραγωγή, γιατί, πολύ απλά, όχι μόνο δεν θα έχει κέρδος αλλά ούτε και το κεφάλαιό της δεν θα αποσβέσει. Ας πάρουμε για παράδειγμα το κινούμενο σχέδιο. Παρά την γεωμετρική πρόοδο της τεχνολογίας, που μας επιτρέπει σήμερα να μειώσουμε σημαντικά το κόστος παραγωγής, εξακολουθεί να είναι μια πολύ ακριβή υπόθεση. Μια εταιρία παραγωγής ταινιών κινούμενων σχεδίων στην Αμερική, γνωρίζοντας ότι το προϊόν της θα πουληθεί σε μια αγορά 100, 200, ή 500 εκατομμυρίων θεατών, γιατί να μην το κάνει; Στην Ελλάδα, ποιος θα τολμούσε να κάνει μια παραγωγή κινούμενων σχεδίων που στην καλύτερη περίπτωση θα την έβλεπαν 100.000 θεατές στις αίθουσες, ή θα την αγόραζε ένα και μοναδικό κανάλι για προβολή;

Θα σας δώσω χειροπιαστό παράδειγμα της ίδιας της ΕΡΤ. Επένδυσε, πράγματι σε μια ταινία κινούμενων σχεδίων διάρκειας 20 λεπτών. "Το ποντικάκι που ήθελε ν' αγγίξει ένα αστεράκι" του Ευγένιου Τριβιζά, είχε κόστος παραγωγής 557.400 ευρώ. Αντιλαμβάνεστε ότι τα νούμερα είναι συντριπτικά.

Όμως, ποτέ η μικρή εμβέλεια των τηλεοπτικών προϊόντων, δεν θα 'πρεπε να αποτρέψει ένα δημόσιο κανάλι από την παραγωγή καλού και ποιοτικού

παιδικού προγράμματος. Όχι απαραίτητα κινούμενων σχεδίων. Υπάρχουν, ευτυχώς και άλλοι τρόποι προσέγγισης των μικρών τηλεθεατών.

Η δύναμη της τηλεόρασης είναι μεγάλη. Από την ίδια του τη φύση, το μέσο αυτό που υπηρετώ κι εγώ είναι ακαταμάχητο. Έχει τη δύναμη να διαμορφώσει απόψεις, να πλάσει χαρακτήρες, να περάσει μηνύματα. Και κυρίως στα παιδιά. Τα παιδιά που στις πιο τρυφερές τους ηλικίες δεν έχουν ακόμη τη δύναμη να αντισταθούν και να αλλάξουν κανάλι ή να πατήσουν το OFF στο τηλεχειριστήριο.

Συνεπώς, ο ρόλος της τηλεόρασης, κι εν προκειμένω πολύ περισσότερο της δημόσιας τηλεόρασης, είναι εξαιρετικά ευαίσθητος και καθοριστικός. Πιστεύω ακράδαντα πως η ΕΡΤ οφείλει να παράγει ελληνικό παιδικό πρόγραμμα. Και ελληνικό παιδικό πρόγραμμα είναι εκείνο που ασχολείται σοβαρά με την ψυχαγωγία, την ενημέρωση και την καλλιέργεια των παιδιών από 4 έως 12 χρονών. Είναι εκείνο που αντλεί τα θέματά του από την ελληνική παιδική λογοτεχνία, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των παιδιών που ζουν μέσα στην ελληνική κοινωνία, που μέσα από την ψυχαγωγία περνάει τις αξίες της ελληνικής παράδοσης και του ελληνισμού, χωρίς βέβαια υπερβολές και εξάρσεις.

Η ίδια η Πολιτεία έχει καθήκον να υποχρεώσει τη δημόσια τηλεόραση να θεσπίσει σαφείς κανόνες για το παιδικό πρόγραμμα, όπως:

Πόσες ώρες παιδικό πρόγραμμα θα υπάρχει την ημέρα.

Ποιες ηλικίες θα καλύπτει.

Ποιες ώρες της ημέρας θα μεταδίδεται.

Σε τι ποσοστό θα είναι ελληνικό και σε τι ξένο.

Ποιες κατηγορίες τηλεοπτικών εκπομπών θα καλύπτει.

Και, βέβαια, ένας άλλος τομέας στον οποίο θα έπρεπε να δοθεί έμφαση, είναι και η εκπαίδευση μέσα από την τηλεόραση, αυτό που κάποτε η ίδια η ΕΡΤ αποκαλούσε “Εκπαιδευτική Τηλεόραση” και που δεν υπάρχει πια. Εκεί, η δημόσια τηλεόραση σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, θα έπρεπε να εκπονήσουν κοινό πρόγραμμα δράσης ώστε εκπαιδευτικές εκπομπές να μεταδίδονται σε ώρες μαθήματος στα σχολεία, όπως γίνεται σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες του εξωτερικού.



Είναι νομίζω φανερό, από όσα σας διηγήθηκα, ότι αυτό που λείπει από την τηλεόραση σε σχέση με το παιδικό πρόγραμμα, δεν είναι ούτε οι δημιουργοί, ούτε τα μέσα, ούτε ακόμα και τα κονδύλια για να γίνει επιτέλους μια σωστή παραγωγή. Αυτό που λείπει -και δε λείπει μόνο από την τηλεόραση- είναι η πολιτική βούληση, είναι -αν θέλετε- ο κοινός νους. Αυτό που λείπει συνήθως από την ελληνική πραγματικότητα είναι η τύχη να βρεθεί ένας εμπνευσμένος άνθρωπος, σε μια κατάλληλη θέση, σε μια σωστή χρονική στιγμή, όπως βρέθηκε κάποτε ο Χατζηδάκης στο Τρίτο Πρόγραμμα.

Η ΕΡΤ βρίσκεται πια στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Πολιτισμού. Ως τη στιγμή που έγραφα ετούτες τις γραμμές, δεν είχε αναληφθεί καμιά πρωτοβουλία εκ μέρους του Υπουργείου για το τι προτίθεται να κάνει με τη δημόσια τηλεόραση, πολύ δε περισσότερο με το παιδικό πρόγραμμα.

Δεν έχουμε παρά να ελπίζουμε, είτε σε κάποιον εμπνευσμένον άνθρωπο, είτε στην τύχη.

Σας ευχαριστώ.

## **Σύγχρονη πραγματικότητα: το παιδί και η συμβίωσή του με τα οπτικοακουστικά μέσα. Ο ρόλος των γονέων**

Δέσποινα Κετογλίδου

Αγρονόμος Τοπογράφος Μηχανικός - M.Sc. Συγκοινωνιολόγος

Πρόεδρος της Ομοσπονδίας Ενώσεων Συλλόγων Γονέων Μαθητών Ν. Θεσσαλονίκης

*Ζούμε στην εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας, της ταχύτητας στη διάδοση της γνώσης, του διαδικτύου και του κυβερνοχώρου. Η διάδοση της χρήσης των νέων τεχνολογιών - η οποία αποτελεί δείκτη πολιτισμού των σύγχρονων κοινωνιών - έχει τεράστιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Τηλεόραση και διαδίκτυο αποτελούν βασικές καθημερινές ενασχολήσεις των παιδιών στο σπίτι και το σχολείο.*

*Οι γονείς όμως δεν διαθέτουμε τη γνώση των ειδικών και οι εξελίξεις μας βρίσκουν απροετοίμαστους να καθοδηγήσουμε και να προστατέψουμε τα παιδιά μας από την μη ασφαλή και μη λελογισμένη χρήση. Με την παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε την καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, βάσει σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί, την περιγραφή του ρόλου μας ως γονέων και την ανάδειξη των διεκδικήσεών μας ως συλλογικού θεσμικού φορέα.*

### **1. Τι έδειξαν οι έρευνες ...**

#### **1.1 Η/Υ και διαδίκτυο**

Η χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το διαδίκτυο αποτελεί ένα πολύτιμο και δυναμικό εργαλείο για να γνωρίσουν τα παιδιά μας τον κόσμο και να ζήσουν καλύτερα μέσα σ' αυτόν. Η εξοικείωση των παιδιών από τη σχολική ηλικία με τη χρήση Η/Υ κρίνεται πλέον απαραίτητη, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες και με σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης. Επιπλέον τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν άμεση και προσιτή πρόσβαση στη γνώση μέσω του διαδικτύου. Φέτος μάλιστα, μέσω του προγράμματος «Ψηφιακή Σύγκλιση» (ΕΣΠΑ 2007-2013) και της δράσης «Ψηφιακή Τάξη» διανεμήθηκαν φορητοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές σε όλα τα παιδιά της Α' τάξης Γυμνασίου.

Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας κάθε σχολική μονάδα διαθέτει κατά μέσο όρο 13 υπολογιστές ενώ συνολικά 14.319 σχολικές μονάδες είναι διασυνδεδεμένες στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, στο προηγμένο δηλαδή εκπαιδευτικό ενδοδίκτυο (intranet) του Υπουργείου

Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Από την έρευνα που πραγματοποίησε το Παρατηρητήριο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, το διάστημα Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2008, σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, με τηλεφωνικές συνεντεύξεις, σε τυχαία επιλεγμένο δείγμα σχολείων όλων των βαθμίδων της χώρας, δημόσιων και ιδιωτικών, με χρήση πλήρως δομημένου ερωτηματολογίου, προκύπτει σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των υπευθύνων εκπαιδευτικών για τους Η/Υ που ρωτήθηκαν, ότι πολλοί γονείς εκφράζουν ανησυχίες για τη χρήση των Η/Υ (κυρίως στο σπίτι) από τα παιδιά τους, παρουσιάζοντας μάλιστα σημαντική αύξηση σε σχέση με το αμέσως προηγούμενο έτος (36% το 2008 έναντι 28% το 2007). Οι ανησυχίες οι οποίες εκφράζονται, αφορούν κατά κύριο λόγο τον υπερβολικό χρόνο ενασχόλησης με τον Η/Υ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ως αφορμή για παραμέληση των μαθημάτων. Επιπλέον, οι γονείς εμφανίζονται ιδιαίτερα ανήσυχoi ως προς την ενδεχόμενη έκθεση των παιδιών τους σε ιστοσελίδες με ακατάλληλο περιεχόμενο, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στη δική τους άγνοια απέναντι στο διαδίκτυο. Ερωτηθέντες οι εκπαιδευτικοί για τη συχνότητα έκφρασης τέτοιων απόψεων από γονείς, απάντησαν ότι το 56% των γονέων εκφράζει «συχνά» ή «πολύ συχνά» ανησυχίες σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών με τον Η/Υ και το διαδίκτυο.

Ανάλογο ποσοστό (52%) κατέγραψε για τους Έλληνες γονείς και πανευρωπαϊκή μελέτη του ευρωβαρομέτρου, φέρνοντάς τους στην πρώτη θέση μαζί με τους Γάλλους, ως προς τους πλέον ανήσυχους για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών τους. Όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της έρευνας, το ποσοστό σχετίζεται με το χαμηλό βαθμό εξοικείωσης των Ελλήνων γονέων με το διαδίκτυο, ενώ παρατηρείται ότι, όσο αυξάνεται η χρήση του διαδικτύου από τους γονείς, τόσο μειώνονται οι αντίστοιχοι φόβοι τους για τα νέα μέσα.

Ωστόσο οι φόβοι των γονέων δεν είναι αδικαιολόγητοι. Το Τμήμα Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος της Ελληνικής Αστυνομίας μέσα σε διάστημα 19 μηνών έχει παρέμβει σε τουλάχιστον 10 περιπτώσεις εφήβων που ήθελαν να αυτοκτονήσουν με τη βοήθεια του διαδικτύου, τέσσερις από τις οποίες αφορούσαν μόνο το πρώτο τρίμηνο του 2008. Σύμφωνα δε, με μελέτη της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ο εθισμός στο διαδίκτυο εντοπίζεται στο 8,2% των εφήβων χρηστών του διαδικτύου με χαμηλότερο ποσοστό στη Λάρισα 5,9% και υψηλότερο στο Βόλο 11,7%, που είναι σημαντικά υψηλότερα από το 1% που παρατηρήθηκε σε αντίστοιχη έρευνα

στον εφηβικό πληθυσμό των Αθηνών, γεγονός που αποδεικνύει πως η επαρχία αντιμετωπίζει σοβαρότερο πρόβλημα.

## 1.2 Τηλεόραση

Ήδη από τη δεκαετία του '50 το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στις συνέπειες της τηλεόρασης στη συμπεριφορά των τηλεθεατών και ιδιαίτερα των παιδιών.

Διάφορες θεωρίες αναπτύχθηκαν για να ερμηνεύσουν τη σχέση μεταξύ της προβαλλόμενης τηλεοπτικής βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς των θεατών. Οι McLeod και Brown (1976) διέκριναν, ανάλογα με τη μορφή και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, τέσσερις διαφορετικούς τύπους οικογενειών: τη φιλελεύθερη, την προστατευτική, τη συναινετική και την πολυφωνική. Η έρευνα έδειξε ότι η άμεση αλλά κυρίως η έμμεση επίδραση της οικογένειας στον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν και επεξεργάζονται τα διάφορα τηλεοπτικά μηνύματα, εξαρτάται από τον τύπο της οικογένειας και τις λεπτές σχέσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας που διαμορφώνονται μέσα σ' αυτήν. Η συμπεριφορά ενός παιδιού, για παράδειγμα, που συστηματικά παρακολουθεί βίαια προγράμματα, μπορεί να αποβεί προβληματική όταν η βία και η φυσική δύναμη χρησιμοποιούνται στην οικογένεια ως μέσα πειθούς και επιβολής των απόψεων των μελών της. Έφηβοι από προστατευτικές οικογένειες βρέθηκε επίσης ότι αφιερώνουν πολλές ώρες στην παρακολούθηση τηλεόρασης, την οποία θεωρούν ως μέσο φυγής από την πραγματικότητα, γι αυτό και ενδιαφέρονται ελάχιστα ή καθόλου για τα ενημερωτικά της προγράμματα. Αντίθετα, έφηβοι από πολυφωνικές οικογένειες παρακολουθούν λιγότερη τηλεόραση, την οποία θεωρούν ως ένα μέσο πληροφόρησης, γι' αυτό και ενδιαφέρονται κυρίως για τον ενημερωτικό της χαρακτήρα.

Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί επίσης, προκειμένου να διερευνηθούν τη σχέση μεταξύ χρόνου τηλεθέασης των παιδιών και της κοινωνικής τους προέλευσης. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι υπάρχει μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη, μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, και του αριθμού των ωρών τηλεθέασης των παιδιών τους.

<b>Μαθητές από αστικά στρώματα</b>	<b>Μαθητές από λαϊκά στρώματα</b>
Υψηλή κοινωνικο-οικονομική θέση ↓ Χαμηλή τηλεθέαση	Χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση ↓ Υψηλή τηλεθέαση

Σχήμα 1. Σχηματική παράσταση της σχέσης κοινωνικής προέλευσης και όγκου τηλεθέασης

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ το 2000 (Woodard & Gridina) καταγράφηκαν επίσης και μεγαλύτερα ποσοστά χαμηλότερων σχολικών επιδόσεων εν σχέσει με τον όγκο της τηλεθέασης.

Όμως η οικογένεια δεν αποτελεί το μοναδικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Φίλοι και συμμαθητές παίζουν σημαντικότερο ρόλο. Η αποδοχή ή μη από τους φίλους ενός τηλεοπτικού μηνύματος ή και του ίδιου του μέσου, επηρεάζει καθοριστικά τη γνώμη του παιδιού. Παιδιά εσωστρεφή, χωρίς ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις μπορεί να βασίζονται στην κοινωνικοποίησή τους στην τηλεόραση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος αντίδρασης των παιδιών στις διαφημίσεις. Έχει υπολογιστεί ότι ένα παιδί βλέπει κατά μέσο όρο 40.000 διαφημίσεις στην τηλεόραση, κάθε χρόνο. Οι διαφημίσεις που στοχεύουν στα παιδιά αφορούν κυρίως σε προϊόντα όπως παιχνίδια, σοκολάτες, ζαχαρωμένα δημητριακά, αναψυκτικά, σνακ και άλλα ζαχαρωτά.

Πολλοί θεωρούν ότι η διαφήμιση είναι επιβλαβής για τα παιδιά, γιατί υποδεικνύει λανθασμένες αξίες (δίνει έμφαση, σε τρόπους ζωής που βασίζονται στη στιγμιαία ευχαρίστηση και διαβρώνει την αληθινή αξία της προσπάθειας, της πειθαρχίας, του ενδιαφέροντος και της υπευθυνότητας), ενθαρρύνει τον παράλογο τρόπο σκέψης (όταν βλέπουμε καθημερινά το παράλογο, απορρίπτουμε την ορθολογική, κριτική σκέψη), προτρέπει στην επιπολαιότητα (ενθαρρύνει τις εγωιστικές τάσεις ενδυναμώνοντας την επιθυμία για απόκτηση περισσότερων πραγμάτων), παρουσιάζει μια εσφαλμένη εικόνα των προσωπικών σχέσεων (η εκμετάλλευση τόσο του γυναικείου όσο και του αντρικού σώματος στις διαφημίσεις, συμβάλλει στην αυξανόμενη αποτυχία των προσωπικών σχέσεων). Δείχνοντας π.χ. ότι η αγάπη εξαρτάται από κάποιο προϊόν (αποσμητικό, σαπούνι, οδοντόκρεμα κ.λπ.) οδηγεί στην παραπληροφόρηση και στην επικίνδυνη απλοποίηση των σύνθετων διαπροσωπικών σχέσεων.

Τα παιδιά όμως, έχουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες για να αντιλαμβάνονται τα διαφημιστικά μηνύματα με τον ίδιο τρόπο που μπορούν οι ενήλικες;

Στο παρελθόν διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά αγαπούν τις διαφημίσεις για τον τρόπο που παρουσιάζουν τα μηνύματά τους και όχι για το διαφημιζόμενο προϊόν. Σε σχετική έρευνα (Messenger, 1989) η προτίμηση των παιδιών προς το προϊόν, κατετάγη έκτη σε μια εννιάβαθμη κλίμακα, στην οποία καταγράφονταν οι λόγοι για τους οποίους μια σειρά διαφημιστικά άρεσαν στα παιδιά. Τα παιδιά φάνηκε να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν την ευχαρίστηση που παίρνουν από την παρακολούθηση ενός διαφημιστικού από αυτή που συνεπάγεται η κατανάλωση του διαφημιζόμενου προϊόντος. Μόνο τα πολύ μικρά παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν το μήνυμα από το προϊόν και πιστεύουν ότι οι διαφημίσεις παρουσιάζουν πάντα την αλήθεια. Από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων (Rossiter, 1989) περίπου, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σκοπιμότητα των διαφημίσεων. Παρά τα παραπάνω ευρήματα, σήμερα οι διαπιστώσεις σχετικών ερευνών είναι ανησυχητικές για την επίδραση στα παιδιά της διαφήμισης από την τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Για την αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας και την κατανάλωση αλκοολούχων ποτών από τα παιδιά φαίνεται να ευθύνεται η τηλεοπτική διαφήμιση, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το 2000 έως το 2003, από την Αμερικανική Εταιρεία Ψυχολογίας.

Προκύπτει λοιπόν, ότι η τηλεόραση, δεν επηρεάζει άμεσα και απευθείας τον τηλεθεατή, αλλά τα αποτελέσματα της επίδρασής της εξαρτώνται από την προσωπικότητα, τις γνώσεις, τις ανάγκες, τις επιδιώξεις του, αλλά και από τη θέση που καταλαμβάνει το μέσο και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον.

Οι γονείς παρεμβαίνουμε για να ορίσουμε τον χρόνο παρακολούθησης, να επιτρέψουμε ή όχι την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος. Επιπλέον, μέσω των συζητήσεων και του σχολιασμού των τηλεοπτικών προγραμμάτων αλλά ακόμη και με την ίδια την τηλεοπτική συμπεριφορά μας, αποτελούμε πρότυπο για τα παιδιά. Η ίδια η τηλεοπτική συμπεριφορά των γονέων αποτελεί πρότυπο προς μίμηση, θετικό μεν για τα μικρά παιδιά, τα οποία προσπαθούν να μιμούνται ή να υιοθετούν τη συμπεριφορά των ενηλίκων, και πιθανόν αρνητικό για τα μεγαλύτερα παιδιά και τους εφήβους, ιδιαίτερα

όταν βρίσκονται στη φάση της απεξάρτησης από το στενό οικογενειακό περιβάλλον.

## **2. Τι μπορούμε να κάνουμε, ως γονείς**

- Ενισχύουμε και ευνοούμε την επαφή του παιδιού με φίλους και συμμαθητές του προκειμένου να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί.
- Ενθαρρύνουμε τη διεύρυνση του πεδίου των ενδιαφερόντων του, με τη συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες και σπορ, ώστε το παιδί να αποφύγει την απομόνωση που συνεπάγεται η διαρκής επαφή με την ψηφιακή πραγματικότητα.
- Επειδή τα παιδιά συνήθως αγνοούν τους κινδύνους του διαδικτύου εγκαθιστούμε στον Η/Υ του παιδιού προγράμματα φραγής ώστε να έχει πρόσβαση σε εγκεκριμένα sites καθώς και προγράμματα που προστατεύουν τον Η/Υ από ιούς, κακόβουλα λογισμικά και ενοχλητική αλληλογραφία. Σίγουρα πρέπει να συμβουλευθούμε τους ειδικούς για όλες εκείνες τις ρυθμίσεις που πρέπει να γίνουν στον Η/Υ του παιδιού για την ενίσχυση της ασφαλούς πλοήγησής του στο διαδίκτυο. Ο υπολογιστής που χειρίζεται το παιδί, είναι προτιμότερο να βρίσκεται σε χώρο που εξασφαλίζει τη δική μας επίβλεψη. Ορίζουμε το χρόνο και θέτουμε τους όρους για την ενασχόληση με τον Η/Υ και το διαδίκτυο.
- Παρεμβαίνουμε για να ορίσουμε το χρόνο, να θέσουμε τους όρους για την παρακολούθηση της τηλεόρασης, να ενθαρρύνουμε ή να απαγορέψουμε την παρακολούθηση συγκεκριμένων εκπομπών σύμφωνα με την ηλικία τους, τις συνήθειες και τις αρχές της οικογένειας και φυσικά δίνοντας το παράδειγμα με τη συμπεριφορά μας.
- Επιδιώκουμε την ομαδική-κοινή τηλεθέαση από την οικογένεια και για αυτό παίζει καθοριστικό ρόλο η παρουσία ενός κατά κανόνα δέκτη στο νοικοκυριό.
- Συζητάμε με το παιδί για το ρόλο και τις χρήσεις της τηλεόρασης και για το περιεχόμενο των διαφόρων τηλεοπτικών προγραμμάτων. Ένα σχόλιό μας, όπως για παράδειγμα, «αυτή η οικογένεια μοιάζει με τη δικιά μας», που γίνεται κατά την παρακολούθηση ενός τηλεοπτικού προγράμματος, αποτελεί για το παιδί ένα σαφή και αξιόπιστο οδηγό για να κρίνει τη ρεαλιστικότητα του προγράμματος και την πιστότητά του στην απεικόνιση της πραγματικότητας. Ένα πρόγραμμα βέβαια μπορεί να κριθεί ρεαλιστικό αλλά όχι αντιπροσωπευτικό της κατάστασης του τηλεθεατή. Στην περίπτωση που τα παιδιά κρίνουν ότι η τηλεοπτική πραγματικότητα δεν ανταποκρίνεται στις προσωπικές τους αντιλήψεις και εμπειρίες, τότε, υποβαθμίζουν τη σημασία της τηλεοπτικής πραγματικότητας.

- Εξηγούμε στο παιδί τις χρησιμοποιούμενες διαφημιστικές μεθόδους (π.χ. δείχνουμε την επίδραση της μουσικής υπόκρουσης, κλείνοντας τελείως τον ήχο, στην τηλεόραση), την ψυχολογία του μάρκετινγκ και τι επιδιώκει ο διαφημιστής με το μήνυμά του. Ενισχύουμε με κάθε τρόπο την κριτική του στάση.
- Δεν παρασυρόμαστε, από την επιμονή των παιδιών να τους αγοράσουμε κάποιο προϊόν, το οποίο κατά τη γνώμη μας, δε θα ωφελήσει πραγματικά τις ανάγκες τους.
- Υιοθετούμε πρότυπα υγιεινής διατροφής για την οικογένεια και εφοδιάζουμε το παιδί για το σχολείο, με κολατσιό φτιαγμένο στο σπίτι.
- Μέσω των θεσμοθετημένων συλλογικών μας οργάνων και ειδικότερα της Ομοσπονδίας Ενώσεων Συλλόγων Γονέων Ν. Θεσσαλονίκης, διεκδικούμε από την Πολιτεία:
  - το ζήτημα «παιδιά και διαφήμιση» να αντιμετωπισθεί ως ένα ζήτημα ηθικής, που έχει να κάνει με την άποψή μας για τα παιδιά και τις ανάγκες τους στην κοινωνία. Τα παιδιά δεν αποτελούν ένα ώριμο τμήμα της αγοράς. Είναι, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός ερευνητή, «οι πιο άπειροι από όλους τους καταναλωτές, διαθέτουν ελάχιστα και για αυτό ζητούν τα περισσότερα. Συνακόλουθα, είναι οι πιο κατάλληλοι για να επηρεασθούν». Άρα τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωρισθούν ως «ειδική κατηγορία ανθρώπων με δικαιώματα», και όχι ως «μικροί ενήλικες». Για αυτό, οι ρυθμίσεις που προστατεύουν τους ενήλικες αναφορικά με τη διαφήμιση δεν επαρκούν, αλλά απαιτούνται ειδικές ρυθμίσεις για τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένη την αυξημένη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών διαφήμισης, που απευθύνεται στα παιδιά, υπάρχει ανάγκη για λήψη μέτρων προς διασφάλιση της δίκαιης μεταχείρισης και συνεπώς, ανάγκη προς ρύθμιση. Επιπρόσθετα, τα παιδιά πρέπει να ενημερώνονται για τη σημασία της διαφήμισης. Όσο περισσότερα γνωρίζουν, τόσο πιο πιθανό είναι ότι θα την αντιμετωπίζουν πιο αποστασιοποιημένα. Η παρακολούθηση και εφαρμογή των κανόνων, που αφορούν στα παιδιά και τις πρακτικές του μάρκετινγκ, πρέπει να βελτιωθούν τόσο με την εισαγωγή αυστηρότερων κυρώσεων όσο και με τη βελτίωση των διαδικασιών υποβολής καταγγελιών. Πρέπει να πραγματοποιηθούν εκστρατείες πληροφόρησης και εκπαίδευσης ώστε να μπορούν τα ίδια τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα διαφημιστικά μηνύματα, να αποφασίζουν μόνα τους και να κάνουν γνωστά αυτά τα ζητήματα στους γονείς και τους δασκάλους.



- Την ανάληψη ενεργειών προς την κατεύθυνση της συστηματικής πληροφόρησης και ενημέρωσης των παιδιών με τη βοήθεια ειδικών, για τη σωστή και ασφαλή χρήση των νέων τεχνολογιών και με στόχο να οικοδομηθεί η σωστή κοινωνική και εκπαιδευτική κατανόηση του διαδικτύου, καθιερώνοντας έναν πολιτισμό που προστατεύει τα ατομικά δικαιώματα παρέχοντας παράλληλα ελευθερία επικοινωνίας. Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικά προγράμματα σχετικά με τα παραπάνω.
- Την πραγματοποίηση ενημερωτικής καμπάνιας για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου για τα παιδιά.
- Την περαιτέρω πραγματοποίηση δωρεάν εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου από τους γονείς.
- Ειδικά για την αντιμετώπιση της παιδικής παχυσαρκίας και των συνεπειών της, απαιτείται η ένταξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προώθηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών. Οι υπουργικές αποφάσεις, που καθορίζουν τα πωλούμενα από τα σχολικά κυλικεία προϊόντα, είναι στη σωστή κατεύθυνση απουσιάζουν όμως οι απαιτούμενοι συστηματικοί και αυστηροί έλεγχοι για την εφαρμογή της. Παράλληλα, η διαφήμιση προϊόντων με υψηλή περιεκτικότητα σε ζάχαρη, λιπαρά και αλάτι θα πρέπει να απαγορευτεί.

### **Βιβλιογραφικός πίνακας**

Πλειός Γεώργιος (2005). Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση - Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας. Εκδόσεις ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ Α.Ε.

Σιμάτος Αναστάσιος (1995). Τεχνολογία & Εκπαίδευση - Επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων. Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ

Μπαζδριγιάννη Μαρία (2009). «Η ψηφιακή τάξη είναι εδώ». Στον Αγγελιοφόρο, 5, 5-10

[www.medlook.net](http://www.medlook.net)

[www.hp.gr/mini](http://www.hp.gr/mini)

[www.kepka.org](http://www.kepka.org)

<http://news.pathfinder.gr>

## Μουσικός Γραμματισμός: η περίπτωση της τηλεοπτικής διαφήμισης

Μαίη Κοκκίδου

Μουσικοπαιδαγωγός, Διδάσκουσα στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών,  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ο μουσικός γραμματισμός παραδοσιακά σχετιζόταν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων της μουσικής ανάγνωσης και γραφής. Σήμερα, έχει διερυνθεί το πεδίο θεώρησης του μουσικού γραμματισμού και είναι αποδεκτό ότι ο μουσικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα ενεργητικής και συνειδητής πρόσληψης της μουσικής, την κριτική στάση απέναντι στο μουσικό ερέθισμα αλλά και στη μουσική εμπειρία, και τη συμμετοχή σε ποικίλες μουσικές δράσεις (σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού, διασκευής, διεύθυνσης, και εκτέλεσης μουσικής).

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται ο ρόλος της μουσικής στην τηλεοπτική διαφήμιση, μελετάται το πεδίο της εκπαιδευτικής αξιοποίησης αυτής της μουσικής και επιχειρείται ο καθορισμός των παραμέτρων του μουσικού γραμματισμού με κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο την τηλεοπτική διαφήμιση.

### Μουσική και Τηλεοπτική Διαφήμιση

Πολλοί ερευνητές και φιλόσοφοι έχουν τονίσει τη δύναμη του τηλεοπτικού μέσου και ειδικότερα της τηλεοπτικής διαφήμισης διότι δεν επιτρέπει στον τηλεθεατή να αντιδράσει στοχαστικά και κριτικά. Από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ένας δεκαεπτάχρονος έφηβος έχει παρακολουθήσει πάνω από 350.000 τηλεοπτικές διαφημίσεις, αφιερώνοντας χρόνο που αντιστοιχεί σε τρία σχεδόν σχολικά έτη (Potter, 2001).

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2000:118-119) επισημαίνει πως η τηλεόραση είναι το καλύτερο παράδειγμα του κοινωνικού-ιστορικού ρεύματος που πορεύεται προς την ασημαντότητα. Αναφορικά με την τηλεοπτική διαφήμιση αναφέρει: «Λατρεία του εφήμερου, που απαιτεί ταυτόχρονα μίαν απίστευτη συρρίκνωση: η ωφέλιμη διάρκεια προσοχής του θεατή, αυτό που στην αμερικανική τηλεόραση ονομάζεται *attention span*, πριν από μερικά μόλις χρόνια ήταν τα δέκα λεπτά, στη συνέχεια έπεσε σταδιακά στα πέντε λεπτά, στο ένα λεπτό και τώρα στα δέκα δευτερόλεπτα. Το τηλεοπτικό σποτ των δέκα δευτερολέπων θεωρείται το πιο αποτελεσματικό μέσο, και αυτό ακριβώς

χρησιμοποιείται στις προεδρικές εκλογές (...). Φαίνεται πως αυτό είναι το μόνο πράγμα που είναι ικανός ν' αφομοιώσει ο θεατής. (...) είναι αληθές ότι το σύστημα και τα μέσα ενημέρωσης 'εκπαιδεύουν' - δηλαδή συστηματικά παραμορφώνουν - τους ανθρώπους, ώστε να μην μπορούν τελικά να ενδιαφερθούν για ο,τιδήποτε ξεπερνά τα μερικά δευτερόλεπτα ή, το πολύ, τα μερικά λεπτά».

Η τηλεοπτική διαφήμιση, διερευνά τις επιθυμίες και τις ανάγκες του καταναλωτή προκειμένου να επιτύχει την πώληση προϊόντων. Συγκρινόμενη με την έντυπη διαφήμιση, τα βασικά πλεονεκτήματά της είναι ο ήχος (λόγος, ήχοι και μουσική), το video, και το κείμενο που δομεί το μήνυμα. Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις διέπονται από αισθητικό ρεαλισμό καθώς μέσα από τις εικόνες και τις ιστορίες (σενάρια) επιχειρείται να προαχθεί η αίσθηση της πραγματικότητας. Οι διαφημιστές διαχειρίζονται τη δύναμη των σημείων, των συμβόλων και των συναισθημάτων και τη χρησιμοποιούν σκόπιμα για να ελκύσουν και να πείσουν το κοινό στο οποίο απευθύνονται (Bolter, 2002:192 · Eco, 1976).

Στην τηλεοπτική διαφήμιση, ο εκφερόμενος λόγος, η μουσική/ηχητική επένδυση, τα κινηματογραφικά πλάνα, η πλοκή, οι εικόνες και τα σκίτσα κα., όλα αυτά μαζί τελούν σε αλληλεπίδραση, σε αρμονία, είναι απολύτως συνδεδεμένα και αλληλοϋποστηρίζονται. Ο χειρισμός της γλώσσας, της εικόνας, του ήχου, της μουσικής συνήθως καταλύει τους προϋπάρχοντες κανόνες (π.χ. μη-ορθή σύνταξη και ορθογραφία, νεολογισμοί, αυθαίρετα εικονικά και ηχητικά κολάζ) με σκοπό να έχει ένα ελκυστικό, ενδιαφέρον, προκλητικό, ιδιαίτερο και φυσικά πειστικό αντίκτυπο στον αποδέκτη-τηλεθεατή. Η μελέτη των μέσων και των τεχνασμάτων που επινοούν και υιοθετούν οι δημιουργοί των διαφημίσεων προκειμένου να ελκύσουν την προσοχή του αγοραστικού κοινού αποτελεί ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον αλλά και πολύπλοκο πόνημα. Από την οπτική της επικοινωνιολογίας, μπορούμε ακόμα να διακρίνουμε αυτό που η διαφήμιση *πραγματικά* προτίθεται είτε να πει είτε να αποκρύψει. Η Linda Scott (1990) υπογραμμίζει τη συνθετότητα της ψυχολογικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της τηλεοπτικής διαφήμισης και του αποδέκτη και αναφέρει ότι για τη μελέτη αυτής απαιτείται η κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου. Ακόμα, η ερευνήτρια τονίζει πως η επαφή του θεατή με το προϊόν στηρίζεται μόνο στο συναισθηματικό παράγοντα καθώς δεν εντοπίζονται χαρακτηριστικά εμπλοκής γνωστικού τύπου.

Η μουσική διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στις διαφημίσεις των ηλεκτρονικών ΜΜΕ καθώς διαθέτει ένα πλούσιο επικοινωνιακό δυναμικό. Μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της γενικής ενημερότητας του μηνύματος και στην έμφαση σε συγκεκριμένες όψεις ενός μηνύματος. Η τηλεοπτική διαφήμιση βρίθει μουσικής, και η χρήση της γίνεται όλο και πιο μελετημένα και περίτεχνα. Η διερεύνηση του ρόλου της μουσικής σε ένα τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα έχει αρκετές δυσκολίες διότι δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουμε, μεταξύ άλλων, το πώς ελκύει την προσοχή του τηλεθεατή και να ορίσουμε τα πιθανά πεδία αναφοράς. Αυτό που παρουσιάζει ίσως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς διερεύνηση είναι το «κρυμμένο» μουσικό μήνυμα (Pekkilä, 1997). Οι θεατές είναι αυτοί που θα πρέπει να διερμηνεύσουν το νόημα του διαφημιστικού μηνύματος, το οποίο αρκετές φορές υπονοείται, και για τη βαθύτερη κατανόηση του οποίου απαιτούνται δεξιότητες κριτικής σκέψης και ίσως η γνώση των έξυπνων τεχνικών που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες της αγοράς.

Η μουσική στη διαφήμιση λειτουργεί ως ηχητικό εφέ ή αποτελεί το ηχητικό περίβλημα, το οποίο κάποιες φορές είναι δεμένο με μοναδικό τρόπο με το διαφημιστικό μήνυμα; Η μουσική στη διαφήμιση απλώς «καταναλώνεται» ή τροφοδοτεί, ενισχύει και νοσηματοδοτεί πολλαπλά το διαφημιστικό μήνυμα; Η γενική ιδέα της διαφήμισης είναι να προσφέρει στον καταναλωτή μία θετική εικόνα και αίσθηση για το προτεινόμενο προϊόν. Η μουσική που χρησιμοποιείται στη διαφήμιση θα πρέπει να συμβάλλει θετικά σε αυτή την αρχή (Σακαλάκ, 2004:292). Ο Dennis Smalley (1989) εντάσσει τη μουσική της διαφήμισης στην κατηγορία *Control Music*, καθώς τη θεωρεί μουσική διαχείρισης και παρακίνησης συναισθημάτων και σχέσεων. Η κατηγορία αυτή, γενικά, αφορά σε μουσικές που προκαταλαμβάνουν, υποδεικνύουν, προκαλούν και προδιαθέτουν την αντίδραση του ακροατηρίου, σε μουσικές που κρύβουν μηνύματα που επηρεάζουν συναισθήματα, τάσεις ή ακόμα και τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής του ακροατή.

Η μουσική της διαφήμισης δεν γεννιέται από το πουθενά. Τα διάφορα μουσικά είδη ή τα μουσικά ποτ-πουρί είναι φορείς κοινωνικών μηνυμάτων. Ο Robert Walser (1993) διακρίνει ως τυπικό το παράδειγμα του δανεισμού του δυναμικού ήχου της ηλεκτρικής κιθάρας από τους δημιουργούς ποπ μουσικής και υποστηρίζει ότι αυτή η ενέργεια έχει πρόσθετη σημασιολογική αξία. Δηλαδή, η μουσική της διαφήμισης είναι ένας πολιτισμικός καθρέφτης που αντανακλά το κοινωνικό νόημα διαφόρων ειδών μουσικής.

Ο Sloboda (1991) δηλώνει ότι η μουσική μπορεί να προκαλέσει φυσικές, διανοητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις σε ένα άτομο, αν και δεν γνωρίζουμε σε βάθος πώς επιδρούν επάνω μας τα διάφορα είδη μουσικής. Ο σημερινός τηλεθεατής εκτίθεται άθελά του σε κάποιες μουσικές και γίνεται ακροατής χωρίς να έχει αναφορές είτε στους δημιουργούς είτε στους εκτελεστές της μουσικής. Ειδικά τα αναγνωρίσιμα μουσικά μοτίβα μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες άμεσης ή γρήγορης οικειοποίησης με ορισμένα μουσικά κομμάτια, να μετατρέψουν τη μουσική ακρόαση σε μία ασύνειδη κατανάλωση μουσικής και φυσικά να δράσουν προς το συμφέρον της διανομής και προώθησης συγκεκριμένων προϊόντων. Η μουσική αυτή επιλέγεται για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες συνθήκες ακρόασης και συγκεκριμένους τύπους ακροατών, να τους διεγείρει και να κατευθύνει υποσυνείδητα την προσοχή τους και τις επιθυμίες τους. Αν και κατακερματισμένα, κατορθώνει να εκπληρώσει τη λειτουργία της ως ένα βασικό εργαλείο στο μηχανισμό της κατανάλωσης και της αγοράς. Η επέμβαση στην ολότητα του μουσικού έργου δείχνει να μην ενοχλεί τους ακροατές οι οποίοι εθίζονται στην εύκολη μηχανοποιημένη ακρόαση καθώς δεν απαιτούνται συνθήκες συμμετοχής (συγκέντρωσης ή ψυχολογικής ετοιμότητας).

Οι Chastain, Seibert και Ferraro (1995), μέσα από την έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η μουσική προκαλεί διάφορες διαθέσεις και έχει την ιδιότητα να έλκει την προσοχή του ακροατή έτσι ώστε αυτός να προσέχει περισσότερο τις λέξεις που ταιριάζουν με την ατμόσφαιρα της μουσικής. Οι Goldberg, Middlestadt και Fishbein (1997) ερεύνησαν το αν η μουσική βοηθά στην πρόσληψη, απομνημόνευση και ανάκληση του κυρίου διαφημιστικού μηνύματος: σε μία ομάδα ατόμων προβλήθηκε μία ταινία που διαφήμιζε ένα χυμό μήλου. Σε μία άλλη ομάδα παρουσιάστηκε η ίδια ταινία χωρίς όμως τη μουσική επένδυση. Μετά την προβολή, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να θυμηθούν και να αναφέρουν τη φράση-μήνυμα της διαφήμισης. Τα άτομα που παρακολούθησαν την ταινία με μουσική επένδυση θυμήθηκαν το διαφημιστικό μήνυμα σε ποσοστό που ήταν εξαιπλάσιο από το ποσοστό των ατόμων που παρακολούθησαν την ταινία όπου δεν ακουγόταν μουσική. Η έρευνα των Goldberg, Middlestadt και Fishbein επιβεβαίωσε τη σπουδαιότητα της μουσικής στη δόμηση του τηλεοπτικού διαφημιστικού μηνύματος. Και ας μην ξεχνάμε ότι τα αυτιά μας, ως δέκτες πρόσληψης του ακουστικού ερεθίσματος, είναι πάντα «ανοιχτά». Όταν παρακολουθούμε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα, και αν ακόμα την ώρα των διαφημίσεων φύγουμε από το

δωμάτιο, συνεχίζουμε να ακούμε τον ήχο και η μουσική της διαφήμισης εξακολουθεί να φτάνει στα αυτιά μας και να μας υπενθυμίζει το διαφημιζόμενο προϊόν.

Οι ερευνητές της αγοράς συνιστούν στις διαφημιστικές εταιρείες να μην χρησιμοποιούν τη μουσική αδιακρίτως και χωρίς περίσκεψη. Για να μπορεί η μουσική να προάγει την ανάκληση και την αναγνώριση μίας διαφήμισης πρέπει να έχει επιλεγεί και να έχει προσαρμοστεί με πολύ προσοχή στο περιεχόμενό της. Η χρήση της μουσικής σε μία διαφήμιση μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για κάποια καταναλωτικά είδη, όπου δεν επεμβαίνει τόσο η αυστηρή κριτική του καταναλωτή. Από την άλλη πλευρά, η μουσική δεν φαίνεται να έχει τα ίδια αποτελέσματα όταν χρησιμοποιείται σε κάποια προϊόντα (π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ασφαλιστήρια συμβόλαια) όπου ο καταναλωτής αντιδρά περισσότερο κριτικά (Σακαλάκ, 2004).

Σύμφωνα με έρευνα<sup>1</sup> των Kokkidou και Tsakiridou (2009) η χρήση της μουσικής στην τηλεοπτική διαφήμιση ακολουθεί κάποιες στερεοτυπικές τεχνικές. Οι ερευνήτριες συνέλεξαν και ανέλυσαν 391 διαφημίσεις διαφορετικών προϊόντων και διαπίστωσαν, μεταξύ άλλων, ότι:

- Στη συντριπτική πλειοψηφία των διαφημίσεων που μελετήθηκαν (96,7%) ακούγεται κάποιο μουσικό κομμάτι.
- Σε ότι αφορά τα είδη της μουσικής που επενδύουν τις διαφημίσεις που μελετήθηκαν, καταγράφηκε μια ιδιαίτερα μεγάλη γκάμα. Τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα είδη μουσικής, για την επένδυση των διαφημίσεων, είναι η ποπ (22%) και η ροκ μουσική (19,5%). Αρκετά δημοφιλή είδη είναι ακόμα η τζαζ (9,6%), η ορχηστρική (9,1%) και η ηλεκτρονική μουσική (8,1%). Επίσης, συχνά χρησιμοποιούνται η κλασική (4,8%), η fusion (3,8%), η world music (ethnic) (3,8%), η techno (3,3%), η studio music (2,8%) και η lounge μουσική (2,5%).
- Στο δείγμα που μελετήθηκε, η ποπ μουσική, και γενικότερα η χαρούμενη, χορευτική και «ελαφριά» μουσική παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιείται για να προάγει την αίσθηση της χαράς, της ξενοιασίας, της χαλάρωσης και της απόλαυσης.
- Από την άλλη μεριά, η ροκ μουσική, γενικά, επενδύει προϊόντα που απευθύνονται σε νέους, ενώ ειδικότερα η χρήση της εντοπίστηκε σε διαφημίσεις συσκευών κινητής τηλεφωνίας, αυτοκινήτων, συγκεκριμένων κατηγοριών τροφίμων και ποτών (σνακ, χυμοί), καθαριστικών για το σπίτι, αθλητικών ειδών και σε κάποιες προσφορές

καταστημάτων και υπηρεσιών. Σε όλες τις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν, η πλοκή του διαφημιστικού μηνύματος προέβαλλε το παράδειγμα ενός τρόπου ζωής γεμάτου με ενέργεια, έντονες συγκινήσεις και αναζήτηση νέων εμπειριών.

- Το στοιχείο του *καινοτόμου* διακρίνεται εμφανώς και στις περισσότερες διαφημίσεις που επενδύονται με ηλεκτρονική μουσική αλλά σε αυτή την κατηγορία εντοπίστηκε και το στοιχείο του *μαγικού*. Συγκεκριμένα, αυτό το είδος μουσικής εντοπίστηκε σε διαφημίσεις καλλοντικών προσώπου και σώματος, που θα κάνουν *τη διαφορά* και έτσι οι γυναίκες θα φαίνονται νεώτερες και ωραιότερες με *θαυματοργό τρόπο*, και σε διαφημίσεις καθαριστικών σπιτιού οπότε τονίζεται το χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής αντιμετώπισης της βρωμιάς και των λεκέδων με έναν τρόπο *μαγικό* και ως εκ τούτου ξεκούραστο.
- Αναφορικά με την κλασική μουσική, είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι συνδέεται με την έννοια του κύρους, της αξιοπιστίας, της σοβαρότητας και της διαχρονικότητας. Η χρήση της στη διαφήμιση επενδύει στην αίσθηση ότι οι υποσχέσεις και οι δεσμεύσεις του διαφημιζόμενου θα τηρηθούν και θα υλοποιηθούν στο ακέραιο, ότι το εν λόγω προϊόν είναι άξιο της προσοχής τους. Για παράδειγμα, χρησιμοποιείται κλασική μουσική στις διαφημίσεις τροφίμων που αφορούν σε παιδιά (γιαούρτια, σνακ κα.) διότι έτσι ενδυναμώνεται η αίσθηση ότι οι εταιρείες των εν λόγω προϊόντων έχουν μεριμνήσει για την υγεία και την ασφάλεια του παιδιού· στη διαφήμιση ενός αυτοκινήτου που προβάλλει το πλεονέκτημα της ασφαλούς οδήγησης· και σε διαφημίσεις υπηρεσιών (τράπεζες, εταιρείες security, ενημέρωση) που εστιάζουν στη σοβαρότητα, στην υπευθυνότητα, στη σιγουριά και στην εγκυρότητα.
- Όταν η διαφήμιση επενδύεται με παραδοσιακή μουσική, η μουσική χρησιμοποιείται ως αναφορά για τον τόπο προέλευσης του προϊόντος με απώτερο στόχο να πείσει τους αποδέκτες για την *καθαρότητα* και την *αγνότητά* του. Σε αυτές τις περιπτώσεις συναντούμε μόνο διαφημίσεις για τρόφιμα/ποτά που τονίζουν το στοιχείο του *παραδοσιακού*, δηλαδή της συνέχισης του αγνού παραδοσιακού τρόπου επεξεργασίας των φυσικών υλών, με μηνύματα όπως «γεύση με χαρακτήρα μεσογειακό» «φυσική γεύση», «αγνό ελληνικό προϊόν» και «παράγεται στην Ελλάδα». Είναι όμως σημαντικό να αναφέρουμε ότι σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η μουσική δεν είναι αυθεντικά παραδοσιακή αλλά έχει δημιουργηθεί μέσα σε studio ώστε τα ηχοχρώματά της να δείχνουν

σύγχρονα, πιθανά για να προβληθεί ο συνδυασμός συνέχιση της παράδοσης-σύγχρονα μέσα επεξεργασίας και τυποποίησης.

Συμπερασματικά, η μουσική της διαφήμισης είναι προϊόν της «βιομηχανικής κουλτούρας» και βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο σημειολογικό σύστημα. Συνδεδεμένα και βασικά στοιχεία είναι η επιλογή των στίχων - στην περίπτωση της φόρμας του τραγουδιού - η ιδεολογική παράμετρος και το ζήτημα της επικοινωνίας με τους αποδέκτες, με τους τηλεθεατές. Η μελωδία, ο ρυθμός, τα μοτίβα, όλα αυτά καλούνται να υπηρετήσουν και να ενδυναμώσουν το λεκτικό μήνυμα. Η αισθητική της σχετίζεται τόσο με τους κανόνες που διέπουν την επικοινωνία των ΜΜΕ όσο και με τις συνθήκες της εξατομικευμένης πρόσληψης και της κουλτούρας του αποδέκτη. Ο ρόλος της μουσικής είναι σε ορισμένες περιπτώσεις τόσο καίριος που είναι δύσκολο να αναλογιστούμε πώς θα έμοιαζαν κάποιες τηλεοπτικές διαφημίσεις αν δεν είχαν μουσική: οι γρήγορες εναλλαγές των εικόνων, η πλοκή του σεναρίου θα ήταν δυσνόητη και θα φαινόταν ως προσπάθεια συγκόλλησης αυθαίρετου και τυχαίου οπτικού υλικού. Η μουσική είναι αυτή που ενοποιεί την πληθώρα των εικόνων, που δίνει την αίσθηση της συνέχειας και του συνόλου, που δημιουργεί μία συναισθηματική ατμόσφαιρα. Η μουσική είναι αυτή που «μορφοποιεί» το target group, καθώς η μουσική είτε δημιουργείται είτε επιλέγεται πάντα σε σχέση με ειδικά χαρακτηριστικά των υποψήφιων καταναλωτών (γένος, ηλικία, και ενίοτε φυλή). Ακόμα, αν δεν υπήρχε μουσική είναι πιθανόν ότι ο αποδέκτης-τηλεθεατής να είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει το διαφημιστικό spot με πιο κριτικό τρόπο, κάτι που προσπαθούν να αποφύγουν οι διαφημιστές (Pekkilä, 1997).

### **Ανάδυση και Ανάπτυξη του Μουσικού Γραμματισμού: η εκπαιδευτική αξιοποίηση της τηλεοπτικής διαφήμισης**

Ο γραμματισμός δεν αφορά πλέον μόνο στην ικανότητα της κατάκτησης του αλφαβητικού κώδικα αλλά και σε μια νέα ριζοσπαστική ικανότητα «ανάγνωσης και γραφής» όλων των μηνυμάτων και των συμβολικών αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος, και μεταξύ αυτών και της «γλώσσας» των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Η διευρυμένη έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνει την ανεύρεση, επιλογή, ανάλυση, αξιολόγηση και αποθήκευση πληροφοριών καθώς και τη χρήση αυτών σε ποικίλα πλαίσια, και εν γένει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικά με τη αποκωδικοποίηση και ερμηνεία σημείων, συμπεριφορών και φαινομένων. Ακόμα, αφορά στην ικανότητα να



προσεγγίζουμε κριτικά, να αναλύουμε, να αξιολογούμε τις πληροφορίες και να χρησιμοποιούμε τις Νέες Τεχνολογίες για έκφραση και επικοινωνία (Buckingham, 2003).

Ο μουσικός γραμματισμός παραδοσιακά σχετιζόταν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων της μουσικής ανάγνωσης και γραφής. Σήμερα, έχει διευρυνθεί το πεδίο θεώρησης του μουσικού γραμματισμού και είναι αποδεκτό ότι ο μουσικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα ενεργητικής και συνειδητής πρόσληψης της μουσικής, την κριτική στάση απέναντι στο μουσικό ερέθισμα αλλά και στη μουσική εμπειρία, και τη συμμετοχή σε ποικίλες μουσικές δράσεις (σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού, διασκευής, διεύθυνσης, και εκτέλεσης μουσικής). Σε μία τέτοια προσέγγιση, ο μουσικός γραμματισμός μπορεί να ορισθεί ως η κατάκτηση της κατανόησης της μουσικής, που περιλαμβάνει τη γνώση της μουσικής, τη γνώση για τη μουσική και τη γνώση μέσα από τη μουσική (Barrett, 2003α). Οι Makin και Whiteman (2007) συμπληρώνουν ότι όταν το παιδί έχει μουσικές εμπειρίες προάγεται ο πολυ-γραμματισμός (*multiliteracy*), κατά τον οποίο η μουσική σημειογραφία αφορά σε ένα πολύ μικρό μέρος ενώ δίνεται έμφαση στην κατάκτηση δεξιοτήτων ακρόασης, συμβολικής αναπαράστασης, προσέγγισης πολιτισμικά πλαισιωμένων νοημάτων και αναγνώρισης του ρόλου της μουσικής στην κοινωνία. Αυτή η διαδικασία είναι ενεργητική και ρέουσα και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να σκέφτονται *μουσικά*, και να ελέγχουν τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα. Τέλος, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του μουσικού γραμματισμού, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε μουσικές δράσεις με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών (*computer-based music experience*) (Barrett, 2003β).

Συνοπτικά, ο μουσικός γραμματισμός αφορά γενικά στη μουσική γνώση και εμπειρία και ειδικότερα:

- στην κατανόηση του φαινομένου της μουσικής, της φύσης της μουσικής και της αξίας της μουσικής
- στην κατανόηση των μουσικών εννοιών
- στην εφαρμογή στοιχείων θεωρίας της μουσικής, μέσα από δραστηριότητες εκτέλεσης και δημιουργίας
- στην επαφή, εξοικείωση και αξιολόγηση μουσικών έργων
- στην κατανόηση του κοινωνικού ρόλου της μουσικής και του λειτουργικού ρόλου της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου

- στη γνωριμία με τα μουσικά όργανα και εν γένει με κάθε ηχογόνο πηγή
- στην κριτική επεξεργασία πληροφοριών σχετικά με τη μουσική και τους μουσικούς
- στη μουσική γραφή (παραδοσιακή και πειραματική σημειογραφία)
- στην κατανόηση και απόδοση του μουσικού κειμένου (ανάγνωση και εκτέλεση)
- στην αξιοποίηση και εφαρμογή των γνώσεων στην καθημερινή ζωή

Οι μαθητές, μελετώντας τη μουσική της τηλεοπτικής διαφήμισης μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη στερεοτυπική χρήση της και να κατανοήσουν τα τεχνάσματα των διαφημιστών που στοχεύουν στο μεγάλο αριθμό πωλήσεων του διαφημιζόμενου προϊόντος. Για παράδειγμα, μπορούν να διαπιστώσουν ότι η pop μουσική χρησιμοποιείται ευρέως σε διαφημίσεις super market και πολυκαταστημάτων για να στηριχθεί η αίσθηση ότι η κατανάλωση στα εν λόγω καταστήματα θα μας χαροποιήσει αφού *θα κερδίζουμε από κάθε αγορά*, σε διαφημίσεις προϊόντων που διατείνονται ότι *θα κάνουν τη ζωή μας πιο εύκολη* (προϊόντα καθαρισμού για το σπίτι, στεγαστικά δάνεια, κάρτες, ηλεκτρικές συσκευές) και σε διαφημίσεις τροφίμων που εστιάζουν στην *απόλαυση της γεύσης*, στην υγεία και στην ευεξία (π.χ. λίγα λιπαρά) και στο δικαίωμα για *χαρά στην καθημερινότητα*.

Σημαντικό είναι ακόμα να αναπτυχθεί στους μαθητές διάθεση για έρευνα. Αναφορικά με το λειτουργικό ρόλο, τις τεχνικές της τηλεοπτικής διαφήμισης και την ερμηνεία των μηνυμάτων μπορούν να ερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα: *Ποιος τη δημιούργησε; Γιατί δημιουργήθηκε; Σε ποιους απευθύνεται; Ποιος ωφελείται από αυτή; Γιατί μας ενδιαφέρει; Σε τι αναφέρεται το μήνυμα της διαφήμισης; Ποιες αξίες, ιδέες και απόψεις εκφράζει; Σε ποιους απευθύνεται; Με ποιους τρόπους υποστηρίζεται το μήνυμα; Τι μέσα χρησιμοποιούνται για μας ελκύσουν το ενδιαφέρον; Πώς αντιλαμβάνεστε αυτό το μήνυμα; Τι μπορούμε να μάθουμε από αυτό για την κοινωνία μας και για τον εαυτό μας; Τι κρύβεται πίσω από τις λέξεις και τις εικόνες;*

Αναφορικά με τη μουσική του τηλεοπτικού διαφημιστικού μηνύματος, τα ερωτήματα προς διερεύνηση μπορεί να έχουν ως εξής:

- Επιλογή μουσικής: *Ποιο μουσικό είδος επενδύει τη διαφήμιση; Χρησιμοποιούνται ήχοι περιβάλλοντος;*
- Πλαίσιο: *Υπάρχει στερεότυπη χρήση της μουσικής στη διαφήμιση;*

- Παράμετροι: *Εντοπισμός και ανάλυση της δυναμικής, της τονικότητας, του τέμπο, του ρυθμού, της ενορχήστρωσης και της φόρμας.*

Σε μία πιο ειδική θεώρηση –και ανάλογα με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών– μπορούμε να ορίσουμε τις παραμέτρους της μουσικής έκφρασης και τα κριτήρια περιγραφής της μουσικής ποιότητας (Tagg, 1999:29 και 45). Οι παράμετροι της μουσικής έκφρασης έχουν ως εξής:

- Παράμετροι ενορχήστρωσης (π.χ., αριθμός και είδη οργάνων ή φωνών, χροιές, μηχανική και ηλεκτροακουστική υποστήριξη, τεχνικές εκτέλεσης)
- Παράμετροι σύνθεσης (π.χ., μονοφωνική-πολυφωνική, μονορυθμική-πολυρυθμική, υφή)
- Παράμετροι χρόνου: διάρκεια του έργου και των επιμέρους μερών αυτού, διάταξη και ανάλυση των δομικών στοιχείων (π.χ., εισαγωγή, γέφυρες, φινάλε), παλμός, τέμπο, ρυθμικά μοτίβα, μέτρο, τονισμοί
- Παράμετροι τονικότητας (π.χ., τροπικότητα, τονικό κέντρο, μελωδική έκταση, μελωδική κίνηση, μελωδικά μοτίβα, αρμονικές παράμετροι)
- Παράμετροι δυναμικής

Τα κριτήρια αναφορικά με την περιγραφή της ποιότητας της μουσικής έχουν ως ακολούθως:

- ο Μουσικά κριτήρια αναφοράς
  - Είδη και στιλ μουσικής (μουσική μπαλέτου, όπερα, heavy metal κ.α.)
  - Μουσικά σύνολα (μπάντα χάλκινων, συμφωνική ορχήστρα, σόλο πιάνο κ.α.)
  - Μουσικοί (φλαουτίστας, κρουστός, Pink Floyd, Beethoven κ.ο.κ.)
  - Έννοιες αναφορικά με τη μουσική δομή (ελάσσονα τονικότητα, διαφωνίες κ.α.)
  - Ηχητικές παράμετροι (echo, πολλαπλασιασμός φωνών κ.α.)
- ο Μη-μουσικά κριτήρια αναφοράς
  - Κινηματογραφικά (βουβός κινηματογράφος, Χίτσκοκ, *Ο Νουός* κ.α.)
  - Τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά (MTV, μουσικά σήματα για ειδήσεις, η εκπομπή της θείας Λένας, Μάπιετ σόου κ.α.)
  - Μουσικά video
  - Άλλες μορφές έκφρασης (ποίηση, θέατρο, περιοδικά για γυναίκες κ.α.)

- ο Αποδέκτες (για παιδιά, για έφηβους, για οικογένεια κ.α.)
- ο Μη-μουσικά είδη (σαπουνόπερα, ρομάντζο, θρίλερ, γουέστερν κ.α.)
- ο Στοιχεία αναφορικά με την παραγωγή (εθνότητα, προσδιορισμός εποχής, πλάνα, «κοψίματα εικόνων», ζουμαρίσματα κ.α.)

Οι περιοχές δεξιοτήτων - που έχουν υιοθετηθεί και από την Ευρωπαϊκή Ένωση - μπορούν να προσδιοριστούν ως ακολούθως (Buckingham, 2005):

- Πρόσβαση: οι ευκαιρίες για τη χρήση - φυσική, γνωστική και πρακτική - πολυμέσων.
- Ανάλυση και αξιολόγηση: η ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και αξιολόγησης των μηνυμάτων<sup>2</sup> και η δυνατότητα αντίληψης και συνειδητοποίησης των συνθηκών των χρήσης των πολυμεσικών εργαλείων
- Επικοινωνία: οι δεξιότητες που αφορούν στη δημιουργία μηνυμάτων που βασίζονται σε ποικίλους κώδικες και στηρίζονται σε ποικίλα μέσα. Αυτές οι δεξιότητες συνδέονται επιπροσθέτως με την κριτική σκέψη, με τη δημιουργική σκέψη και με την εξοικείωση στη χρήση των μέσων.

Ο Eero Tarasti (2002: 70) θεωρεί τη μουσική όχι ως αντικείμενο αλλά ως «συνθήκη που απαρτίζεται από διάφορα στοιχεία» και σημειώνει ότι στη σύγχρονη ανάλυση η γραμμικότητα της μουσικής διαδικασίας δίνει τη θέση της σε ένα δίκτυο συμβάντων και αυτό καθιστά διακριτές τις διάφορες μορφές των μουσικών οντοτήτων. Η ιδέα της *μουσικής ως συνθήκη* αναδεικνύει τις συνολικές διαστάσεις του φαινομένου της μουσικής και υποδεικνύει τα οργανικά στοιχεία της και τις ειδικές ποιότητες αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο θεώρησης μπορούν να οριστούν οι διδακτικοί-μαθησιακοί στόχοι ως ακολούθως:

- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας
- Καλλιέργεια της δημιουργικότητας
- Οικειοποίηση τεχνικών συζήτησης, επιχειρηματολογίας, σύγκρισης και αντιπαράθεσης
- Γλωσσική καλλιέργεια
- Προαγωγή του μουσικού γραμματισμού
- Διαθεματικές συνδέσεις
- Εξοικείωση με τη χρήση ψηφιακών μέσων
- Προαγωγή αξιών σχετικά με την πολιτότητα, τον υλισμό, τον καταναλωτισμό και κατάλυση στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Καθώς το μέλλον αξιώνει να μπορούμε να εκφραζόμαστε αποτελεσματικά μέσα από το λόγο, την εικόνα, τον ήχο, τα ψηφιακά μέσα, να μπορούμε να επιλύουμε προβλήματα που απαιτούν διαδικασίες ανάλυσης πολλών δεδομένων, να αξιολογούμε τις πληροφορίες αναφορικά με την ακρίβειά τους, με την εγκυρότητά τους και με την αξιοπιστία τους, και να οργανώνουμε τις πληροφορίες που θα μας οδηγήσουν σε δόμηση της γνώσης, το Σχολείο πρέπει να ετοιμάζει τους μαθητές για να ανταποκριθούν σε αυτές τις αξιώσεις. Η ανάδυση και η ανάπτυξη του μουσικού γραμματισμού, με εργαλείο την τηλεοπτική διαφήμιση, μπορεί να προσφέρει πολλά σε αυτή τη θεώρηση.

### **Παραπομπές**

1. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο 24/3/2007 έως 15/4/2007. Η συλλογή του υλικού μεθοδεύτηκε μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους υπεύθυνους του τομέα διαφήμισης των πέντε καναλιών που έρχονται πρώτα σε τηλεθέαση στην Ελλάδα (Mega, Ant-1, Alpha, Alter, Star) και οι οποίοι υπέδειξαν τη ζώνη με τη μεγαλύτερη τηλεθέαση (prime-time zone) που ορίζεται στο χρονικό πλαίσιο 21.00 – 24.00.
2. Η ανάγνωση αφορά στην ικανότητα αποκωδικοποίησης του μηνύματος αναφορικά με ένα συγκεκριμένο κώδικα ή με μία περίπτωση επικοινωνίας. Η κατανόηση αφορά στην ικανότητα της σύνδεσης του μηνύματος, που έχει ήδη αποκωδικοποιηθεί, με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με τις εμπειρίες και τις γνώσεις ενός ατόμου. Η αξιολόγηση αφορά στη διαδικασία κατηγοριοποίησης του περιεχομένου ενός μηνύματος σε αναφορικά με μία κλίμακα αξιών.

### **Βιβλιογραφία**

#### *Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία*

- Barrett, Margaret (2003α). I Hear What You Mean: Music Literacy in the Information Age. Στο Livermore, Joan (επιμ) *More than words can say. A view of literacy through the arts*. Canberra: National Affiliation of Arts Educators.
- Barrett, Margaret (2003β). Meme-Engineers: children as producers of musical culture. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 195-212.
- Bolter, Jay (2002). *Remediation*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Buckingham, David (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Academic Research*. London: Ofcom.

- Ανασύρθηκε στις 6-5-2009 από  
[www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/)
- Buckingham, David (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Chastain, Garvin, Seibert, Pennie & Ferraro, F. Richard (1995). Mood and lexical access of positive, negative, and neutral words. *The Journal of General Psychology*, 122, 137-157.
- Eco, Umberto (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington, IN: Indiana Press.
- Goldberg, Marvin, Fishbein, Martin & Middlestadt, Susan (1997). *Social Marketing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kokkidou, Maria & Tsakiridou, Eleni (2009). An Investigation of the Framework of Relations among Language, Music, and the Advertised Product in Television Commercials. *International Journal of Learning*, 16(4), 133-144.
- Makin, Laurie & Whiteman, Peter (2007). Multiliteracies and the arts. Στο L. Makin Laurie (επιμ) *Literacies in childhood* (2η έκδοση, 168-182). Sydney: MacLennon and Petty.
- Pekkilä, Erkki (1997). Connotative Meaning and Advertising Music. *Semiotics of Music* 4 (2), 238-248.
- Potter, James (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, Linda (1990). Understanding jingles and needledrop: a rhetorical approach to music in advertising. *Journal of Consumer Research*, 17(2), 218-229.
- Sloboda, John (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music* 19, 110-120.
- Smalley, Dennis (1989). Pentecost: A Conversation with Denis Smalley. *Journal of the Electroacoustic Music Association of Great Britain*, 4 (1-2), 15-25.
- Tagg, Philip (1999). *Introductory notes to the Semiotics of Music*. Liverpool: Brisbane.
- Tarasti, Eero (2002). *Signs of Music: A Guide to Musical Semiotics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Walser, Robert (1993). *Running With the Devil: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music*. Middletown: Wesleyan University Press.

#### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Καστοριάδης, Κορνήλιος (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Σακαλάκ, Ηλίας (2004). *Μουσικές Βιταμίνες. Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής και Μουσικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Fagotto.

## **Η τηλεόραση στη ζωή των παιδιών και ο ρόλος των γονιών: ερωτήματα, προβληματισμοί και απαντήσεις σε καθημερινά ζητήματα διαπαιδαγώγησης**

Χρυσάνθη Κολύβα

Κλινική-Κοινωνική Ψυχολόγος

Κέντρο Πρόληψης της Εξάρτησης και Προαγωγής της Υγείας «Πυξίδα»

*Στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφονται τα βασικά σημεία όσον αφορά τον προβληματισμό των γονέων απέναντι στη ρύθμιση της χρήσης της τηλεόρασης και τις συνακόλουθες μεθόδους διαπαιδαγώγησης που ακολουθούν στην καθημερινή ζωή με τα παιδιά τους. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέθοδοι της «δραστήριας μεσολάβησης», της «περιοριστικής μεσολάβησης» και της «μεσολάβησης κοινής ενασχόλησης», καθώς και όλες συνολικά οι οδοί, μέσα από τις οποίες οι γονείς είναι σε θέση να παρέχουν στα παιδιά τους ένα υγιές πρότυπο χρήσης των νέων τεχνολογικών μέσων.*

Το ζήτημα της επίδρασης των τεχνολογικών μέσων στη ζωή και την καθημερινότητα των παιδιών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς. Η τηλεόραση ειδικότερα αποτελεί αναμφισβήτητα ένα πανίσχυρο οπτικοακουστικό μέσο με πολλαπλές λειτουργίες και οφέλη αφενός, αφετέρου με πολλές πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι γονείς τείνουν γενικά να αντιμετωπίζουν την είσοδο των τεχνολογικών μέσων στην οικογένεια με κάποιο σκεπτικισμό. Πιο συγκεκριμένα, ανησυχούν για τις πιθανές επιδράσεις των τεχνολογιών στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, από τη μια, και ανάμεσα στην οικογένεια και τον υπόλοιπο εξωτερικό κόσμο από την άλλη (Fraser, Rodden & O' Malley, 2006). Στην προσπάθειά τους να προλάβουν την έκθεση των παιδιών σε ακατάλληλο και τυχόν επικίνδυνο υλικό, καθώς και τη στέρησή τους από άλλες αθλητικές ή κοινωνικές δραστηριότητες λόγω της υπερβολικής τηλεθέασης (Wartella & Jennings, 2000), οι γονείς εφαρμόζουν πρακτικές ρύθμισης με διάφορους τρόπους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γονικές πρακτικές ρύθμισης της χρήσης των μέσων μαζικής ενημέρωσης και πληροφόρησης από την πλευρά των παιδιών

διακρίνονται σε θετικές, όπως η παροχή, η ενθάρρυνση ή η διευκόλυνση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, και σε αρνητικές, όπως η αποθάρρυνση, η παρεμπόδιση ή η απαγόρευση αυτών (Livingstone & Bober, 2003).

Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, οι γονείς τείνουν να χρησιμοποιούν συνδυαστικά ποικίλες πρακτικές, οι οποίες εκτείνονται από τη σχετικά ανοιχτή, μη κατευθυντική στρατηγική του μοιράσματος εμπειριών, σχετικά με τα τηλεοπτικά προγράμματα, μέχρι περισσότερο περιοριστικές και καθοδηγητικές στρατηγικές χειραγώγησης (Bybee, Robinson & Turow, 1982, Lin & Atkin, 1989, Van Der Bulck & Van Den Bergh, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, τρεις είναι οι βασικές διαστάσεις της γονικής μεσολάβησης ως προς τη ρύθμιση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία: α) η δραστήρια ή αξιολογητική / κριτική μεσολάβηση, β) η περιοριστική μεσολάβηση και γ) η μεσολάβηση κοινής ενασχόλησης (Austin, 1993, Buijzen & Valkenburg, 2005, Nathanson, 1999, Eastin, Greenberg & Hofshire, 2006).

Ως δραστήρια ή αξιολογητική μεσολάβηση (active, evaluative approach) περιγράφεται η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι γονείς προσπαθούν να επηρεάσουν τις αντιδράσεις των παιδιών τους μέσα από την εσκεμμένη συζήτηση και το σχολιασμό των εμπειριών που βιώνει το παιδί με την τηλεόραση. Στόχος στην περίπτωση αυτή είναι να καλλιεργηθεί η κριτική ικανότητα των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τις φανταστικές από τις πραγματικές διαστάσεις των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν και γενικά να είναι σε θέση να τα αξιολογούν καλύτερα.

Ως περιοριστική μεσολάβηση (restrictive approach) περιγράφεται η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι γονείς επιδιώκουν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν τον έλεγχο πρόσβασης στο τεχνολογικό μέσο και επομένως το χρόνο που περνάει το παιδί με αυτό. Θεσπίζονται κανόνες και όρια όσον αφορά τόσο το χρόνο που ασχολείται το παιδί με την τηλεόραση, όσο και τα συγκεκριμένα προγράμματα που επιλέγονται.

Ως μεσολάβηση κοινής ενασχόλησης (covieving, unfocused approach) περιγράφεται η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι γονείς παρακολουθούν



κάποια τηλεοπτικά προγράμματα μαζί με τα παιδιά, χωρίς να εμπλέκονται σε ανταλλαγή απόψεων όσον αφορά το περιεχόμενο της εμπειρίας τους.

Εκτιμάται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η εκπαίδευση των γονέων ως προς τις πρακτικές μεσολάβησης που έχουν περιγραφεί, αφού σύμφωνα με τη Nathanson, 2001, η γονική μεσολάβηση μπορεί να είναι καταλυτικής σημασίας ως προς το βαθμό και τον τρόπο που τα παιδιά θα επηρεαστούν τελικά από τη χρήση της τηλεόρασης.

Ποια είναι τελικά η πιο ενδεδειγμένη πρακτική; Τι είναι πιο αποτελεσματικό, να λειτουργούμε δημοκρατικά αναπτύσσοντας διάλογο με τα παιδιά, ή να είμαστε περισσότερο αυστηροί, καθοδηγητικοί, έως και παρεμβατικοί;

Σύμφωνα με τους Van Der Bulck & Van Den Bergh (2000), η πρακτική της δραστήριας μεσολάβησης συμβάλλει στη δημιουργία μιας καλής σχέσης επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και παιδιά και γενικότερα ενός θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Όταν οι γονείς παρακολουθούν τηλεόραση μαζί με τα παιδιά και συζητούν αυτά που είδαν, τα παιδιά απορροφούν μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου (Signorelli, 1991). Επίσης η δραστήρια μεσολάβηση είναι εξαιρετικά αποτελεσματική ως προς την κριτική αξιολόγηση των διαφημίσεων και ως προς τη μείωση των επιδράσεων των βίαιων τηλεοπτικών προγραμμάτων στα παιδιά (Buijzen & Valkenburg, 2005).

Με την παροχή συνδέσεων μεταξύ των νοημάτων που διαφεύγουν από τα παιδιά, η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία τα βοηθά να διαμορφώσουν άποψη για τον πραγματικό κόσμο και να είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να την αντιπαραθέσουν με τον ψηφιακό κόσμο. Επίσης μειώνει τον κίνδυνο να μετατραπούν τα παιδιά σε παθητικούς και άκριτους καταναλωτές των τηλεοπτικών πληροφοριών και μηνυμάτων.

Από την άλλη πλευρά, η θέσπιση και η τήρηση ορίων από τους γονείς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια έλλογη και θεμιτή χρήση της τηλεόρασης. Σε έρευνα των Bybee et al. (1982) αναφέρεται ότι, συγκριτικά με τις άλλες τακτικές, η τακτική της περιοριστικής μεσολάβησης ήταν εκείνη που επέφερε τη μεγαλύτερη μείωση της ενασχόλησης παιδιών 10-11 ετών με την τηλεόραση.

Υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η τηλεόραση επηρεάζει μεν τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά είναι οι σημαντικοί ενήλικες εκείνοι που μπορούν να μετριάσουν την επίδραση αυτή. Σύμφωνα με τους Jerome & Dorothy Singer (1980) οι οποίοι μελέτησαν τα σχήματα οικογενειακής τηλεθέασης σε μια κοινότητα της εργατικής τάξης στις ανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες, βρήκαν ότι οι οικογένειες με πολύ επιθετικά παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν χαμηλό βαθμό γονικής επίβλεψης: στα παιδιά αυτά επιτρεπόταν να μένουν ξύπνια μέχρι αργά και παρακολουθούσαν όποια προγράμματα ήθελαν. Επίσης δεν παρέχονταν στα παιδιά αρκετά αντισταθμιστικά ερεθίσματα.

Αντίθετα οι οικογένειες των λιγότερο επιθετικών παιδιών ασκούσαν στενότερο έλεγχο στον τρόπο με τον οποίο περνούσαν την ώρα τους τα παιδιά. Περιορίζαν την τηλεθέαση των παιδιών στα εκπαιδευτικά και παιδικά προγράμματα, έβαζαν όρια στις ώρες του νυχτερινού ύπνου και πρόσφεραν περισσότερες ευκαιρίες για οικογενειακές εξόδους και δραστηριότητες.

Παρόλη την αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα της περιοριστικής μεσολάβησης, σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να παραβλέπεται η αξία των μηνυμάτων που συνοδεύουν την επιλογή της συγκεκριμένης πρακτικής.. Αν για παράδειγμα η θέσπιση κανόνων εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων μάλλον, παρά των ίδιων των παιδιών, επειδή οι ίδιοι είναι αρνητικά προσκείμενοι σε συγκεκριμένα τηλεοπτικά προγράμματα, τότε είναι πολύ πιθανό να προκαλέσουν τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Nathanson, 2002).

Ο περιορισμός ή η απαγόρευση της πρόσβασης σε συγκεκριμένο υλικό, ιδιαίτερα σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, είναι πιθανό να αυξήσει την ελκυστικότητά του και τελικά να προωθήσει ακριβώς εκείνη τη συμπεριφορά που προτίθετο να εξαλείψει (Cantor, Harrison & Nathanson, 1997). Με βάση το σκεπτικό αυτό κρίνεται αναγκαίο οι γονείς αφενός να εξηγούν τους λόγους που προβαίνουν σε συγκεκριμένες απαγορεύσεις, και αφετέρου να συνδιαλέγονται με τα παιδιά τους και να είναι πρόθυμοι να επαναδιαπραγματευτούν, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά εφηβικής ηλικίας, που έτσι κι αλλιώς επιδιώκουν την αυτονομία από τους γονείς, είναι αναγκαίο τα όρια να μπαίνουν μέσα από τη διαδικασία της αναζήτησης κοινών γραμμών και τη θέσπιση συμφωνιών. Διαφορετικά η άκριτη χρήση της περιοριστικής μεσολάβησης από τους γονείς είναι πολύ πιθανό να επιφέρει ρήξη στη σχέση των γονιών με τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα συγκρούσεις και αρνητικά συναισθήματα (Nathanson, 2002).

Το μήνυμα των ευρημάτων αυτών είναι ότι αν οι γονείς ανησυχούν για τις αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης στη συμπεριφορά των παιδιών τους, θα πρέπει να περιορίσουν το χρόνο που περνούν τα παιδιά παρακολουθώντας τηλεόραση («περιοριστική μεσολάβηση») και να αυξήσουν το χρόνο που κάθονται μαζί με τα παιδιά τους μπροστά στην τηλεόραση («δραστήρια μεσολάβηση» και «μεσολάβηση κοινής ενασχόλησης») (Dorr, Graves & Phelps, 1980, Singer & Kelley, 1984).

Είναι γεγονός ότι όλες οι προαναφερθείσες γονικές πρακτικές, ναι μεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες ως προς την ακριβή διατύπωση και εφαρμογή τους, αλλά σαφώς συνιστούν τη μία όψη του νομίσματος. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1969, Mischell, 1966), τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπων. Είναι σημαντικό επομένως να λάβουμε υπόψη ότι οι γονείς, πέρα από εκπαιδευτές και καθοδηγητές των παιδιών, είναι και οι ίδιοι πρόσωπα με τη δική τους κουλτούρα, τις δικές τους συνήθειες και τη δική τους άποψη και στάση απέναντι στην τεχνολογία. Ο ρόλος που θα πάρει η τηλεόραση στη ζωή των παιδιών σε μεγάλο βαθμό θα καθοριστεί από τις τηλεσυνήθειες των ίδιων των γονέων: πόσο χρόνο παρακολουθούν τηλεόραση, σε ποιο βαθμό εκφράζουν άποψη και σχόλια για τα προγράμματα που παρακολουθούν, πώς αντιδρούν όταν στην οθόνη προβάλλεται ένα ερέθισμα ακατάλληλο, επικίνδυνο ή χαμηλής αισθητικής αξίας.

Εν κατακλείδι, η τηλεόραση, όπως και οποιοδήποτε άλλο τεχνολογικό μέσο, δεν αποτελεί η ίδια το πρόβλημα, αλλά μάλλον φέρνει στην επιφάνεια τις δυσκολίες που υπάρχουν στη σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών. Η ανάγκη ορθής επικοινωνίας και οριοθέτησης διαπνέει συνολικά το έργο της διαπαιδαγώγησης, άρα και τη ρύθμιση της χρήσης της τηλεόρασης από τα παιδιά. Το κήρυγμα και οι αφοριστικές απόψεις δεν πρόκειται να επιλύσουν τις δυσκολίες, μάλλον θα τις επιτείνουν. Αυτό που πραγματικά χρειάζεται

από την πλευρά των ενηλίκων είναι αποδοχή της τεχνολογίας, αξιοποίηση των θετικών της διαστάσεων, οριοθετημένη χρήση, αυτογνωσία και αυτοκριτική.

## Τηλεοπτικά παιδικά προγράμματα: στερεότυπα του ρόλου των φύλων

Ιφιγένεια Μυλωνά

Επιστημονική συνεργάτρια Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης και Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας

*Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σήμερα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και παρέχουν συνεχή πληροφόρηση στο κοινό. Η διάδοση των νέων τεχνολογιών έδωσε την ευκαιρία στους πολίτες για άμεση πρόσβαση στην ενημέρωση αλλά και ακόμα μια επιλογή για το μέσο που θα ενημερωθούν. Παρά τη ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου, η τηλεόραση παραμένει ένα από τα κυρίαρχα μέσα ενημέρωσης. Τα παιδιά περνούν σήμερα ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην τηλεόραση. Στην έρευνα που παρουσιάζεται επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν οκτώ παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Στόχος της ανακοίνωσης είναι να εξετάσει το τρόπο με τον οποίο προβάλλονται τα δύο φύλα στα προγράμματα αυτά. Διαιωνίζονται τα στερεότυπα σχετικά με τους ρόλους των φύλων; Έχει αλλάξει ο τρόπος προβολής των ρόλων των δύο φύλων;*

### Εισαγωγή

Η τηλεόραση σήμερα αποτελεί μια καθημερινή πραγματικότητα και ένα σημαντικό μέσο για την ενημέρωση και την ψυχαγωγία παιδιών και ενηλίκων. Έρχεται καθημερινά σε επαφή με όλα τα κοινωνικά στρώματα καθώς αποτελεί ένα μέσο ενημέρωσης προσιτό σε όλους, ένα μέσο που επηρεάζει τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Στις μέρες μας «καταγράφεται αφθονία προϊόντων και υπηρεσιών σε όλα τα επίπεδα του επικοινωνιακού πεδίου» (Παπαθανασόπουλος, 2005:19) ωστόσο η τηλεόραση παραμένει κυρίαρχο μέσο ενημέρωσης και ψυχαγωγίας. Ο McLuhan (1998) αναφέρει ότι «Μέσο είναι το Μήνυμα» τονίζοντας έτσι τη σημαντικότητα του μέσου που επιλέγεται για τη μεταφορά και διάδοση της πληροφορίας θεωρώντας έτσι, ότι και το μέσο μπορεί να επηρεάσει τη διάδοση της. Η τηλεόραση, παρόλη τη ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου, παραμένει ένα από τα πιο ισχυρά και σημαντικά μέσα ενημέρωσης.

Σύμφωνα με στοιχεία της AGB, οι Έλληνες το 2008 αφιέρωναν καθημερινά 252 λεπτά μπροστά στην τηλεόραση όταν το 1991 αφιέρωναν 184 (στο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=86324>, 2009). Έρευνες που έγιναν

σε Ευρωπαϊκές χώρες έδειξαν ότι παιδιά ηλικίας 1-3 ετών παρακολουθούν τηλεόραση κατά μέσο όρο πέντε ώρες την ημέρα (Βασιλειάδη, 2008). Η τηλεόραση λειτουργεί σαν ένας ισχυρός πόλος έλξης για τα παιδιά, τα εντυπωσιάζει, τα ψυχαγωγεί, τα επηρεάζει. Τα μικρά παιδιά καταναλώνουν τα τηλεοπτικά προϊόντα χωρίς να έχουν την δυνατότητα αξιολόγησής τους, επηρεάζονται από τα πρότυπα που προβάλλονται και δημιουργούν συνήθειες. Στην ανακοίνωση αυτή θα εξετάσουμε τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων έτσι όπως προβάλλονται μέσα από τα παιδικά προγράμματα. Ποιοι είναι οι ρόλοι των φύλων που προβάλλονται στα προγράμματα αυτά και μπορεί να επηρεάζουν τα μικρά παιδιά να δεχτούν μετέπειτα ρόλους τους στην κοινωνία; Στο πρώτο μέρος της ανακοίνωσης αυτής θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τα στερεότυπα των δύο φύλων. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η μεθοδολογία και η ανάλυση των παιδικών προγραμμάτων που προβάλλονται από την ελληνική τηλεόραση και συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα. Στο τελευταίο μέρος θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας

### **Στερεότυπα και στερεότυπα του ρόλου των δύο φύλων**

Σύμφωνα με τους Golombok & Fivush (1996:17) «τα στερεότυπα είναι ένα σύνολο απόψεων για τα χαρακτηριστικά των απόψεων μιας συγκεκριμένης ομάδας». Όπως αναφέρουν οι Rasinski, Crocker & Hastie (1985:31) «τα στερεότυπα είναι γενικευμένες απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα μέλη κοινωνικών ομάδων». Είναι βασικές αντιλήψεις που στηρίζονται στην πιθανότητα ότι ένα άτομο θα έχει μια συγκεκριμένη ιδιότητα επειδή ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Όπως αναφέρει ο Brewer (1988) κάποιες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η στερεότυπη ενεργοποίηση είναι μια αυτόματη διαδικασία. Αντίθετα η ένδειξη ενεργοποιημένων στερεοτυπικών πληροφοριών έχει να κάνει και με τον τρόπο σκέψης και την κρίση αυτού που δέχεται τις πληροφορίες. Η στερεοτυπική διαδικασία μπορεί να είναι ή να μην είναι ελεγχόμενη.

Κάθε κοινωνία έχει τα δικά της στερεότυπα κάποια από τα οποία διαιώνίζονται μέσα στο χρόνο ενώ κάποια άλλα διαφοροποιούνται και αλλάζουν. Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των στερεοτύπων μπορεί να παίξει η παιδεία και η ενημέρωση. Όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2006:10) «τα στερεότυπα μπορεί αναφέρονται σε φυσικά, νοητικά ή συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας ή σε συγκεκριμένες απόψεις για τη θέση τους στην κοινωνία».

Τα στερεότυπα των δύο φύλων «ορίζονται σαν το σύνολο των απόψεων για το τι σημαίνει άνδρας και το τι σημαίνει γυναίκα» (Golombok & Fivush 1996:17). Τα στερεότυπα των δύο φύλων είναι γενικευμένες πεποιθήσεις των μελών μιας ομάδας. Όπως αναφέρει η Κανταρτζή (2003) το ανδρικό στερεότυπο εμπεριέχει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως επιθετικότητα, ανεξαρτησία, τόλμη, γενναιότητα και ευφυΐα. Το γυναικείο στερεότυπο αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως η παθητικότητα, η εξάρτηση, η ευγένεια, η υποχώρηση. Οι πρόσφατες θεωρίες άλλωστε αναφέρουν ότι τα στερεότυπα των δύο φύλων επηρεάζονται και διαμορφώνονται μέσα από το περιβάλλον και τις κοινωνικές αντιλήψεις (Lavine, 1999). Η προσωπικότητα των γυναικών είναι διαφορετική σε σχέση με τους άνδρες γιατί είναι λογικές, φιλόδοξες, δραστήριες, ανεξάρτητες και έχουν μικρότερη ικανότητα να ασκούν εξουσία. Αντίθετα μπορούν να είναι πιο ρομαντικές, ευαίσθητες, εξαρτημένες και εύθραυστες από ότι οι άνδρες (Lemish, 2004:42-43). Οι γυναίκες θα πρέπει ωστόσο να είναι ελκυστικές και παθητικές και να ενσωματώσουν ένα ρόλο συζύγων και μητέρων (Chafai, 2007). Συνήθως, η γυναίκα θεωρείται εκφραστική και δοτική, υπερέχει στη χρήση της γλώσσας, είναι καλή σύζυγος και μητέρα και όσον αφορά την επαγγελματική της απασχόληση συνήθως εμφανίζεται ως γραμματέας, δασκάλα, φιλόλογος. Οι άνδρες από την άλλη θεωρούνται αποφασιστικοί και δραστήριοι, είναι καλοί στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, κάνουν καριέρα και οικογένεια (Μυλωνά, 2008). Για παράδειγμα στο ιατρικό επάγγελμα κυριαρχούν οι άνδρες (Ανδριώτη, 1998). Συχνά αυτός ο καταμερισμός της εργασίας οδηγεί στην αναπαραγωγή «παραδοσιακών» διαιρέσεων και κατανομής αρμοδιοτήτων. Οι άνδρες κατέχουν πιο συχνά ανώτερες θέσεις και θέσεις εξουσίας καθώς όπως αναφέρει η Correll (2004) μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις αυτών των θέσεων από τις γυναίκες.

Σε έρευνα της Schuster (2007) φαίνεται ότι οι γυναίκες ενώ εργάζονται - αν και σε κάποιες περιπτώσεις εργάζονται σε δουλειές μερικής απασχόλησης - είναι εκείνες που ασχολούνται περισσότερο με τις δουλειές του σπιτιού και με την ανατροφή των παιδιών. Οι άνδρες είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν τις δουλειές εκτός σπιτιού όταν συνεισφέρουν. Όπως αναφέρουν οι Στάμου και Μαλέσκου (2007) όσο αφορά την τηλεόραση έρευνες δείχνουν ότι δίνεται έμφαση στη γυναικεία νεότητα, καθώς και στην προβολή του γυναικείου σώματος. Τονίζουν ότι «τα ΜΜΕ φαίνεται να βρίσκονται σε πλήρη αναντιστοιχία με τη σύγχρονη πραγματικότητα, αναπαράγοντας τα

πατριαρχικά στερεότυπα και αδυνατώντας να συλλάβουν τον πολλαπλό ρόλο της γυναίκας στη σημερινή κοινωνία» (Στάμου και Μαλέσκου 2007:185) . Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για την προβολή των ρόλων των φύλων στις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Σε έρευνα του Smith (1994) για την προβολή των στερεοτύπων στις διαφημίσεις που αφορούν παιδιά φαίνεται ότι στις διαφημίσεις που εξετάστηκαν στην έρευνα παρουσιάζονται μόνο οι παραδοσιακοί ρόλοι των δύο φύλων. Η Δουλκέρη (2006) αναφέρει ότι οι γυναίκες στις διαφημίσεις εμφανίζεται ως συνοδός και λειτουργεί ως στολίδι.

### **Μεθοδολογία**

Αυτό που παρατηρήθηκε μετά από έρευνα στο πρόγραμμα τόσο των δημοσίων όσο και των ιδιωτικών καναλιών πανελλαδικής εμβέλειας ήταν ότι μόνο η κρατική τηλεόραση και τα κανάλια STAR και ALTER προβάλλουν προγράμματα για παιδιά. Στην κρατική τηλεόραση η προβολή προγραμμάτων πραγματοποιείται καθημερινά σε ένα από τα τρία κανάλια ενώ στο κανάλι ALTER και STAR το Σάββατο και την Κυριακή. Η επιλογή των προγραμμάτων που θα παρουσιαστούν στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Στην τυχαία δειγματοληψία «η επιλογή του δείγματος γίνεται είτε με τη χρησιμοποίηση κληρωτίδας είτε με τη χρήση πινάκων με τυχαίους αριθμούς που ανευρίσκονται σε όλα τα εγχειρίδια στατιστικής» (Δαουτόπουλος 2004:61). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της κληρωτίδας και έτσι προέκυψε το δείγμα της έρευνας μας, οκτώ παιδικά προγράμματα που προβλήθηκαν στην ελληνική τηλεόραση από τις 15/9 ως τις 8/11/2009. Για λόγους οικονομίας χώρου θα παρουσιάσουμε ένα μόνο επεισόδιο αλλά η συζήτηση που θα ακολουθήσει αφορά όλα τα επεισόδια που παρακολούθησαμε. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε αν στις παιδικές εκπομπές που παρακολούθησαμε προβάλλονται έμφυλα στερεότυπα, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες (Μαραγκουδάκη, 2006: 10-11):

- Επαγγέλματα
- Δραστηριότητες
- Πρωταγωνιστικοί ρόλοι
- Στερεότυπα χαρακτηριστικά-συμπεριφορές φύλων
- Εικόνα της οικογένειας

**Οι εκπομπές που θα αναλυθούν είναι:**

- **Μπάρνο (1) (ALTER)**



Ο Μπάρνο είναι ένας μωβ υποπόταμος που μιλά για φορτηγά και χορεύει. Στην εικόνα μας παρατηρούμε τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, να παίζουν με τα φορτηγά. Τραγουδούν όλοι μαζί τραγούδια που αφορούν τα φορτηγά. Το φορτηγό του κοριτσιού μεταφέρει ζώα στη φάρμα. Στην εικόνα παρατηρούμε το κορίτσι να ασχολείται με τα ζώα στη φάρμα. Το ένα αγόρι έχει απορριμματοφόρο ενώ το άλλο ένα φορτηγό που μεταφέρει τρόφιμα. Το φορτηγό του κοριτσιού χαλάει και ένας άνδρας υποπόταμος έρχεται να το επιδιορθώσει. Στη συνέχεια βλέπουμε παιδιά να χορεύουν μπροστά στην οθόνη ενώ αναφέρονται στα σχέδια τους για το μέλλον. Τα αγόρια θέλουν να γίνουν ροκ σταρ και βασιλιάδες ενώ τα όνειρα των κοριτσιών είναι να γίνουν πριγκίπισσες και μαγείρισσες. Τα κορίτσια εμφανίζονται να πίνουν καφέ και να κάνουν ψώνια ενώ τα αγόρια καθαρίζουν τους δρόμους και κάνουν βόλτες στο πάρκο. Μετά εμφανίζεται ένα μεγάλο φορτηγό, πραγματικό, που ο άνδρας οδηγός του δείχνει πως λειτουργεί. Η εκπομπή τελειώνει με μια υποποταμίνα πάνω σε ένα πυροσβεστικό όχημα που μεταφέρει τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια.

- **Ταρζάν (2) (NET)**

Η ιστορία ξεκινά με τέσσερις άνδρες που κατεβαίνουν από ένα πλοίο στη ζούγκλα και ψάχνουν να βρουν διαμάντια. Προσεγγίζουν τον ιδιοκτήτη ενός καταστήματος όπλων που τους λέει ότι ο μόνος που μπορεί να τους βοηθήσει στην έρευνά τους είναι ο Ταρζάν. Βρίσκουν τον Ταρζάν και του λένε ότι ο ένας από αυτούς θέλει να παντρευτεί και να χαρίσει στην καλή του ένα διαμάντι. Του λένε επίσης ότι αν τους βοηθήσει θα του δώσουν ένα διαμάντι. Ο Ταρζάν δέχεται και ρωτάει τη Τζέην πως είναι ένας γάμος. Εκείνη του τον περιγράφει αλλά του λέει ότι για εκείνη δεν έχουν σημασία τα δαχτυλίδια και τα μεγαλεία και αγαπά τον Ταρζάν έτσι κι αλλιώς. Ο Ταρζάν φεύγει χωρίς να πει στη Τζέην που πάει και έτσι εκείνη πάει στον πατέρα της - επιστήμονα που ζει στη ζούγκλα - και του λέει ότι για κάποιο λόγο ο Ταρζάν έφυγε χωρίς να πει που πηγαίνει. Στο μεταξύ κροκόδειλοι επιτίθενται στον Ταρζάν και τους 4 άνδρες που ψάχνουν για διαμάντια. Η Τζέην με τη βοήθεια του πατέρα της βρίσκει τον ιδιοκτήτη του καταστήματος όπλων που φλερτάρει μαζί της και της λέει που πήγε ο Ταρζάν. Τελικά ο Ταρζάν βρίσκει τα διαμάντια, οι άνδρες όμως είναι έτοιμοι να τον πυροβολήσουν. Εκείνη τη στιγμή εμφανίζεται η Τζέην και σώζει τη ζωή του Ταρζάν που στο μεταξύ έχει προλάβει να πάρει ένα διαμάντι. Η αφύπνιση του ηφαιστείου που βρίσκεται εκεί κοντά προκαλεί το θάνατο των τεσσάρων ανδρών που δεν προλαβαίνουν να σωθούν ενώ ο Ταρζάν, η Τζέην και ο πατέρας της σώζονται χάρη στις προσπάθειες του

Ταρζάν. Το πρόγραμμα κλείνει με τον Ταρζάν να προσφέρει το διαμάντι στη Τζέην που δείχνει ενθουσιασμένη.

- **Κίτρινο (3) (ALTER)**

Στη συγκεκριμένη εκπομπή παρουσιάζονται τα χρώματα. Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση να επιλέχτηκε να αναλυθεί η εκπομπή που αναφέρεται στο κίτρινο. Παρουσιάζεται ένα τραγούδι για το κίτρινο χρώμα. Βλέπουμε τον ήλιο που είναι κίτρινος και παιδιά να χορεύουν γύρω από αυτόν. Όλα τα παιδιά αγόρια και κορίτσια είναι ντυμένα στα κίτρινα. Το κορίτσια χορεύουν και τα αγόρια που είναι μικρότερα σε ηλικία βρίσκονται υπό την εποπτεία των κοριτσιών που κινούνται γύρω από αυτά, χορεύουν και τα προσέχουν. Τα κορίτσια καθαρίζουν ενώ τα αγόρια παίζουν με τα ψάρια.

- **Μπομπ ο μάστορας (4) (ALTER)**

Στο εισαγωγικό μέρος της εκπομπής βλέπουμε 6 άνδρες μάστορες και 1 γυναίκα. Ο Μπομπ ο μάστορας μιλά για την ανακύκλωση και αναφέρεται στη χρησιμότητα της. Οι φαγάνες μιλάνε. Όλες οι φωνές που ακούγονται είναι ανδρικές. Η γυναίκα κάνει μια πρόταση να πάνε όλοι τα πράγματα που δε χρειάζονται στην ανακύκλωση. Ο κ. Ρεπανάκης ξεκινά να βγάζει τα πράγματα που του είναι άχρηστα για να τα δώσει στην ανακύκλωση. Η μία από τις φαγάνες, ο Φοβέρας, είναι εκεί και ο κ. Ρεπανάκης του δείχνει το παλιό σερβίτσιο της γιαγιάς του. Δέχεται όμως ένα τηλεφώνημα και φεύγει. Παρακαλεί το Φοβέρα να πάρει όλα τα πράγματα εκτός από το σερβίτσιο για ανακύκλωση. Ο Μπομπ μιλάει με ένα σκιάχτρο, η φαγάνα ξεχνά να πει στο Μπομπ να μην πάρει το σερβίτσιο. Γυρνώντας ο κ. Ρεπανάκης δε βρίσκει το σερβίτσιο της γιαγιάς του και έτσι φεύγει με το Φοβέρα για να το ψάξουν. Στο μεταξύ ο Μπομπ κάνει ανακύκλωση τα διάφορα παλιά αντικείμενα. Η γυναίκα παρακολουθεί και στο τέλος ρωτά αν θέλουν τοάι μετά από την εξαντλητική δουλειά που έκαναν. Στο μεταξύ ο Φοβέρας και ο κ. Ρεπανάκης πηγαίνουν στον τόπο της ανακύκλωσης και διαπιστώνουν ότι η γυναίκα τους σερβίρει τοάι με το σερβίτσιο της γιαγιάς.

- **Σαμ ο πυροσβέστης (5) (ALTER)**

Στην αρχή της εκπομπής βλέπουμε έναν πυροσβέστη που τρέχει να σβήσει τη φωτιά και έναν ακόμα πυροσβέστη που βοηθά τον πρώτο να σώσει ένα παιδάκι. Στην εικόνα εμφανίζονται και άλλοι πυροσβέστες. Η ιστορία ξεκινά με ένα παιδάκι που παρακαλεί τη μητέρα του που είναι υπάλληλος σε ένα μίνι μάρκετ, να πάει κάμπινγκ. Ξαφνικά εμφανίζεται ένας οδηγός

λεωφορείου που φαίνεται ότι φλερτάρει με τη μητέρα του παιδιού και ενθαρρύνει το παιδί να πάει κάμπινγκ. Η εκδρομή ξεκινά με τη μητέρα, τον οδηγό του λεωφορείου και τον μικρό. Μόλις φτάνουν, ο μικρός αρχίζει να φοβίζει τη μητέρα του παριστάνοντας το λιοντάρι. Ο μικρός με τον οδηγό ανάβουν φωτιά, ενώ η γυναίκα παρακολουθεί. Ο μικρός λέει ότι έχει ανάψει φωτιά και ο οδηγός φωνάζει την πυροσβεστική. Η μητέρα, που νομίζει ότι ο μικρός λέει ψέματα, τον μαλώνει. Τελικά αποδεικνύεται πως το παιδί έλεγε αλήθεια. Καταφτάνουν στον τόπο της πυρκαγιάς τέσσερις άνδρες πυροσβέστες και ένα ελικόπτερο με άνδρα πιλότο. Τελικά η φωτιά σβήνει.

- **Μπράντο και ο κύριος Γουίσκερς (6) (NET)**

Η Μπράντο είναι μια καλοαναθρεμμένη ημίαιμη σκυλίτσα και ο κύριος Γουίσκερς, ένας ευέξαπτος λαγός. Το πρόγραμμα ξεκινά με ένα λαγό που κρέμεται στα δέντρα. Ο λαγός και μια σκυλίτσα τρώνε φιστίκια και πετάν τα φλούδια από το παράθυρο του σπιτιού που μένουν μέσα στο δάσος. Ένα φίδι τους λέει να μην τα πετάνε γιατί μολύνουν το περιβάλλον. Ενώ ο λαγός και η σκυλίτσα είναι στο δάσος βλέπουν ένα λουλούδι και το φίδι τους λέει για τις ιδιότητες του λουλουδιού. Η σκυλίτσα προσπαθεί να κόψει ένα δέντρο για να κάνει μια σχεδία και να πάει στη Φιλαδέλφεια. Ξαφνικά εμφανίζεται ένας σκίουρος και λέει ότι εκεί, στο δέντρο αυτό, μένει αυτός με την οικογένεια του και προτείνει στη σκυλίτσα να κόψει ένα άλλο δέντρο. Εμφανίζονται όλα τα ζώα και προσπαθούν να σώσουν το δέντρο. Ο λαγός δένεται στο δέντρο προκειμένου να μην κοπεί από τη σκυλίτσα η οποία δωροδοκεί τα άλλα ζώα για να συμφωνήσουν να κοπεί το δέντρο αλλά δεν τα καταφέρνει. Προσπαθεί με έναν οδοστρωτήρα να κόψει το δέντρο αλλά δεν τα καταφέρνει γιατί μπαίνουν όλα τα ζώα μπροστά της. Τελικά πείθεται να μην κόψει το δέντρο και μιλά για τη σημασία που έχει η προστασία του περιβάλλοντος. Το πρόγραμμα κλείνει με τον σκίουρο να κόβει το δέντρο που προστάτευε ο Μπράντο με πολύ κόπο και να φεύγει με την οικογένεια του. Τελικά όμως και ενώ βρίσκονται στο ποτάμι τους τρώει ένα ψάρι.

- **Ντόρα η μικρή εξερευνήτρια (7) (STAR)**

Η Ντόρα, είναι ένα μικρό επτάχρονο κορίτσι, που με τους φίλους της λύνει οπαζοκεφαλιές, μαθαίνει μουσική και αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες. Στο επεισόδιο που θα περιγράψουμε, ο Μπουτς, ένα μικρό ζωτικό, αγοράζει μια μπλε μπάλα από ένα κατάστημα παιχνιδιών. Η μπάλα όμως χοροπηδάει, του ξεφεύγει και πέφτει κάτω από το λόφο. Για να μπορέσουν να πιάσουν την μπάλα, ο Μπουτς και η Ντόρα πηδάνε πάνω από τη λάσπη, λύνουν ένα

δύσκολο αίνιγμα στην Γέφυρα των Ξωτικών και βλέπουν την αλεπού την κλέφτρα να παίζει με την μπάλα τους και να την πετάει μέσα στο Ηφαίστειο. Τελικά, μετά από όλες τις δοκιμασίες που έχουν περάσει, ο Μπουτς και η Ντόρα βρίσκουν την μπάλα τους.

- **Μπομπ ο Σφουγγαράκης (8) (STAR)**

Ο Μπομπ ο Σφουγγαράκης, ένα κίτρινο σφουγγάρι που ζει στο βυθό της θάλασσας, είναι πάντα χαρούμενος και λατρεύει τη δουλειά του στο φαστ-φουντ. Η παρέα του είναι τα οξύθυμα καλαμάρια, οι ευγενικοί κάβουρες και οι χαριτωμένοι αστερίες. Το επεισόδιο που αναλύουμε έχει τίτλο το Κολοσσαίο του Πλαγκτόν. Παρουσιάζεται ο Μπομπ Σφουγγαράκης να καλεί επειγόντως τον κ. Καβούρη. Του αναφέρει ότι το Πλαγκτόν ετοιμάζεται να ανοίξει εστιατόριο. Στο μεταξύ το Πλαγκτόν εμφανίζεται στην τηλεόραση και καλεί τα ψάρια να δουν δωρεάν μια μονομαχία στο Κολοσσαίο προσπαθώντας να κερδίσει πελάτες από τον κ. Καβούρη. Ο κ. Καβουρής, ο κ. Καλαμάρης και ο Μπομπ Σφουγγαράκης καθώς και πολλά από τα ψάρια πάνε να δουν το θέαμα. Στην αρένα βρίσκονται ένα λιονταρόψαρο και ο Πάτρικ, ο αστερίας προκειμένου να παλέψουν. Ο Μπομπ καταλαβαίνει ότι ο Πάτρικ, που έχει γύρω από το λαιμό του λουκάνικα, κινδυνεύει και έτσι τρέχει γρήγορα πάνω στο άλογο του και τον σώζει. Το Πλαγκτόν κλείνει την πόρτα του Κολοσσαίου, δεν αφήνει τα ψάρια να βγουν και τους πουλά δέκα δολάρια την τροφή-δόλωμα. Πρώτα πουλά το δόλωμα σε ένα θηλυκό ψάρι που δείχνει ότι πείθεται πιο εύκολα να το αγοράσει. Στο τέλος ο Μπομπ ο Σφουγγαράκης καταφέρνει να ξεγελάσει το λιονταρόψαρο και να ανοίξει τις πόρτες από το Κολοσσαίο για να βγουν τα ψάρια. Το λιονταρόψαρο βγαίνει και αυτό από την αρένα και κυνηγάει το Πλαγκτόν. Το πρόγραμμα κλείνει με μια εικόνα στο εστιατόριο του κ. Καβούρη που είναι γεμάτο από ψάρια που τρώνε. Η τιμή για το φαγητό έχει ανέβει, αντί για ένα δολάριο είναι δέκα. Το λιονταρόψαρο είναι εκεί και φοβίζεται όποιον δεν πληρώνει για το φαγητό

### **Πλαίσιο ανάλυσης των παιδικών εκπομπών**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ανάλυση των εκπομπών θα γίνει με κριτήρια συγκεκριμένες κατηγορίες όπως: επάγγελμα, δραστηριότητες, πρωταγωνιστικοί ρόλοι, στερεότυπα χαρακτηριστικά και εικόνα της οικογένειας.

Κριτήρια	Εκπομπή που συναντάται	Αριθμός εκπομπών που συναντάται
Επάγγελμα	1, 2, 4, 5,8	5
Δραστηριότητες	1, 2, 3, 4, 7, 8	6
Πρωταγωνιστικοί ρόλοι	1, 2, 4, 5, 7, 8	6
Στερεότυπα χαρακτηριστικά	2, 3, 4, 5, 7, 8, 1	7
Εικόνα της οικογένειας	5, 6	2

Πίνακας 1

Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία που αναφέρεται στο επάγγελμα παρατηρούμε ότι το επάγγελμα του μάστορα (4), του πυροσβέστη (5) αλλά και του οδηγού λεωφορείου (5), του ιδιοκτήτη μεγάλου εστιατορίου (8), του επιστήμονα (2) ταυτίζονται με τον άνδρα, ενώ της πωλήτριας με τη γυναίκα. Αν όπως αναφέρει η Sappleton (2007) ο τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα μικρά κορίτσια τα αποτρέπει στο μέλλον να ασχοληθούν με ότι σχετίζεται με νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικές συσκευές επειδή θεωρούν ότι δεν μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις, μπορεί να πει κανείς ότι μέσα από την εκπομπή περνάει το μήνυμα για το είδος της επαγγελματικής απασχόλησης που ταιριάζει σε άνδρες και γυναίκες. Στην εκπομπή Μπάρνο (1) το κορίτσι είναι κάτοχος ενός φορτηγού που διανέμει γαλακτοκομικά προϊόντα από τη φάρμα στην αγορά και συγχρόνως περιποιείται και τα ζώα της φάρμας. Όταν όμως το φορτηγό παρουσιάζει προβλήματα, έρχεται άνδρας μηχανικός αυτοκινήτων (1) για να διορθώσει τη βλάβη. Παρατηρούμε δηλαδή ότι αν και φαίνεται να «σπάζει» το στερεότυπο που θέλει τους άνδρες μόνον οδηγούς φορτηγών δεν αναγνωρίζεται ωστόσο στη γυναίκα η γνώση της λειτουργίας του και η ικανότητα να το επιδιορθώνει.

Όσον αφορά τους πρωταγωνιστικούς ρόλους, οι 5 από τις 8 εκπομπές όπως φαίνεται από τους τίτλους τους, έχουν πρωταγωνιστή άνδρα (1,2,4,5,8). Σε μία εκπομπή (6) που εμφανίζεται γυναικείο όνομα στον τίτλο, ακολουθείται από ανδρικό όνομα. Έτσι η πρωταγωνίστρια Μπράντυ, η σκυλίτσα, έχει συμπρωταγωνιστή τον λαγό κύριο Γουίσκερς. Μία μόνον εκπομπή (7) έχει στον τίτλο της μόνον γυναικείο όνομα προσδίδοντας έτσι στη Ντόρα την Εξερευνητριά πρωταγωνιστικό ρόλο. Τέλος, ο τίτλος μιας εκπομπής (3) είναι ουδέτερος καθώς δεν αναφέρεται ούτε σε άνδρες ούτε σε γυναίκες που παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ιστορία.

Στην επόμενη κατηγορία, που αφορά τις δραστηριότητες, επισημαίνεται ότι: τα κορίτσια στην εκπομπή «Κίτρινο» (3) ασχολούνται με τη φροντίδα των παιδιών, (αγοριών και κοριτσιών) και με την καθαριότητα και στην εκπομπή «Μπομπ ο Μάστορας» (4) ετοιμάζουν το τσάι φροντίζοντας με αυτόν τον τρόπο τους άνδρες τους μετά τη δουλειά τους. Οι άνδρες πάλι, παρουσιάζονται σαν χειριστές των μηχανημάτων και γνώστες της λειτουργίας τους. Βέβαια στην εκπομπή «Μπάρνο» (1) παρατηρούμε ότι όχι μόνον τα αγόρια αλλά και το κορίτσι έχει ένα φορτηγό και παίζει με αυτό. Ενώ όμως τα φορτηγά των αγοριών είναι το ένα απορριμματοφόρο και το άλλο φορτηγό που μεταφέρει τρόφιμα το φορτηγό του κοριτσιού μεταφέρει ζώα που το κορίτσι φροντίζει στη φάρμα. Παρατηρούμε δηλαδή ότι ενώ αποδομείται το στερεότυπο οδηγού φορτηγών να είναι μόνον άνδρες ωστόσο παραμένει η αντίληψη ότι τα κορίτσια ασχολούνται κυρίως με δουλειές που επικεντρώνονται στο σπίτι και στην φροντίδα των άλλων. Όπως χαρακτηριστικά λέει η Sandstrom, πολλές φορές ενώ και οι γυναίκες είναι εξίσου ικανές να ασχοληθούν και να ανελιχθούν σε κάποια τεχνικά επαγγέλματα, δεν έχουν την ίδια εξέλιξη με τους άνδρες (Sandstrom, 2002). Στην περίπτωση του Ταρζάν και της Τζέην βλέπουμε ότι ο Ταρζάν (2) είναι εκείνος που ασχολείται με τις δραστηριότητες έξω από το σπίτι. Στην εκπομπή «Σαμ ο πυροσβέστης» (4), η μητέρα είναι εκείνη που ασχολείται με το παιδί και φροντίζει για τις ανάγκες του. Στην εκπομπή «Μπομπ ο Σφουγγαράκης» (8) ο Μπομπ και ο Καβουρής είναι οι ιδιοκτήτες του εστιατορίου. Στην εκπομπή «Ντόρα η Εξερευνήτρια» (7) η Ντόρα ασχολείται με δραστηριότητες εκτός σπιτιού καταρρίπτοντας έτσι τα στερεότυπα που θέλουν τη γυναίκα να ασχολείται με δραστηριότητες που περιορίζονται στο σπίτι και στη φροντίδα της οικογένειας.

Όσον αφορά την κατηγορία 'εικόνα της οικογένειας' παρατηρούμε ότι στην εκπομπή «Σαμ ο πυροσβέστης» (5), τη φροντίδα του παιδιού την αναλαμβάνει η μητέρα. Στην εκπομπή «Μπράντο και ο κύριος Γουίσκερς» (6) ο άνδρας σκίουρος είναι αρχηγός της οικογένειας και ως αρχηγός είναι αυτός που αποφασίζει για την οικογένεια του.

Στην κατηγορία 'στερεότυπα χαρακτηριστικά των δύο φύλων' παρατηρούμε ότι τα γνωστά κοινωνικά στερεότυπα για το ρόλο του φύλου είναι παρόντα. Στην εκπομπή «Σαμ ο πυροσβέστης» (5), η γυναίκα έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού. Παρουσιάζεται αδύναμη, φοβάται τα λιοντάρια, και αναζητά προστασία από τον άνδρα της συντροφιάς που εκπροσωπεί το

ισχυρό φύλο. Στην ίδια εκπομπή ο άνδρας είναι εκείνος που οδηγεί το αυτοκίνητο μεταφέροντας τη γυναίκα και το παιδί στην εξοχή. Ακόμα στην εκπομπή «Μπάρνο» (1) παρατηρούμε ότι τα αγόρια ονειρεύονται να γίνουν ροκ σταρ και βασιλιάδες ενώ τα κορίτσια πριγκίπισσες και μαγείρισσες. Στη περίπτωση του «Ταρζάν» (2), ο πατέρας της Τζέην είναι ένας καλός επιστήμονας που ζει στη ζούγκλα, ο Ταρζάν είναι ένας καλογυμνασμένος, δυνατός άνδρας που προστατεύει όσους βρίσκονται σε κίνδυνο και δεν διστάζει να διακινδυνεύσει για να προσφέρει στη γυναίκα που αγαπά αυτά που επιθυμεί. Η Τζέην είναι μια πολύ κομψή και ρομαντική γυναίκα που ξέρει να αγαπά χωρίς αντάλλαγμα, αλλά ωστόσο ενδιαφέρεται για δαχτυλίδια και ονειρεύεται έναν όμορφο γάμο, μια γυναίκα που ανησυχεί για τον Ταρζάν τον οποίο περιποιείται και φροντίζει. Και εδώ δηλαδή επιβεβαιώνεται αυτό που αναφέρει η Δουλκέρη (2000:151), ότι δηλαδή, έτσι όπως παρουσιάζονται οι γυναίκες φαίνεται ότι «η δουλειά τους όπως και τα επαγγελματικά τους προβλήματα τις απασχολούν ελάχιστα, έρχονται πάντα σε δεύτερη μοίρα». Στην εκπομπή «Κίτρινο» (3) τα κορίτσια παρουσιάζονται όμορφα, και καλά στο χορό προκαλώντας έτσι το θαυμασμό των ανδρών. Μόνον στην εκπομπή «Μπράντο και ο κύριος Γουίσκερς» (6) η γυναίκα σκυλίτσα παρουσιάζεται ικανή και φιλόδοξη, με όνειρα να ταξιδέψει, να φύγει από το δάσος και να πάει στην πόλη. Στο πρόγραμμα «Μπομπ ο Μάστορας» (4) η γυναίκα φροντίζει τους κουρασμένους άνδρες μετά τη δουλειά προσφέροντας τους τσάι. Στην εκπομπή «Μπομπ ο Σφουγγαράκης» (8) παρατηρούμε ότι το πρώτο ψάρι που πείθεται να αγοράσει το δόλωμα παρόλο που κοστίζει ακριβά είναι θηλυκό. Πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση εκπομπή δεν παίρνουν μέρος άλλα γυναικεία πρόσωπα και δεν ακούγονται γυναικείες. Ακόμα ο Μπομπ Σφουγγαράκης παρουσιάζεται σαν ήρωας μια που είναι εκείνος που καταφέρνει να σώσει τον Πάτρικ από το λιονταρόψαρο. Στην εκπομπή «Ντόρα η Εξερευνήτρια» (7) μπορούμε να πούμε ότι καταρρίπτονται κάποιες από τις στερεότυπες αντιλήψεις για τα δύο φύλα. Η Ντόρα είναι δραστήρια, ικανή στη μουσική, έτοιμη να εξερευνήσει τον κόσμο.

### **Συζήτηση- Συμπεράσματα**

Από τη σύντομη παρουσίαση των εκπομπών που προηγήθηκε φαίνεται ότι οι παραγωγοί παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να προβάλλονται σε αυτές και τα δύο φύλα. Σε όλες τις εκπομπές που παρουσιάστηκαν παίρνουν μέρος και τα δύο φύλα χωρίς όμως να εμφανίζονται ισότιμα. Σε αρκετές περιπτώσεις βλέπουμε 'στεροτυπικά

χαρακτηριστικά' σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων. Τα αγόρια πολλές φορές εμφανίζονται πιο ικανά από τα κορίτσια. Για παράδειγμα, όταν χαλάει ένα αυτοκίνητο ο άνδρας είναι εκείνος που θα το φτιάξει, όταν πιάνει φωτιά η γυναίκα πανικοβάλλεται ενώ ο άνδρας βρίσκει την ψυχραιμία να καλέσει την πυροσβεστική για να σβήσει τη φωτιά. Ο άνδρας οδηγεί το αυτοκίνητο ενώ η γυναίκα ετοιμάζει το τσάι για τον κουρασμένο από τη δουλειά, άνδρα. Οι περισσότεροι ήρωες είναι αγόρια (5 στις 8 εκπομπές) και αρκετές φορές τα κορίτσια χρειάζονται τα αγόρια για να λύσουν κάποια από τα προβλήματα τους. Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι δεν παρουσιάζεται συχνά η γυναίκα στο ρόλο της μητέρας (στις εκπομπές που αναλύσαμε παρουσιάστηκε μόνο μία φορά) και υπάρχουν περιπτώσεις που έστω και περιορισμένα, ασχολείται με παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα όπως αυτό του οδηγού φορτηγού.

Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις η γυναίκα παρουσιάζεται φιλόδοξη, με όνειρα που προσπαθεί να τα πραγματοποιήσει («Ντόρα η εξερευνήτρια» και «Μπράντο και ο κύριος Γουίσκερς»). Φαίνεται δηλαδή ότι σε κάποιες περιπτώσεις «στα όνειρα των κοριτσιών δεν κυριαρχεί πια το πριγκιπόπουλο του παραμυθιού αλλά μια δουλειά που θα τους δώσει ανεξαρτησία οικονομική και επιτυχία επαγγελματική» (Δουλκέρη, 1994:12). Στις εκπομπές που εξετάσαμε, η αλλαγή αυτή στην στάση των νέων κοριτσιών παρουσιάζεται πολύ περιορισμένα. Σε καμιά από τις παιδικές εκπομπές που εξετάσαμε η γυναίκα δεν εμφανίζεται ως πετυχημένη επαγγελματίας. Η τηλεόραση μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει πρότυπα και συμπεριφορές. Ωστόσο δεν είναι μόνο οι παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές εκείνες που διαμορφώνουν πρότυπα για την ισότητα των δύο φύλων. Τα παιδιά δέχονται μηνύματα και από άλλες εκπομπές που προβάλλονται από την τηλεόραση αλλά και από τις διαφημίσεις. Άλλοι παράγοντες όπως η οικογένεια και η κοινωνία επηρεάζουν τον τρόπο που τα παιδιά 'βλέπουν' τα δύο φύλα. Πέρα δηλαδή από την τηλεόραση, σημαντικό ρόλο στο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα μικρά παιδιά τους ρόλους των δύο φύλων, παίζει ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα κείμενα και τις εικόνες. Με τη συμβολή γονέων και εκπαιδευτικών, με τη συζήτηση για τα προγράμματα που προβάλλονται στην ελληνική τηλεόραση, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις σχέσεις και τους ρόλους των δύο φύλων και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε αυτά που παρακολουθούν στην ελληνική τηλεόραση.



## Βιβλιογραφία

- Ανδριώτη, Δ. (1998). *Τα επαγγέλματα υγείας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανώνυμος (2009). «Τα 20 πρώτα έτη είναι τα δύσκολα» στο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=86324> (τελευταία πρόσβαση 29/10/2009)
- Ανώνυμος (2009). «Σtereότυπα και Φύλο» "[http://www.efxini.gr/index.php?page=newsview&la=1&news\\_id=124](http://www.efxini.gr/index.php?page=newsview&la=1&news_id=124) (τελευταία πρόσβαση 29/10/2009)
- Βασιλειάδη Μ. (2008). «Τηλεόραση και Παιδι» *Πτυχιακή Εργασία*, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης
- Chafai, H., (2007). "Gender and the Language of Advertising: A Sociolinguistic Analysis of Women's Representation in British and Moroccan Magazine Advertisements", *Master Thesis*, University of Minho, in [ceh.ilch.uminho.pt/infocehum13.pdf](http://ceh.ilch.uminho.pt/infocehum13.pdf)
- Correll, Shelley J. (2004). «Constraints into preferences: Gender, status, and emerging career aspirations.» *American Sociological Review* 69, 93-113.
- Δουλκέρη Τέσσα (1994). *Ισότητα των Φύλων στις Εργασιακές Σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δουλκέρη Τέσσα (2000). *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Ισότητα των Φύλων*. Αθήνα :Παπαζήση
- Δουλκέρη, Τ., (2006). «Βλέποντας τη γυναίκα στην τηλεόραση και τα περιοδικά», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, 104-109
- Golombok, S. & Fivush, R., (1994). *Gender Development*. UK: Cambridge University Press
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Σtereότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Schuster, K. (2007). «Private Lives and Public Roles of Syrian- Jewish Women in Mexico City: A Paradigm», στο Παπαγεωργίου, Γ. *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί*, Κρήτη: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης
- Lavise, H., Sweeney, D., & Wagner, S., (1999). "Depicting Women as Sex Objects in Television Advertising: Effects on Body Dissatisfaction". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (8), 1049-1058
- Lemish, D. (2004). "My Kind of Campfire": The Eurovision Song Contest and Israeli gay men. *Popular Communication* 2: 41- 63.
- Marchand, R. (1998). *Marshall McLuhan: The Medium and the Messenger*. USA: MIT Press.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (2006). «Υποστηρικτικό Διδακτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης- Δημοτικό» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης- Προγράμματα Υποστήριξης Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Γυναικών, Ιωάννινα.
- Παπαθανασόπουλος, Σ. (2005). *Η τηλεόραση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα : Καστανιώτης
- Rasinski, K.A, Crocker, J., & Hastie R. (1985), "Another look at sex stereotypes and social judgments: An analysis of the social perceiver's use of subjective probabilities", *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 317 - 326.
- Sandstrom, B. (2000). 'Women Mix Engineers and the Power of Sound' in P. Moisala & B. Diamond (eds.) *Music and Gender Urbana*: University of Illinois Press
- Sapleton, N., et al (2007). "WAVE-ing Goodbye to the Women? Explaining Gender Segregation in the Audio Video Industries", Proceedings of Conference on Work employment and Society, in [http://aberdeen.ac.uk/wes2007/detailed\\_programme.php](http://aberdeen.ac.uk/wes2007/detailed_programme.php) (τελευταία πρόσβαση 29/10/2009).
- Smith, L. J. (1994). A content analysis of gender differences in children's advertising. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 38(3), 323-337.
- Στάμου Α. & Μαλεσκου, Χ (2007). "Η αναπαράσταση της γυναίκας στην ελληνική σύγχρονης εργαζόμενης γυναίκας στην Ελληνική τηλεόραση. Η περίπτωση των ελληνικών σήριαλ» *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* (2007), ΙΓ(49), 181-198

## Προστασία των ανηλίκων στο διαδίκτυο: νομοθετικές εξελίξεις και προβληματισμοί

Γιώργος Νούσκαλης

*Λέκτορας Νομικής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Ιδιαίτερη σημασία, για την θέσπιση και λειτουργία της διάταξης περί καταπολέμησης της παιδικής πορνογραφίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, θα πρέπει να αποδοθεί στη φαινομενολογία της εγκληματικότητας αυτής στο διαδίκτυο, όπου διακινείται και το συντριπτικά μεγαλύτερο τμήμα της παραγόμενης πορνογραφίας ανηλίκων. Παρατηρείται το φαινόμενο να εμφανίζονται πολλές ιστοσελίδες «πρακτόρευσης» με παραπομπές-συνδέσμους (links) στις ιστοσελίδες-πηγή των πορνογραφημάτων ανηλίκων, κατά τρόπο ώστε κάθε αίτημα-«κλικ» του επισκέπτη της ιστοσελίδας πρακτόρευσης να τον μεταφέρει στην ιστοσελίδα-πηγή και ταυτόχρονα να προσθέτει κέρδος επισκεψιμότητας στην ιστοσελίδα πρακτόρευσης (traffic trading). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τελούμενης πορνογραφίας ανηλίκων σε διαδικτυακό ή εν γένει ψηφιακό περιβάλλον αφορούν τόσο τον ίδιο τον δράστη όσο και το διακινούμενο πορνογραφικό υλικό. Η ψηφιακή παραγωγή του υλικού και η διακίνησή του στο διαδίκτυο καθιστούν δυνατή την διάθεσή του ταυτόχρονα σε κάθε άνθρωπο στον πλανήτη που χρησιμοποιεί το Internet, πρακτικά από τη στιγμή που το σχετικό προϊόν θα αναρτηθεί-«ανεβεί» (upload) σε έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων (bulletin board server) ή σε έναν εξυπηρετητή-διακομιστή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (mail server). Δεν είναι αναγκαίο, λοιπόν, όπως στην αναλογική-προψηφιακή εκδοχή διανομής του υλικού η προέλευσή του από ένα κεντρικό σημείο και η διανομή του «από χέρι σε χέρι». Στην ψηφιακή-διαδικτυακή φαινομενολογία της πορνογραφίας, είτε ενηλίκων είτε ανηλίκων, ο κάθε κάτοχος-τελικός χρήστης του αντίστοιχου υλικού είναι αναγκαία και παραγωγός αυτού στο μέτρο που παράγει νέα ψηφιακά-πιστά αντίγραφα της πρώτης εικόνας που κυκλοφόρησε. Αν θέλουμε, μάλιστα, να είμαστε ακριβείς, η ψηφιακή κυκλοφορία του ανωτέρω υλικού βασίζεται στη δημιουργία συνεχώς νέων εικόνων ίσης αξίας με την αρχικώς παραχθείσα εικόνα. Η απαξία, αντίστοιχα, της ψηφιακής-διαδικτυακής, ως επί το πλείστον, κυκλοφορίας του ανωτέρω προϊόντος δεν είναι ίδια με εκείνην κατά την οποία κάποιος δανείζει ή παραδίδει σε τρίτον ένα φωτοπεριοδικό με εικόνες πορνογραφίας ανηλίκων, διότι στην τελευταία αυτή περίπτωση το

υλικό δεν αναπαράγεται συνεχώς από κάθε έναν τελικό χρήστη και η επικινδυνότητα της συμπεριφοράς δεν λειτουργεί σωρευτικά με κάθε νέα παραγωγή, όπως αντίστοιχα συμβαίνει με την ψηφιακή διανομή των πορνογραφημάτων.

## Το παιδί στην εποχή της μαζικής κατανάλωσης εικόνων

Ηρακλής Παπαϊωάννου

*Επιμελητής Μουσείου Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης*

Η σύγχρονη εποχή της εικόνας θέτει ζητήματα και ερωτήματα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα όρια του διαλόγου της τέχνης ή της ψυχαγωγίας και θίγουν την ποιότητα της ίδιας της δημοκρατίας. Ο κλιμακούμενα αυξανόμενος αριθμός εικόνων, η διαρκής εναλλαγή τους, η σχετική έλλειψη παιδείας, μας θέτουν αντιμέτωπους σε επίπεδο προσωπικό, παιδαγωγικό και ευρύτερα κοινωνικό με άγνωστα προβλήματα ή επιτείνουν τα ήδη υπάρχοντα. Φαίνεται μάλλον αναπόφευκτο ότι η προσωπική και κυρίως η συλλογική στάση μπορεί να καθορίσει αν η αυριανή γενιά παιδιών θα είναι ενεργοί πολίτες σε έναν πολυπλοκότερο κόσμο ή παθητικοί καταναλωτές μιας πλημμυρίδας οπτικών μηνυμάτων.

Αποτελεί κοινοτοπία σήμερα το ότι ζούμε στη λαμπερή εποχή της εικόνας, κινούμενης ή ακίνητης, υλικής ή άυλης, που έχει διεισδύσει αποτελεσματικά παντού δίνοντας τον τόνο της επικοινωνίας σε πλήθος εκφάνσεων της σύγχρονης ζωής. Η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον πολιτισμό του λόγου σ' εκείνον της εικόνας δεν ξεκίνησε όμως τώρα. Όπως υποδεικνύει ο Jonathan Crary, τον 19ο αιώνα σημειώθηκε σταδιακά μια διαδικασία διαχωρισμού της όρασης ως σημαντικότερης από τις υπόλοιπες αισθήσεις, μέσα από την εμφάνιση πληθώρας καινοτόμων εφαρμογών και συσκευών όπως η φωτογραφία, το στερεοσκόπιο, το καλειδοσκόπιο κ.λπ. (Crary, 1999). Η καίρια ανάλυση του Crary, ακόμη κι αν λάμβανε υπόψη της την κατοπινή εμφάνιση του κινηματογράφου και των φωτογραφικά εικονογραφημένων περιοδικών που τον 20ό αιώνα απογείωσαν την εικόνα ως μαζικό θέαμα, θα υποεκτιμούσε πάλι το πόσο ακόμη επιταχύνθηκε η διαδικασία αυτή τις τελευταίες δεκαετίες. Το δεδομένο αυτό επιτρέπει να αναρωτηθεί κανείς: ποια σύνθετα ζητήματα γεννά η σύγχρονη πραγματικότητα της εικόνας στον κόσμο των παιδιών; Μπορεί να γίνει αυστηρή διάκριση σ' αυτά μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων;

Επιχειρώντας να καταγράψει κανείς ορισμένα από τα ζητήματα αυτά θα άρχιζε από τον ανησυχητικά αυξανόμενο αριθμό εικόνων με τις οποίες οι άνθρωποι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι. Αν οι προηγούμενες γενιές

μεγάλωσαν σε ένα περιβάλλον με χαμηλή ποσοτικά στάθμη εικόνων, σήμερα καταβάλλει κανείς κυριολεκτικά προσπάθεια να τις αποφύγει καθώς ελλοχεύουν παντού. Ο δημόσιος χώρος, ο αστικός τουλάχιστον, μοιάζει με μεγάλη βιτρίνα που φιλοξενεί ένα άτακτα εναλλασσόμενο ρεπερτόριο εικόνων. Στον ιδιωτικό χώρο αντίστοιχα η εικόνα ευδοκιμεί μέσα από την τηλεόραση, τα dvd, τις διαδικτυακές εφαρμογές, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα κινητά τηλέφωνα. Ακόμη και από τη χαραμάδα της εξώπορτας εισβάλλουν απρόσκλητα, θροϊζοντας απαλά, διαφημιστικά φυλλάδια. Η συνθήκη αυτή επιβεβαιώνει τον Vilém Flusser που προειδοποιούσε ότι η τεχνική εικόνα, αυτή δηλαδή που παράγεται από μια συσκευή και διανέμεται μαζικά, ξεκίνησε ως χάρτης που θα έδειχνε τον κόσμο στον άνθρωπο, και κατέληξε μια οθόνη που κρύβει τον κόσμο από τον άνθρωπο (Flusser, 1998: 12). Ως αποτέλεσμα, παρότι είναι πολύτιμο εργαλείο ενημέρωσης, εκπαίδευσης και πνευματικής καλλιέργειας, η πανταχού παρουσία της ευνοεί την παθητική μόνωση από τον πραγματικό κόσμο και τη μερική αντικατάστασή του από τον εικονικό. Η ευρεία διάδοση αυτής της συνθήκης έχει ως αποτέλεσμα ότι ακόμη και κάποιος που αντιδρά συνειδητά σε μια τέτοια προοπτική εξακολουθεί να ζει σε ένα περιβάλλον που διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό, ποσοτικά και ποιοτικά, από τα φαινόμενα εκείνα της εικόνας στα οποία ενδεχομένως αντιτίθεται. Έτσι, ο πιθανός διάλογος ενός γονιού με το παιδί του για τη σημασία μιας εικόνας ή τη χρήση μιας σχετικής εφαρμογής υπονομεύεται δραστικά από την ανάγκη του παιδιού (ανάγκη αντίστοιχη με εκείνη των ενηλίκων) να αισθάνεται ισότιμα ενταγμένο στο περιβάλλον των ομηλικών του εκείνων που συχνά καταναλώνουν εικόνες χωρίς φραγμούς και αναστολές. Ο διάλογος αυτός υπονομεύεται επίσης από τη σαγήνη που ασκεί στα παιδιά η συχνά σχολαστικά μελετημένη, αισθητικά και σημειολογικά, ψυχαγωγική και διαφημιστική εικόνα ή η απρόσκλητη παρουσία της. Παράδειγμα συνιστούν οι διαφημιστικοί κατάλογοι που βρίσκονται στις συσκευασίες πολλών παιχνιδιών, οι οποίοι αναστέλλουν τη χαρά από την απόκτηση ενός παιχνιδιού· η παιδική επιθυμία, με γέφυρα τη φωτογραφία, αγκιστρώνεται εδώ σε ένα άλλο παιχνίδι πριν καν αποσυσκευαστεί το αντικείμενο του πόθου, ενορχηστρώνοντας τη μύηση του παιδιού στην αμείλικτη λογική της διαρκούς κατανάλωσης.

Εκτός, όμως, από τη στάθμη, υψηλή είναι συχνά και η πυκνότητα πληροφοριών στο εσωτερικό των εικόνων ή εικονογραφημένων σελίδων, ανεξάρτητα από τη γραφιστική, φωτογραφική ή σκηνοθετική τους ποιότητα. Όμοια, το διαρκές σερφάρισμα στον ωκεανό των εικόνων δεν ευνοεί μόνο μια

παθητική στάση αλλά και μια επιφανειακή πρόσληψη, καθώς έχει «φυσικοποιηθεί» η γρήγορη εναλλαγή τους. Δεν υπάρχει χρόνος για στάση μπροστά σε μια εικόνα καθώς αυτή μοιάζει να αντικαθίσταται διαρκώς από άλλες, προκρίνοντας από μικρή ηλικία ως μέτρο τον νευρωτικό τηλεοπτικό ρυθμό και την αποσπασματικότητα της πρόσληψης. Το σύγχρονο τρίπτυχο της εικόνας λοιπόν περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό, πυκνότητα πληροφοριών, γρήγορη εναλλαγή. Αυτό δεν είναι κατ' ανάγκην συνολικά αρνητικό, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να ασκηθούν νοητικά στην επεξεργασία πολύπλοκων ερεθισμάτων από μικρότερη ηλικία. Γίνεται, όμως, προβληματικό όταν τα παιδιά δεν διαθέτουν τα εργαλεία για να «διαβάσουν» πιο ουσιαστικά αυτό που βλέπουν, με αποτέλεσμα να γίνονται αποδέκτες επιπέδων νοήματος που απευθύνονται στο υποσυνείδητο.

Το δεύτερο, λοιπόν, σημαντικό ζήτημα είναι ο αναλφαβητισμός του μέσου ανθρώπου στη γλώσσα της εικόνας. Ιστορικά, οι Δυτικές χώρες επεδίωξαν από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ακόμη να κερδίσουν το στοιχείο του εγγραμματοσμού. Όπως υποστηρίζει η Mary Warner Marien, καθώς η ραγδαία εξέλιξη της Βιομηχανικής Επανάστασης προσήλκυε ετερόκλητες μάζες ανθρώπων από την ύπαιθρο στην πόλη, η διάχυση της παιδείας φαινόταν να συνιστά απάντηση στην κοινωνική υποβάθμιση και την εγκληματικότητα που δημιουργούσε η κλιμακούμενη αστικοποίηση. Η υποχρεωτική μόρφωση θεωρήθηκε το εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι θα αποκτούσαν ένα σταθερό, κοινό πλαίσιο ηθικών και κοινωνικών αρχών. Σε ένα άλλο επίπεδο, βέβαια, θεωρήθηκε ότι μπορούσε να συμβάλει αποφασιστικά στην ομογενοποίηση και τον πολιτικό έλεγχο των ανησυχητικά διογκούμενων μητροπολιτικών κέντρων. Όμοια, σημαντικός θεωρούνταν ο ρόλος μαζικών μέσων όπως οι εφημερίδες και τα περιοδικά στην καλλιέργεια ανθρώπων των χαμηλότερων τάξεων (Marien, 1997: 112-117).

Το όφελος, όμως, από την κατάκτηση του εγγραμματοσμού άρχισε να μετριάζεται όταν το διακύβευμα της επικοινωνίας μετατέθηκε σταδιακά και αθόρυβα σε μεγάλο βαθμό στην εικόνα για την οποία ο μέσος άνθρωπος διέθετε ελάχιστη ως ανύπαρκτη εκπαίδευση. Το χάσμα αυτό ανάμεσα στην επικοινωνία και την παιδεία εγείρει ένα ζήτημα η κλίμακα του οποίου υπερβαίνει ασφαλώς πολύ τα στενά όρια ενός καλλιτεχνικού διαλόγου που θα αφορούσε στην πρόσληψη των εικαστικών έργων, θίγοντας ευθέως την ποιότητα και την ουσία της ίδιας της δημοκρατίας. Ένα παράδειγμα: όταν ο μέσος μορφωτικού επιπέδου άνθρωπος διαβάζει την κυριακάτικη εφημερίδα

μπορεί να καταλάβει αν η γλώσσα είναι λόγια ή καθομιλούμενη, ουδέτερη ή πολιτικά χρωματισμένη, αν οικειοποιείται μια γραφειοκρατική ή επιστημονική διάλεκτο. Δεν ισχύει το ίδιο όμως με την εικόνα που επηρεάζει αθόρυβα τη συλλογική συνείδηση και διαμορφώνει την ευρύτερη ιδεολογική συνθήκη. Πολλοί αναγνώστες εφημερίδων δεν συνειδητοποιούν ακόμη και ένα τόσο βασικό επίπεδο ρητορικής της εικόνας όπως, για παράδειγμα, ότι τα φωτογραφικά πορτραίτα των πολιτικών που δείχνουν πλήρεις αυτοκυριαρχίας ή συντετριμμένοι επιλέγονται για να ευθυγραμμιστούν με το πολιτικό χρώμα του εκάστοτε άρθρου ή τη γραμμή του εντύπου. Αν όμως οι σημερινοί εγγράμματοι ενήλικες αποδεικνύονται αρκετά ανυποψίαστοι απέναντι στην εικόνα και τη σαγήνη της τι συμβαίνει με τα παιδιά; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό πρέπει να λάβει υπόψη της επίσης ότι τώρα μεγαλώνει η πρώτη γενιά παιδιών για τα οποία η εικόνα αποτελεί ερέθισμα τόσο κεντρικό ώστε να λειτουργεί ευθέως ανταγωνιστικά προς τον λόγο.

Ένα τρίτο ζήτημα είναι ο μεγάλος αριθμός εικόνων έντασης και βίας που τα παιδιά εισπράττουν από τις τεχνολογικές εφαρμογές που διεκδικούν την προσοχή τους. Ως αποτέλεσμα, σε μια περίοδο που η φυσική βία έχει υποχωρήσει σημαντικά στις Δυτικές κοινωνίες το εικονογραφικό της ισοδύναμο αφήνει έντονο αποτύπωμα στον ψυχικό κόσμο των παιδιών και των μεγάλων, αναπαριστώντας τον κόσμο ως πιο επικίνδυνο από ότι στα αλήθεια είναι, ενώ παράλληλα εξοικειώνεται κανείς διαρκώς με εικόνες μαζικής καταστροφής, τυφλής βίας, παραβατικής συμπεριφοράς.

Τέταρτο ζήτημα, η υπερέκθεση στον γλαφυρό κόσμο των εικόνων τείνει συχνά να αδυνατίζει το βάθος του βιώματος. Δημιουργεί δηλαδή ένα περιοριστικό πλαίσιο, έναν φαινομενικά ασφαλή και ανώδυνο ορίζοντα προσδοκιών, στο κάδρο του οποίου η σαφώς πιο πολύπλοκη πραγματικότητα αγωνίζεται ακολούθως να χωρέσει. Οι γραφικές καρτ-ποστάλ ενός τόπου στον οποίο πρόκειται κανείς να ταξιδέψει δημιουργούν, για παράδειγμα, ένα μέτρο που οριοθετεί τον κώδικα εκτίμησης του πραγματικού τοπίου. Η υπερέκθεση αυτή προκρίνει την κατανάλωση επιφανειακών εντυπώσεων χωρίς να συνδέεται με κάποια απόπειρα εμβάθυνσης ή έστω κατανόησης. Άλλωστε και η ίδια η εικόνα δεν είναι παρά μια επιφάνεια.

Η εξέταση των ευρύτερων ιδεολογικών προτύπων και των κοινωνικών ρόλων που προτείνονται μέσα από τη συνεχή αυτή ροή εικόνων είναι πιο δύσκολο να ανιχνευθεί. Αυτό για δυο κυρίως λόγους: πρώτον, γιατί είναι αυξανόμενα



δύσκολο να διαχωρίσεις τις εικόνες των ανηλίκων από αυτές των ενηλίκων τις οποίες το παιδί απορροφά λαθραία ή με γονική συναίνεση (περιοδικά, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις στο δημόσιο χώρο κ.λπ.). Δεύτερον, γιατί η συνεχής αυτή ροή εικόνων είναι περίπλοκη και αθροιστική, με τη μια εφαρμογή να διαχέεται μέσα στην άλλη: μια φωτογραφία για παράδειγμα περιέχεται σε ένα βίντεο το οποίο αναρτάται στο διαδίκτυο· μια παιδική ταινία βλέπεται εναλλακτικά στον κινηματογράφο, την οθόνη του υπολογιστή ή εκείνη της τηλεόρασης. Στον κόσμο των παιδικών εικόνων, ο έντονος διπολισμός των σούπερ ηρώων και της Μπάρμπι μοιάζει να έχει αμβλυνθεί από ένα πλήθος εναλλακτικών ηρώων και αντιηρώων που αντανακλούν πιο σύγχρονα κοινωνικά ήθη. Κι αυτό όμως δεν γίνεται χωρίς κόστος: οι ήρωες των αυτοσχέδιων ή σμιλεμένων μέσα από εγχώριες παραδόσεις παραμυθιών έχουν δυναμικά παραχωρήσει τη θέση τους σε ένα αρκετά ομογενοποιημένο πάνθεον πρωταγωνιστών που αποτελεί παράλληλο καρπό της παγκοσμιοποίησης, εμπορικό και πολιτισμικό: ο Αστερίξ και ο Ρατατούης, ο Σρεκ και ο Μακουήν συνιστούν κοινό παρονομαστή στο φαντασιακό των παιδιών όλου σχεδόν του κόσμου. Παράλληλα, πέρα από τη φαντασία, διεισδύουν στην πραγματική ζωή μέσα από μια ανεξάντλητη ποικιλία προϊόντων που διεκδικεί προνομιακή θέση στην καθημερινότητα των παιδιών (ρουχά, κύπελλα, σεντόνια, σχολικά είδη κ.λπ.) επικυρώνοντας την ανεξάντλητη εφευρετικότητα του μάρκετινγκ.

Αν αναλογιστεί κανείς όλα τα παραπάνω, μαζί με το δεδομένο ότι η εικόνα (ειδικά όταν ενσωματώνει κίνηση, μουσική, λόγο) μαγνητίζει ενστικτωδώς τον θεατή, ανεξαρτήτως ηλικίας, πιο ισχυρά από τον γραπτό λόγο που απαιτεί κάποιο χρόνο επεξεργασίας, εύλογα ανακύπτει το ερώτημα: πώς να προστατευτεί το παιδί από την αγοραία εικόνα των μήντια όταν οι γονείς αποτυγχάνουν να διαχειριστούν ώριμα τέτοια θέματα για τον εαυτό τους; Πώς να απαντήσει κανείς στο γεγονός ότι η πανάρχαια ανθρώπινη ανάγκη για αφήγηση (μυθική ή ιστορική, οικογενειακή ή συλλογική) διολισθαίνει στην επικράτεια των εταιρικών μηνυμάτων, άμεσων ή έμμεσων; Τα μηνύματα αυτά μάλιστα εντυπώνονται στο μυαλό εύκολα και γρήγορα στοχεύοντας στο υποσυνείδητο, το μη λεκτικό, δημιουργώντας ένα πεδίο επικοινωνίας που μοιάζει με κινούμενη άμμο για τα παιδιά. Αν οι διαπιστώσεις αυτές δημιουργούν ένα λίγο πολύ απαισιόδοξο κλίμα υπάρχει περιθώριο αντίδρασης;

Και' αρχάς πολλά εξαρτώνται από τη διάθεση να συνειδητοποιήσουμε τη σύγχρονη συνθήκη και τις παραμέτρους που τη διαμορφώνουν. Μια πρώτη πρόταση, σε επίπεδο προσωπικής στάσης, θα ήταν η ακόλουθη: αντί να αφήνεται το παιδί έρμαιο στη συχνά χαμηλού επιπέδου εικονογραφία της εμπορευματικής κουλτούρας ή να υιοθετείται απέναντί της ένα αυστηρά απαγορευτικό ύφος ας οικοδομηθεί μια γόνιμη αντιπρόταση. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούμε στο Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης τεκμηριώνει πως πολλά παιδιά αντιδρούν θετικά, από την προσχολική ακόμη ηλικία, σε εικόνες καλλιτεχνικών έργων, ακόμη και αφηρημένων, όταν τους εξηγούνται λίγα πράγματα με απλά λόγια ή ενθαρρύνονται να προβάλλουν σ' αυτά τη δική τους δημιουργική φαντασία. Παρακολούθησα πριν από μερικά χρόνια πώς ένα ενδιαφέρον λεύκωμα του E.L.I.A. για τη σκηνική και ενδυματολογική ιστορία του Καραγκιόζη έγινε αγαπημένο βιβλίο ενός τετράχρονου παιδιού. Στο ίδιο πλαίσιο αναρωτιέται κανείς: μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια έκθεση όπως αυτή του Joan Miró που φιλοξενείται αυτή την εποχή στο Τελλόγλειο Ίδρυμα για να εισάγουμε τα παιδιά από μια μαγική πόρτα στην τέχνη της αφαίρεσης, τις ιδέες μιας άλλης εποχής, την ιδιόμορφη δημιουργικότητα της καλλιτεχνικής πράξης; Μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να επιλέγει με δικά του κριτήρια βιβλία που έχουν καλύτερη εικονογράφηση; Για να αποκτήσουν όμως μια πιο ποιοτική και παιδευτική σχέση με την εικόνα τα παιδιά πρέπει μάλλον πρώτα να αλλάξουν στάση οι ενήλικες.

Μια άλλη πρόταση, πάλι σε επίπεδο προσωπικής στάσης, είναι να επιχειρηθεί, σε πείσμα της κόπωσης και της έλλειψης χρόνου που συνήθως χαρακτηρίζει σήμερα την καθημερινότητα των περισσότερων ανθρώπων, να αναβαθμιστεί η έμφαση στο αληθινό βίωμα μέσα από το οποίο το παιδί γνωρίζει τα πράγματα άμεσα, με όλες τις αισθήσεις. Μήπως πρέπει να το ωθήσουμε να αποκτήσει μια θέση δρώντος προσώπου αντί να καθηλώνεται στη στατική θέση του θεατή, θέση που χαρίζει παράλληλα στους ενήλικες βολική ελευθερία κινήσεων; Η καλύτερη φωτογραφία ενός δάσους δεν μπορεί ποτέ να υποκαταστήσει τον εξερευνητικό περίπατο στις μυστικές αγκαλιές του ή τη μυρωδιά του. Όμοια και αντίστροφα, η άμεση επαφή με το δάσος δεν αναιρεί την αντίστοιχη εκπαιδευτική ή ψυχαγωγική δράση που μπορεί να στηρίζεται σε μια εικονογραφική εφαρμογή.

Σε θεσμικό επίπεδο, μοιάζει πλέον επιτακτική η ανάγκη να υποστηριχτεί η εισαγωγή στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων που καλλιεργούν

την παιδεία του οπτικού πολιτισμού πέρα από τη ζωγραφική ή το σχέδιο. Στόχος αυτών των μαθημάτων δεν θα πρέπει να είναι η διερεύνηση ή η ενίσχυση πιθανών καλλιτεχνικών τάσεων του παιδιού αλλά η μύηση στη βασική γλώσσα και ρητορική της εικόνας, τις πολλαπλές σημασίες και την κοινωνική της επίδραση, το πώς τα συμφραζόμενα επηρεάζουν την ανάγνωσή της. Η βραδυπορία στη θεσμοθέτηση μιας τέτοιας σειράς μαθημάτων, ευρισκόμενη σε πλήρη αναντιστοιχία με τη βαρύτητα που έχει για τα παιδιά η εικόνα και την ταχύτητα με την οποία διεισδύει στον κόσμο τους, φαντάζει πλέον εξόφθαλμα παράλογη αν όχι σκόπιμη από την πλευρά της Πολιτείας, την ίδια στιγμή που προβλέπεται, για παράδειγμα, η επιδότηση της αγοράς προσωπικών υπολογιστών σε μαθητές. Αναπόφευκτα αναρωτιέται κανείς: τα παιδιά προετοιμάζονται να γίνουν απλοί χρήστες και καταναλωτές εικόνων ή ενεργοί αναγνώστες τους;

Στο ίδιο πνεύμα, θα έπρεπε ίσως να υιοθετηθεί το οικολογικό πνεύμα που προφητικά σχεδόν πρότεινε η Susan Sontag τριάντα χρόνια νωρίτερα, απέναντι στη μόνη ίσως πραγματική αφθονία των ημερών, αυτή των εικόνων, με στόχο να μειωθεί η στάθμη τους γύρω μας (Sontag, 1994: 167). Μια, φαινομενικά μόνο, ριζοσπαστική πρόταση στην κατεύθυνση αυτή θα ήταν η απαγόρευση της μετακύλισης του κόστους της διαφήμισης στον αγοραστή, πρακτική για την οποία είναι βέβαιο ότι οι πολίτες ουδέποτε ερωτήθηκαν και ουδέποτε συναίνεσαν. Αν οι εταιρείες υποχρεώνονταν να επενδύσουν στη διαφήμιση από τα κέρδη τους και όχι από τα χρήματα των πολιτών/πελατών είναι βέβαιο ότι, παρά τον ανταγωνισμό, θα υποχρεώνονταν να κατεβάσουν ταχύτητα. Αυτό θα δημιουργούσε αναταράξεις και αναπόφευκτα ένα προσωρινό κενό αέρος σε έναν ανθηρό επαγγελματικό κλάδο. Θα συνέβαλε όμως αποφασιστικά στη δραστική αποκλιμάκωση της διαφημιστικής εικόνας με την ευρύτερη δυνατή έννοια. Επίσης, θα είχε ορατές και ευπρόσδεκτες επιπτώσεις στη μείωση του κόστους ζωής, θαμπώνοντας λίγο τη λάμψη της δημοκρατίας της κατανάλωσης.

Είναι βέβαιο ότι κάθε θεατής σχεδόν απολαμβάνει την εικαστική ευρηματικότητα και την προσεκτική επιλογή των μηνυμάτων σε παιδικές ταινίες όπως, για παράδειγμα, το *Azur et Asmar* του Michel Ocelot (2007). Όμοια, προκαλεί αναμφίβολα ικανοποίηση το άνοιγμα των παιδικών οριζόντων πέρα από στενόμυαλες τοπικότητες, μέσα από την ευκολία με την οποία διακινούνται σήμερα πληροφορίες σε όλα τα μήκη και τα πλάτη σχεδόν του πλανήτη. Με θετικό πρόσημο κρίνεται αντίστοιχα η δυνατότητα χρήσης

εποπτικών μέσων που χρησιμοποιώντας την εικόνα ζωντανεύουν και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία. Η τεχνική εικόνα, όμως, είναι κατά μια έννοια ο σύγχρονος δημόσιος χώρος. Όπως εκπαιδεύουμε ένα παιδί να κινείται με ασφάλεια στο δημόσιο χώρο και να αποκτά την κρίση που του επιτρέπει να εκτιμά απρόβλεπτες καταστάσεις ή πιθανούς κινδύνους, είναι μάλλον απαραίτητο να κάνουμε κάτι αντίστοιχο και με την εικόνα.

Στο πλαίσιο αυτό ως βασικός στόχος προβάλλει η καλλιέργεια του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εκείνου που θα επέτρεπε στο παιδί να αρχίσει να διατυπώνει σκέψεις και ερωτήματα για την εικόνα· να μην την εκλαμβάνει ως προϊόν που προσφέρεται για μηχανική και βουλιμική κατανάλωση. Ως αποτέλεσμα, μέσα από την εκπαίδευση, οικογενειακή και θεσμική, τα παιδιά θα μπορούσαν ίσως να διδαχθούν να ελέγχουν σταδιακά μόνοι τους, ποσοτικά και ποιοτικά, τις εικόνες που βλέπουν. Έτσι μπορεί να διεκδικηθεί η δυνατότητα να αντιμετωπίζονται τα παιδιά ως μικροί πολίτες και όχι ως μεγάλοι καταναλωτές, μέσα από μια ισορροπημένη σχέση που διατηρεί προσεκτικές αποστάσεις από την τεchnοφοβική εικονομαχία και την άκριτη εικονολατρία. Αυτό προϋποθέτει να διεκδικηθεί από πλευράς ενηλίκων, αντίστοιχα, η συνειδητοποίηση ότι η «κοινωνία του θεάματος», όπως την ονόμαζε καυστικά ο Guy Debord, δεν υποκαθιστά την αληθινή ζωή. Ο Debord, σε μια καταφανώς πολιτική αντίληψη του ρόλου της εικόνας και του ευρύτερου θεάματος που οικοδομείται μέσα και γύρω από αυτήν, σημείωνε επίσης ότι «το θέαμα είναι «η αυτοπροσωπογραφία της εξουσίας στην εποχή της ολοκληρωτικής διαχείρισης των συνθηκών ύπαρξης» (Debord, 1986: 31). Αν τα παραπάνω λόγια φάνταζαν υπερβολικά όταν γράφθηκαν μερικές δεκαετίες νωρίτερα σήμερα ηχούν πλέον πολύ περισσότερο οικεία. Έτσι, η οικοδόμηση μιας νηφάλιας, κριτικής στάσης απέναντι στην εικόνα μοιάζει ίσως μονόδρομος για τη σημερινή γενιά των παιδιών, αν δεν θέλουμε στη συνείδησή τους ο κόσμος της εικόνας να καταπιεί τον πραγματικό.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Berger, John (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Crary, Jonathan (1999). *Techniques of the Observer*. Cambridge: MIT Press.
- Debord Guy (1986). *Η κοινωνία του θεάματος*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Flusser, Vilém (1998). *Για μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της φωτογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης - University Studio Press.

- Marien, Mary Warner (1997). *Photography and its Critics, A Cultural History 1839-1900*. Λονδίνο: Cambridge University Press.
- Sontag, Susan (1994). *Περί φωτογραφίας*. Αθήνα: Φωτογράφος.
- Rosenblum, Naomi (1989). *A World History of Photography*. Νέα Υόρκη: Abbeville Press.

## **Δικαιώματα παιδιών και οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας: «νέος» στόχος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;**

Βασιλική Πλιόγκου

M.Sc.-Δρ. Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Τ.Ι.Τ.-Α.Π.Θ.

*Ο σύγχρονος κόσμος σηματοδοτείται από τη ραγδαία εξέλιξη των επικοινωνιών. Τα Μ.Μ.Ε. και οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ατόμων, των ομάδων και των κοινωνιών. Μέσω της αδιάλειπτης ροής εικόνων, παραστάσεων και πληροφοριών επαναδιαμορφώνεται το χωροχρονικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς έχει επέλθει η κατάργηση των αποστάσεων, επαναπλάθεται η εικόνα του πραγματικού κόσμου, αλλά και ανακατασκευάζεται η εικονική πραγματικότητα. Ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες, που η χώρα μας άρχισε να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών και κατά συνέπεια παιδιών με διαφορετικά εθνικά ή/και γλωσσικά χαρακτηριστικά, το εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να προσαρμοστεί στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από γλωσσικό πλουραλισμό και πλουραλισμό πολιτισμικών κεφαλαίων. Αυτή την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού καλείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση να διαχειριστεί. Και ακριβώς στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του ρόλου της οπτικοακουστικής αγωγής. Καθώς καλείται μέσα από τα εκπαιδευτικά της προγράμματα να συμβάλει στη συμβίωση, συνεργασία, αποδοχή του «άλλου» που μπορεί να έχει διαφορετικό θρήσκευμα, χρώμα, πολιτισμό, φύλο, διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα αλλά και ατομικές διαφορές.*

### **1. Οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας, παιδική ηλικία και δικαιώματα παιδιών**

Η εντεινόμενη διεθνοποίηση στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της οικονομίας, η έκρηξη των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας, η μετάγχιση νέων στοιχείων σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε παγκόσμια κλίμακα, οδήγησαν στη διαμόρφωση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης και της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής.

Οι τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν στη σύγκλιση των τηλεπικοινωνιών, των υπολογιστών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Η χρήση της ψηφιακής

τηλεόρασης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, έτσι όπως εκδηλώνεται αυτή τη στιγμή με την ανάπτυξη της ευρυζωνικότητας<sup>1</sup>, επιδρά καθοριστικά στις ατομικές και οικογενειακές επιλογές για επικοινωνία και ψυχαγωγία. Ωστόσο, ως αρνητική επίπτωση παρατηρείται από τη μια περιορισμός στη διατήρηση προσωπικών επαφών και στη δημιουργία κωδικών επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, προερχόμενων και από διαφορετικές γενιές και κατά επέκταση αδυναμία σύσφιξης διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ισορροπίας. Από την άλλη αυξάνονται οι κίνδυνοι για τη διάπραξη ηλεκτρονικού εγκλήματος, όπως για παράδειγμα: η διακίνηση πορνογραφίας και δράση δικτύων παιδεραστίας μέσω του διαδικτύου, εξαιτίας της απρόσκοπτης διακίνησης πληροφοριών, ιδεών· αλλά και ταυτόχρονης αδυναμίας ελέγχου τους από τα κράτη, όμως και από τα ίδια τα άτομα και σε πολλές περιπτώσεις από τους γονείς των παιδιών (Καγιάφας, 2000: 205-209 ; Διαμαντάκη, 2002: 305-320).

Εντούτοις, ο σύγχρονος κόσμος σηματοδοτείται από τη ραγδαία εξέλιξη των επικοινωνιών. Τα Μ.Μ.Ε. και οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ατόμων, των ομάδων και των κοινωνιών. Μέσω της αδιάλειπτης ροής εικόνων, παραστάσεων και πληροφοριών επαναδιαμορφώνεται το χωροχρονικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς έχει επέλθει η κατάργηση των αποστάσεων, επαναπλάθεται η εικόνα του πραγματικού κόσμου, αλλά και ανακατασκευάζεται η εικονική πραγματικότητα (Βρύζας, 1997: 5-7).

Και δεν είναι τυχαίο ότι τις τελευταίες δεκαετίες, όλο και συχνότερα διατυπώνεται η άποψη ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας αυτοπροσδιορίζονται ως οι βασικοί πρωταγωνιστές για τη διαμόρφωση της παιδικής κουλτούρας, καθώς εκμεταλλεύονται την κρίση των αποκαλούμενων «παραδοσιακών» φορέων κοινωνικοποίησης, όπως: της οικογένειας, του σχολείου, της εκκλησίας (Καμαριανός, 2005: 21).

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η αναφορά στην ηλικία - στις βιομηχανικά αναπτυγμένες κοινωνίες - υπονοεί και τη μετάβαση από τη μια βιολογική φάση της ζωής ενός ατόμου στην επόμενη. Συγχρόνως, όμως, οριοθετείται το περιεχόμενο, η μορφή των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και η ξεχωριστή θέση που κατέχει το ίδιο το άτομο αλλά και άτομα διαφορετικής ηλικίας στην κοινωνία. Και καθώς παράγοντες, όπως: η ηλικία, το φύλο, η «φυλή», η κοινωνική τάξη, η εθνική καταγωγή, η πολιτισμική ταυτότητα, η

οικογενειακή κατάσταση αποτελούν αιχμές για τη συντήρηση προτύπων κοινωνικής ανισότητας, η διερεύνηση της συγκρότησης και του προσδιορισμού της έννοιας της παιδικής ηλικίας αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Brannen & O, Brien, 1996: 1-12).

Εφόσον, δηλαδή, η παιδική ηλικία προσεγγίζεται ως το μεταβατικό στάδιο του νεαρού ατόμου από την ανωριμότητα προς την ωριμότητα και την ταυτόχρονη ένταξή του στον κόσμο των ενηλίκων, κατά συνέπεια και ο αποκλεισμός των παιδιών από την κοινωνική, οικονομική και δημόσια ζωή φαίνεται πως είναι «φυσιολογικός». Κι αυτό συμβαίνει όταν η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας -ως βιολογικής περιόδου- συνοδεύεται από ένα πλήθος αρνητικών χαρακτηριστικών, όπως: ότι τα παιδιά είναι ευάλωτα, ανώριμα, ευκολόπιστα, αθώα, ανίκανα να διακρίνουν τις θετικές από τις αρνητικές καταστάσεις κ.ά. Επομένως, ακόμη κι όταν οι ενήλικοι μιλούν για προστασία των παιδιών και της παιδικής ηλικίας εννοούν εκείνη την παρέμβαση της ενήλικης κοινότητας και των θεσμών, η οποία θα είναι ικανή να διασφαλίσει τη μετατροπή της προστασίας των ανηλίκων από απλή διάθεση σε παιδαγωγική πρακτική (Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 87-148). Δηλαδή, στο επίπεδο που το υπάρχον νομικό πλαίσιο, οι φορείς κοινωνικοποίησης, τα μέτρα κοινωνικής πολιτικής που αφορούν στην παιδική ηλικία επιτελούν και παιδαγωγική λειτουργία (Μακρυγιώτη, 1991: 744-745).

Υπό το πρίσμα αυτό, όμως, η παιδική ηλικία παρουσιάζεται ως μια ανιστορική και στατιστική πληθυσμιακή ομάδα, η οποία χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, ενώ συγχρόνως εμφανίζεται εντελώς απομονωμένη από τις κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό περιβάλλον τη δεδομένη ιστορική στιγμή (James & Prout, 1990: 7-34 ; Μακρυγιώτη, 1991: 746). Ωστόσο, όταν η παιδική ηλικία προσεγγίζεται ως μία ενιαία, ομοιογενή, καθολική, εύκολα αναγνωρίσιμη αλλά και εύκολα ελεγχόμενη κοινωνική κατηγορία κι όχι ως μία πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική κατασκευή, αφού η παιδική ηλικία δεν προϋπάρχει ως φυσική, α-χωροχρονική κατηγορία, τότε και τα παιδιά προσεγγίζονται ως μη-υποκείμενα και όχι ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία αποκτούν έναν διαρκώς αυξανόμενο ρόλο στη διαμόρφωση καταστάσεων που τα αφορούν.

Για το λόγο αυτό εξαπλουστευμένες γενικεύσεις, όπως: η επίδραση της τηλεόρασης στα παιδιά ή η σχέση του παιδιού με το διαδίκτυο, ενισχύουν απόψεις που αναφέρονται στο «μέσο παιδί» κατά αντιστοιχία με τον «μέσο



τηλεθεατή» και δεν βοηθούν στην προώθηση της έρευνας στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Δεν βοηθούν όμως και στην προώθηση της ιδέας της καλλιέργειας κριτικής σκέψης στα παιδιά απέναντι στα οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας.

Η έκρηξη των Μ.Μ.Ε. και των νέων τεχνολογιών στο σύνολο των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων είναι αδιαμφισβήτητη. Κι ακόμη, καθώς εντοπίζεται μια τάση ενοποίησης των μέχρι πρόσφατα τριών διακριτών τεχνολογικών κλάδων - της επικοινωνίας, της πληροφορίας και των οπτικοακουστικών μέσων- η εκπαίδευση και συγκεκριμένα η εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες αλλά και γενικότερα η οπτικοακουστική αγωγή ή η παιδεία για τα μέσα καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, ώστε να αποφευχθούν νέες μορφές ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού, με πρωτεύουσα αυτή της ένταξης στην αγορά εργασίας (Ντάβου, 2005: 11-18).

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα του ανθρώπου. Και μάλιστα η έννοια της εκπαίδευσης, στις δυτικές κοινωνίες των δύο περίπου τελευταίων αιώνων, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μετάβαση όλων των ανθρώπων σε κατάσταση που ταυτίζεται με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και αρμόζει στο ανθρώπινο είδος, αλλά και με την απόκτηση γνώσεων από όλους τους ανθρώπους, με στόχο την επίτευξη ενεργούς συμμετοχής τους στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Κατά τον τρόπο αυτό, δύνανται ικανοί να διασφαλίσουν την προστασία τους από τη διολίσθησή τους στην ανέχεια, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Τσιάκαλος, 1999: 60-62).

Κι ως απόρροια των παραπάνω, προκύπτει η αντίληψη ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει στο πλαίσιο της γενικής τους εκπαίδευσης να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των τεχνολογιών, να διευκολύνονται σε ενεργητικούς τρόπους μάθησης, κυρίως όμως να αναπτύξουν κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες για την κατανόηση των όσων συμβαίνουν γύρω τους, επιτυγχάνοντας τη διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών από όποιο οπτικοακουστικό επικοινωνιακό μέσο και αν προέρχονται. Με άλλα λόγια να κατακτήσουν τον αποκαλούμενο ηλεκτρονικό αλφαριθμητισμό (Buckingham, 1998: 33-43).

Έτσι, υπογραμμίζεται ότι τα παιδιά προσλαμβάνονται ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται ως άτομα με δικαιώματα, απόψεις,

εμπειρίες, ανάγκες, αισθήματα, έχοντας μια ενεργητική διάθεση στη ζωή. Πρόκειται άλλωστε για μια εξέλιξη η οποία συμβαδίζει με την εποχή που η προστασία της παιδικής ηλικίας επιχειρείται να επιτευχθεί μέσα από τη σύνταξη της πρώτης σύμβασης προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 1989 στη Γενεύη από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών<sup>2</sup>. Μετά την ομόφωνη υιοθέτησή της έχει επικυρωθεί από όλες τις κυβερνήσεις του κόσμου εκτός της Σομαλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Ιστορικά, είναι η ευρύτερα επικυρωμένη συνθήκη ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ στη χώρα μας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου, ως νόμος αυξημένης τυπικής ισχύος Ν. 2101/1992 (Ρούκουνας, 1995: 280-283). Πρόκειται για έναν μακροσκελή κατάλογο κατοχυρωμένων δικαιωμάτων, όπως: το δικαίωμα της προστασίας της ζωής, της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της υγείας, της ειρήνης, αλλά κυρίως η προάσπιση των παιδιών από την κακοποίηση, την κακομεταχείριση, την παιδική εργασία και εκμετάλλευση. Τα μέτρα προστασίας κρίνονται πάντα με βάση «το συμφέρον του παιδιού» (Ruxton, 1996: 478-479).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το δικαίωμα στη γνώση η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) δεν το προβλέπει αυτούσιο. Περιλαμβάνει όμως τουλάχιστον δύο άρθρα που το κατοχυρώνουν, δηλαδή το άρθρο 17 που προβλέπει την πρόσβαση σε ενημέρωση και υλικό -αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του έργου των μέσων μαζικής ενημέρωσης ως πηγής πληροφόρησης και διάδοσης. Κι ακόμη, το άρθρο 28 με το οποίο προβλέπεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι δίπλα στις δύο βασικές μορφές γνώσης τη βιωματική, η οποία προσεγγίζεται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες ζωής και τις άμεσες διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και τη θεωρητική -που προέρχεται από τους επισήμως θεσμοθετημένους φορείς- όπως για παράδειγμα: το σχολείο ή η εκκλησία, προστίθενται και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας ως ανεπίσημος φορέας γνώσης. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα έχουν ονομαστεί «παράλληλο σχολείο», έχοντας απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι διαμεσολαβημένες σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας και του κοινού αποτελούν εικονικά «βιώματα», αν είναι γνώση αυτό που αποκτά σήμερα ένα παιδί από τη χρήση τους, κατά πόσο συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και τη συγκρότηση της γνώσης του κ.ά. (Ντάβου, 2006: 47-52).

Ενδεικτικά, θα αναφερθεί το παράδειγμα του υπολογιστή και θα διερευνηθεί η προσέγγισή του ως εργαλείου γνώσης μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας επέβαλλε την αξιοποίηση του υπολογιστή και των μέσων που τον συνοδεύουν ως διεπιστημονικού εργαλείου προσέγγισης της γνώσης, ενώ η εκπαίδευση στην Πληροφορική και τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως εργαλείο για την απόκτηση πολιτισμικής και επιστημονικής γνώσης, για την εξασφάλιση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κι ακόμη για την παραγωγή εξατομικευμένης εκπαίδευσης.

Υπό το πρίσμα αυτό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην προσπάθειά του να αντεπεξέλθει στις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις, υιοθέτησε το Δεκέμβριο του 1997 το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*, βάσει του οποίου η πληροφορική προσεγγίζεται:

- ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο το οποίο μπορεί να διδαχθεί σε διάφορες βαθμίδες (τεχνοκεντρική προσέγγιση),
- ως μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ολοκληρωμένη προσέγγιση),
- και ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας, δηλαδή ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων (πραγματολογική προσέγγιση).

Οι προσεγγίσεις αυτές όχι μόνο δεν αλληλοσυγκρούονται, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεξαρτώνται.

Ως βασικοί επιδιωκόμενοι παιδαγωγικοί στόχοι στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται:

- η ανακαλυπτική μάθηση και ο πειραματισμός μέσα από την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και μαθητριών,
- η συνεργατική μάθηση,
- η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα,
- η καλλιέργεια ελεύθερης σκέψης κι έκφρασης,
- η αλλαγή του ρόλου του/της εκπαιδευτικού σε συνεργάτη και σύμβουλο στην πορεία ανακάλυψης της γνώσης, σε οργανωτή της διδασκαλίας και της διαδικασίας μάθησης αντί ενός απλού «αναμεταδότη γνώσεων».

Η υποστήριξη της διδασκαλίας πραγματοποιείται μέσα από έντυπο διδακτικό υλικό, από εκπαιδευτικό λογισμικό, από εκπαιδευτικό υλικό διαφόρων μορφών, όπως: διαφάνειες σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, slides, video-μαθήματα κ.ά. Και ασφαλώς παράλληλα με την πρακτική άσκηση στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής.

Έτσι, κατά την τελευταία δεκαετία, αποτελεί κοινό τόπο μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης στην Πληροφορική και τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Καθώς, η χρηματοδότηση προγραμμάτων που αφορούν στον εξοπλισμό των σχολείων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δικτύωση των σχολικών μονάδων, στην ανάπτυξη λογισμικού αποτελούν μέτρα συναφούς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, η ένταξη και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία θα μπορούσε να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα εάν συνηγορούσαν και άλλοι παράγοντες, όπως:

- ο ακριβής καθορισμός νέων στόχων για την εκπαίδευση και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των σχολείων,
- η προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και η συνεχής αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας με στόχο την εφαρμογή των πλέον κατάλληλων,
- η τροποποίηση των διαδικασιών χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων ώστε να αποφεύγονται οι χρονοβόρες διαδικασίες και ο αποσπασματικός τους χαρακτήρας, προκειμένου να επιτυγχάνεται άμεσα η διαμόρφωση του χώρου για την υποδοχή εργαστηρίων πληροφορικής ή ηλεκτρονικών υπολογιστών στις σχολικές τάξεις,
- η μη αποσπασματική, συνεχής, με αυξημένα κίνητρα και σε βάθος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι ο ρόλος τους γίνεται πιο απαιτητικός και σύνθετος,
- η εναρμόνιση της εφαρμογής του μοντέλου της ολιστικής προσέγγισης (διαθεματικής) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση –σύμφωνα με το *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Νέων Τεχνολογιών*- με την πρόσληψη εκπαιδευτικών με παιδαγωγική εμπειρία και γνώση όλων των γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου,
- η βελτίωση των τεχνικών υπηρεσιών ως προς τη δικτύωση των σχολικών μονάδων, η χρήση γρήγορων γραμμών τύπου DSL αλλά και η συντήρηση των υπαρχουσών σχολικών εργαστηρίων,

- η ενίσχυση προγραμμάτων παραγωγής εκπαιδευτικού λογισμικού, αλλά κυρίως η έγκαιρη προώθηση και εφαρμογή τους στις σχολικές τάξεις.

## **2. Οπτικοακουστική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες, που η χώρα μας άρχισε να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών και κατά συνέπεια παιδιών με διαφορετικά εθνικά ή/και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Πλιόγκου, 2005: 428), το εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να προσαρμοστεί στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από γλωσσικό πλουραλισμό και πλουραλισμό πολιτισμικών κεφαλαίων (Gillborn, 1995: 1-13).

Κι εφόσον η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» αναφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση στην οποία επιτυγχάνεται η συμβίωση ατόμων με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση κι επιπλέον η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών, δύναται να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ιδέας (Coehlo, 2007: 11-25). Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εκφράζεται μέσα από την ανεκτικότητα και τη συνύπαρξη με άλλους και μέσω της «διαπολιτισμικότητας» αποδίδεται η συγκεκριμένη πολυπολιτισμική κατάσταση (Καρακατσάνη, 2003: 179).

Αυτή την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού καλείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση να διαχειριστεί<sup>3</sup>. Και ακριβώς στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του ρόλου της οπτικοακουστικής αγωγής. Η πρόκληση είναι μεγάλη καθώς μέσα από τα εκπαιδευτικά της προγράμματα, τα οποία θα μπορούσαν να εκπονηθούν είτε στο πλαίσιο ενός μαθήματος αγωγής στα Μ.Μ.Ε. είτε διαθεματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα με στόχο την αποκωδικοποίηση των εικόνων και πληροφοριών, η οπτικοακουστική αγωγή καλείται να συμβάλει στη συμβίωση, συνεργασία, αποδοχή του «άλλου» που μπορεί να έχει διαφορετικό θρήσκευμα, χρώμα, πολιτισμό, φύλο, διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα αλλά και κάθε μορφής ατομικών διαφορών.

Και με την έννοια αυτή δεν πρόκειται για «νέο» στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά για την επιδίωξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω και της οπτικοακουστικής αγωγής. Σε μια τέτοια κατεύθυνση, όμως, επιδιώκεται το πέρασμα από ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο

εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό, σε μια εκπαίδευση δηλαδή που θα αξιοποιεί θετικά τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη σχολική ανομοιογένεια ως κίνητρο μάθησης · αλλά κι ακόμη ο,τιδήποτε μπορεί να προσλαμβάνεται ως «διαφορετικό» (Πλιόγκου, 2009: 4). Για το λόγο αυτό, επιβάλλεται:

- η χρήση των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με κατάλληλο για συγκεκριμένες θεματικές οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό,
- η αξιοποίηση και άλλου τύπου μέσων διδασκαλίας, όπως: επισκέψεις σε μουσεία, σε οργανισμούς, σε χώρους παραγωγής καταναλωτικών αγαθών κ.ά. με στόχο την προώθηση της κριτικής διερεύνησης και εμβάθυνσης της σκέψης του μαθητικού πληθυσμού.

Προς την κατεύθυνση αυτή το Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. συνεχίζει τις προσπάθειές του με στόχο τη δημιουργία αδιάλειπτων δεσμών συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς φορείς και κυρίως με αυτούς που βρίσκονται μακριά από τα αστικά κέντρα, χρησιμοποιώντας μεταξύ άλλων και ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Όπως: το «Enigmart», ένα παιχνίδι περιπέτειας που απευθύνεται πρωτίστως σε μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή η δημιουργία ενός ψηφιακού πολιτιστικού αποθέματος νεοελληνικής τέχνης (Πλουμπή, 2009: 30-34).

Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται, όχι μόνο η διάχυση της γνώσης σε αντικείμενα ποικίλης θεματολογίας, ενδυναμώνοντας το θεσμό της εξ' αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευσης, κυρίως όμως επιδιώκεται η ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την εφαρμογή τους στις σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γιατί με την υιοθέτηση μεθόδων ενεργητικής παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, με στόχο την επίτευξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Όπου η ποιοτική εκπαίδευση και προστασία για όλα τα παιδιά προϋποθέτει «πολιτισμικά ευαίσθητους και ευαίσθητες εκπαιδευτικούς» ικανούς και ικανές να διαμορφώνουν στάσεις αισιοδοξίας και αξιοπρέπειας απέναντι στη ζωή, σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη.

### **Παραπομπές**

1. Με τον όρο «ευρυζωνικότητα» νοείται η υποδομή σε δίκτυα ηλεκτρονικής επικοινωνίας για την ταχύτερη μεταφορά δεδομένων, πληροφορίας και γνώσης με πολύ χαμηλό κόστος. Ακόμη, πρόκειται για την παροχή πολύ

γρήγορων συνδέσεων στο διαδίκτυο σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού με ανταγωνιστικές τιμές με τη μορφή καταναλωτικού αγαθού. Αναλυτικά, στην ιστοσελίδα: [http://www.infosa.gr/infosa/el-GR/specialreports/broadband\\_plan](http://www.infosa.gr/infosa/el-GR/specialreports/broadband_plan).

2. Συμπληρωματικά, αναφέρεται ότι εκτός από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989), βασικά κείμενα του διεθνούς συμβατικού δικαίου και του ευρωπαϊκού συστήματος περιφερειακής προστασίας, τα οποία προσανατολίζονται στην εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων μεταξύ των παιδιών είναι: η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) στα άρθρα 1, 2 και 25 στην παράγραφο 2, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (1950) στο άρθρο 14, η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1959), ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης (1961) στα άρθρα 16-17. Ακόμη, το Διεθνές Σύμφωνο των Ηνωμένων Εθνών για τη διασφάλιση της προστασίας των Ατομικών και Πολιτικών Δικαιωμάτων (1966) στα άρθρα 17 στην παράγραφο 1, 23, 24, το Διεθνές Σύμφωνο των Η.Ε. για τη διασφάλιση της προστασίας των Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων (1966) στα άρθρα 7,10,11, η Απόφαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την κοινωνική προστασία των ανύπανδρων γυναικών και των τέκνων τους (1970). Αλλά και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για το νομικό καθεστώς των τέκνων που γεννήθηκαν χωρίς γάμο των γονέων τους, η οποία υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών (1975), η Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διάκρισης κατά των Γυναικών των Ηνωμένων Εθνών (1979) στο άρθρο 16, στην παράγραφο 1, περίοδο δ (Πλιόγκου, 2002: 294-297).

3. Η χώρα μας έχει υιοθετήσει τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει την πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις (Νόμος 2413/1996, Φ.Ε.Κ. 124, τ. Α' /17.6.1996 και Φ10/20/Γ1/708/7.9.1999 όπου και προκύπτει η «ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

### **Βιβλιογραφία**

- Brannen, Julia & O'Brien, Margaret (1996). Introduction. In: J. Brannen & M. O'Brien (Eds.). *Children in Families* (pp. 1-12). London: The Falmer Press.
- Βρύζας, Κωνσταντίνος (1997). *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Buckingham, David (1998). "Media education in the UK: moving beyond protectionism". In: *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Coelho, Elisabeth (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία* (Επιστ. Επιμ. Ε. Τρέσσου-Σ. Μητακίδου, Εισ. Σ. Μητακίδου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής* (1997). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [www.pi-schools.gr/lessons/.../epps/18deppsaps\\_Pliroforikis.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/.../epps/18deppsaps_Pliroforikis.pdf)
- Διαμαντάκη, Κατερίνα (2002). Νέες μορφές ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Το άτομο και η ομάδα στον κυβερνοχώρο. Στο: Κ. Ναυρίδης (Επιμ.). *Εξουσία, Βία, Πόνος*. Τόμος Α': Βία και Εξουσία (σ. 305-320). Αθήνα: Καστανιώτης.
- James, Allison & Prout, Alan (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? In: A. James & A. Prout (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-34). London: The Falmer Press.
- Gillborn, David (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools*. London: Open University Press.
- Καγιάφας, Παναγιώτης (2000). Η ανάπτυξη του Internet και το πρόβλημα του περιεχομένου-Ο ρόλος της Εθνικής Επιτροπής Τηλεπικοινωνιών και Ταχυδρομείων (Ε.Ε.Τ.Τ.). Στο: Ίδρυμα για το Παιδί και την Οικογένεια. Πρακτικά Συνεδρίου. *Σεξουαλική Κακοποίηση των Παιδιών και Παιδοφιλία στο Internet* (σ. 205-209). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Καμαριανός, Ιωάννης (2005). *Εξουσία, Μ.Μ.Ε. και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρακατσάνη, Δέσποινα (2003). Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα (1991). Η παιδική ηλικία ως αποδέκτης κοινωνικής πολιτικής. Στο: Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα. *Διαστάσεις της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα* (σ. 744-753). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα (1996). *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντάβου, Μπετίνα (2005). *Η Παιδική Ηλικία και τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ντάβου, Μπετίνα (2006). Το δικαίωμα του παιδιού στη γνώση και η επίδραση των Μ.Μ.Ε. Στο: Μ. Λουμάκου και Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Το Παιδί και τα Δικαιώματά του* (σ. 47-58). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 2413/1996, Φ.Ε.Κ. 124, τ. Α' /17.6.1996



- Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [https://www.yperth.gr/el\\_ec\\_page197.htm](https://www.yperth.gr/el_ec_page197.htm)
- Πλιόγκου, Βασιλική (2002). Το νομικό καθεστώς και η κοινωνική πραγματικότητα για τα παιδιά εκτός γάμου. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.). *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Τόμος Β' - Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις* (σ. 291-301). Αθήνα: «Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός».
- Πλιόγκου, Βασιλική (2005). Διαστάσεις δημογραφικών εξελίξεων και μεταβολών της οικογένειας: μια πρόκληση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Τόμος Ι (σ. 426-437). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Πλιόγκου, Βασιλική (2009). Ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας στην προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά Ημερίδας με θέμα: «*Παιδί και Δικαιώματα: Η πρόταση της παιδικής λογοτεχνίας*». Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.
- Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:  
<http://www.tf.auth.gr/inst/tellogleio/gallery/10xrona%20Τ.Ι/ΠΛΙΟΓΚΟΥ-Ο%20ρόλος%20της%20παιδικής%20λογοτεχνίας%20στην%20προσέγγιση%20των%20ανθρωπίνων%20δικαιωμάτων.doc>
- Πλουμπή, Αρτεμης (2009). Το Τελλόγλειο «οιοθετεί» Νέες Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας. Στο: *10 χρόνια Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. το Τελλόγλειο της Αλικής και του Νέστορα* (σ. 30-34). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.
- Ρούκουνας, Εμμανουήλ (1995). *Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Εστία.
- Ruxton, Sandy (1996). *Children in Europe*. London: NCH Action for Children.
- Τσιάκαλος, Γιώργος (1999). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη. Στο: Ε. Σπανού (Επιμ.). *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη* (σ. 49-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα - Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Ν. Πουλαντζάς».
- Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Φ.Ε.Κ. 1789, τβ', 28-9-99.

# Πανελλήνιο Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Σερρών: μεθοδολογία, φιλοσοφία, παιδαγωγικά αποτελέσματα

Ιωάννης Πούλιος

Εκπαιδευτικός, Σχεδιαστής και Συντονιστής Δικτύου Αγωγής

*Τα εκπαιδευτικά προγράμματα οπτικοακουστικής αγωγής, σαν αυτό που εφαρμόστηκε στα πλαίσια του Δικτύου Αγωγής Τηλεόρασης, μπορούν να προσφέρουν στους μικρούς τηλεθεατές τα εργαλεία εκείνα που θα τους επιτρέψουν να αποκωδικοποιήσουν την τηλεοπτική εικόνα. Στο Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης προτείνουμε στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που βασίζεται σε παιδαγωγικά εργαλεία όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο διάλογος, το παραμύθι, ο καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός, τα παιχνίδια ρόλων και η καλλιτεχνική έκφραση εμπλέκοντας τους γονείς αλλά και όλη τη σχολική μονάδα.*

## **A. Το ιστορικό του Δικτύου Αγωγής Τηλεόρασης**

Το Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης είναι η πρώτη τόσο εκτεταμένη και συστηματική προσπάθεια εφαρμογής προγράμματος οπτικοακουστικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Τον Σεπτέμβριο του 2007 η Διεύθυνση Πρωτ. Εκπ. Σερρών υπέβαλε προς τη Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας και Ενημέρωσης μια ολοκληρωμένη πρόταση δημιουργίας ενός δικτύου σχολείων ξεκινώντας το πρώτο έτος από τη Βόρεια Ελλάδα. Η πρότασή μας έτυχε της έγκρισης της Γενικής Γραμματείας Επικοινωνίας και τον Ιανουάριο του 2008 πραγματοποιήθηκε στις Σέρρες η πρώτη διημερίδα του Δικτύου.

Οι δράσεις του Δικτύου επιχορηγήθηκαν και το επόμενο σχολικό έτος 2008-2009 και στα πλαίσιά τους πραγματοποιήθηκαν άλλες τρεις διημερίδες επιμόρφωσης στις Σέρρες, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

Το σχολικό έτος 2009-2010 το Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης εξελίχθηκε με την έγκριση του ΥΠΕΠΘ σε «Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης». Επιχορηγήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας και το ΙΟΜ και επεκτείνει τις δράσεις της εντάσσοντας στους κόλπους της συνολικά 120

δημοτικά σχολεία της χώρας από τους νομούς της Κεντρικής, Ανατολικής, Δυτικής Μακεδονίας, Θράκης και Αττικής.

Φέτος το Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης προχώρησε ένα βήμα ακόμη εγκαινιάζοντας μια γόνιμη συνεργασία με πολλούς και σημαντικούς φορείς και συγκεκριμένα: ΕΡΤ, Ραδιοτηλεόραση, Συνήγορος του παιδιού, ΤΥΕθνος, UNICEF, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσ/νίκης, Νεανικό Πλάνο-Φεστιβάλ ταινιών για παιδιά νέους Ολυμπίας, AGB Nielsen, ΕΣΗΕΑ, Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης. Ενδεικτικά είναι τα αριθμητικά στοιχεία που συμπυκνώνουν την τριετή δράση του Δικτύου.

-250 σχολεία

-250 επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί

-5.500 μαθητές

-9 επιμορφωτικές διημερίδες

-1 πανελλήνιο συνέδριο

-9 εκδόσεις

-7 dvd + 1 cd

-55.000 ευρώ προϋπολογισμός τριετίας 2007-2010

Η φιλοσοφία που βρίσκεται πίσω από το Δίκτυο, είναι η φιλοσοφία που βρίσκεται πίσω από τη θεωρία του οπτικού αλφαριθμητισμού. Δεν είναι δική μας ανακάλυψη και η δε βασική ιδέα είναι απλή: η εικόνα έχει δομή όπως ένα κείμενο<sup>1</sup>. Η δε τηλεοπτική εικόνα έχει τη δική της «γραμματική» και το δικό της «συντακτικό» όπως ένα οποιοδήποτε κείμενο. Όπως, λοιπόν, επιδιώκουμε στην εκπαίδευση τον αλφαριθμητισμό και την εγγραμματοσύνη, να αποκτήσουν δηλαδή οι μαθητές όλες εκείνες τις δεξιότητες ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν, να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να παράγουν λόγο, προφορικό και γραπτό, έτσι και με τον οπτικό αλφαριθμητισμό επιδιώκουμε αντίστοιχα να ερμηνεύουν, να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να παράγουν εικόνα και κινούμενη εικόνα.

## **B. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος οπτικοακουστικής αγωγής**

Γιατί είναι σημαντικό ένα πρόγραμμα οπτικοακουστικής αγωγής όπως αυτό που εφαρμόστηκε μέσω του Δικτύου αγωγής Τηλεόρασης; Πολλά επιχειρήματα μπορεί κανείς να αντλήσει από την ίδια τη φύση του τηλεοπτικού μέσου<sup>2</sup>.

*Η τηλεόραση μας βομβαρδίζει καθημερινά με άπειρες πληροφορίες.*

Ο μικρός τηλεθεατής δεν πληροφορείται μόνο κάτι που τον ενδιαφέρει προσωπικά, απεναντίας οφείλει να αφομοιώσει και να μεταβολίσει εκατονταπλάσιες ποσότητες πληροφορίας από κείνες που θα επέλεγε για προσωπική του χρήση. Διόλου περίεργο ότι η ελληνική λέξη «τηλέ» απέβη παγκόσμια. Ενώ με το «τηλέ» δηλώνουμε την απόσταση, ουσιαστικά υπονοούμε την κατάργησή της. Όπου κι αν λάβει χώρα το συμβάν, αυτομάτως είναι εδώ, στα πόδια μας και στα μάτια μας. Θέλουμε δεν θέλουμε είμαστε αυτόπτες και αυτήκοοι. Μέτοχοι, με άλλα λόγια, συνυπεύθυνοι μάρτυρες.

***Η τηλεόραση χαρακτηρίζεται από αληθοφάνεια.***

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας η τηλεόραση κατασκευάζει μια πραγματικότητα που ενώ μοιάζει καταπληκτικά με τη φυσική, όλο και περισσότερο δεν έχει συχνά καμιά σχέση μαζί της.

***Η τηλεοπτική εικόνα από τη φύση της γενικεύει.***

Ένα σπίτι που καίγεται στη γειτονιά μου είναι ένα συγκεκριμένο σπίτι. Μια πυρκαγιά που μεταδίδεται στην τηλεόραση αποκτά, στη συνείδηση του μικρού τηλεθεατή, συμπαντικές διαστάσεις.

***Βασικό τηλεοπτικό προϊόν είναι η διαφήμιση***

Στην πραγματικότητα, το όλο τηλεοπτικό πρόγραμμα δεν είναι το «πακέτο» αλλά το περιτύλιγμα για το αυθεντικό πακέτο, το αυθεντικό περιεχόμενο, τις διαφημίσεις. Όλα τα «σοβαρά» ή τα σοβαροφανή που παρακολουθούμε στην τηλεόραση είναι το σχήμα μέσα στο οποίο θα χωρέσουν οι διαφημίσεις και το πρόσχημά τους.

***Η τηλεόραση είναι θέαμα όχι ουσία.***

Η τηλεόραση λειτουργεί με κανόνες κινηματογραφικούς. Παρακολουθούμε σ' αυτήν σασπένς, εικόνες έντονες, διαλόγους σύντομους, ατάκες. Ειδήσεις είναι ό,τι έχει εικόνα, πολιτικοί είναι αυτοί που φαίνονται, οι απόψεις έχουν αντικατασταθεί από τις ατάκες, η επάρκεια έχει αντικατασταθεί από την αναγνωρισιμότητα.

***Η τηλεόραση απευθύνεται στο συναίσθημα.***

Το τηλεοπτικό μέσο απευθύνεται όχι στο μυαλό, όχι στο έλλογο του ανθρώπου, αλλά στο συναίσθημά του το οποίο προσπαθεί με κάθε τρόπο να διεγείρει και να γαργαλήσει.

Αν κανείς πιστεύει, λοιπόν, ότι αυτό το μέσο επικοινωνίας, η τηλεόραση δηλαδή, με αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορεί να αυτορυθμιστεί και να αρχίσει ξαφνικά να παράγει παιδεία και πολιτισμό, τότε θα μου επιτρέψετε να πω ότι αυτή η άποψη κρύβει μεγάλες δόσεις αφέλειας.

**Δεύτερη σημαντική παράμετρος στο σχεδιασμό ενός προγράμματος οπτικοακουστικής αγωγής είναι οι μύθοι που έχουν χτιστεί γύρω από τη σχέση παιδιού και τηλεόρασης.**

Οι σημαντικότεροι είναι οι ακόλουθοι:

- Η τηλεόραση είναι το πιο επικίνδυνο μέσο επικοινωνίας
- Τα παιδιά δεν παρακολουθούν ειδήσεις
- Τα ντοκιμαντέρ είναι κατάλληλα για τα παιδιά
- Τα παιδιά αγαπούν τη δράση
- Τα παιδιά δε διαβάζουν βιβλία εξαιτίας της τηλεόρασης
- Τα παιδιά δεν είναι κοινωνικά εξαιτίας της τηλεόρασης
- Προβληματική η πολύωρη τηλεθέαση
- Οι σκηνές βίας διεγείρουν συναισθηματικά τα παιδιά

Για τον καθένα από αυτούς θα μπορούσαμε να μιλάμε για ώρες. Ενδεικτικά θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας τις ακόλουθες σκέψεις. Πριν από αρκετά χρόνια στις ΗΠΑ ένας ιερέας στη διάρκεια της κυριακάτικης λειτουργίας διηγήθηκε το γνωστό θαύμα του Χριστού που περπάτησε πάνω στα νερά εκπλήσσοντας τους γύρω του και κυρίως τους έως τότε ακόμη άπιστους μαθητές τους. Το κήρυγμα άκουσε ομάδα μικρών παιδιών και δύο από αυτά, δύο δκτάχρονα κοριτσάκια, γυρνώντας στο σπίτι τους προσπάθησαν να επαναλάβουν το θαύμα περπατώντας πάνω στα νερά της γειτονικής λίμνης. Ένας περαστικός άκουσε τυχαία τις εκκλήσεις τους για βοήθεια και έσωσε τα κοριτσάκια που διαφορετικά θα κατέληγαν στον πάτο της λίμνης. Αυτό γιατί θεωρούμε ότι η τηλεόραση είναι το πιο επικίνδυνο μέσο επικοινωνίας ξεχνώντας ότι υπό προϋποθέσεις ακόμη και η προφορική επικοινωνία μπορεί να στείλει λάθος μηνύματα σε ένα μικρό παιδί.

Τρίτη σημαντική παράμετρος είναι τα αριθμητικά στοιχεία που αναδεικνύουν οι δεκάδες έρευνες<sup>3</sup> που γίνονται από επιστήμονες, φορείς, οργανισμούς και ινστιτούτα, εδώ στη χώρα μας αλλά και παγκοσμίως για τις συνέπειες της τηλεθέασης στα παιδιά.

Κάποιοι από αυτούς τους αριθμούς πράγματι σοκάρουν σε μια πρώτη ανάγνωση:

-Μέχρι την ηλικία των 18 ετών οι έφηβοι έχουν παρακολουθήσει στην τηλεόραση 75.000 διαφημίσεις για ποτά.

-Στο 63% των νοικοκυριών, η τηλεόραση είναι ανοιχτή κατά τη διάρκεια των γευμάτων.

-Μέχρι τα 18 του ένα Ελληνόπουλο θα έχει δει 18.000 τηλεοπτικές δολοφονίες και 200.000 τηλεοπτικές πράξεις βίας

-68% των παιδιών 8 ως 18 ετών έχουν τηλεόραση στο υπνοδωμάτιό τους.

-Τα σημερινά παιδιά όταν γίνουν 70 ετών, θα έχουν ξοδέψει 7 χρόνια κατά μέσον όρο από τη ζωή τους βλέποντας τηλεόραση.

-Πρόσφατες μελέτες δείχνουν πως τα παιδιά ηλικίας 36 μηνών αναγνωρίζουν ήδη, κατά μέσο όριο, 100 λογότυπα προϊόντων.

-900 εκατομμύρια τηλεοράσεις λειτουργούν σήμερα στον πλανήτη μας (το 1950 ήταν 2 εκατομμύρια).

-Τα 15 λεπτά παιδικού τηλεοπτικού προγράμματος έχουν κατά μέσο διπλάσιες σκηνές βίας από τα 15 λεπτά προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες.

- Τα Ελληνόπουλα βλέπουν καθημερινά 2,5 ώρες τηλεόραση και τα Σαββατοκύριακα 3,5 ώρες.

- Μέχρι την ηλικία των 15 ετών ένα ελληνόπουλο έχει δει 350.000 διαφημίσεις!!

Οι έρευνες συνδέουν την υπερβολική τηλεθέαση με δεκάδες προβλήματα στην υγεία, σωματική και ψυχική των παιδιών.

-Μυωπία

-Επιληψία

-Παχυσαρκία

-Κακές διατροφικές συνήθειες

-Νευρική ανορεξία

-Πρόωρη σεξουαλικότητα

-Πρόωση ενηλικίωση

-Ορμονικές διαταραχές

-Μαθησιακές δυσκολίες

-Αυτισμός

-Σχέση με το βιβλίο

-Επιθετικότητα

-Λεξιλόγιο

Πολλά από αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν αμφισβητηθεί ενώ γύρω από το ζήτημα των συνεπειών της υπερβολικής τηλεθέασης έχουν χτιστεί πολλές θεωρίες και ολόκληρες σχολές επιστημονικής σκέψης που συγκρούονται σθεναρά τα τελευταία χρόνια διατυπώνοντας η κάθε μια τα επιχειρήματά της.

Στα προηγούμενα θα ήθελα να προσθέσω δύο ακόμη **εκπαιδευτικά επιχειρήματα**. Εμείς οι εκπαιδευτικοί συναντούμε την τηλεόραση κάθε μέρα στα σχολεία μας. Τη συναντούμε στις ενδυματολογικές επιλογές των μαθητών μας, στις διατροφικές τους συνήθειες στα διαλείμματα, στη συμπεριφορά τους, στις αξίες τους, στα ενδιαφέροντά τους, στις μουσικές τους επιλογές, στα θέματα των συζητήσεών τους, στο λεξιλόγιό τους, στις εκθέσεις τους, στις καταναλωτικές τους συνήθειες<sup>4</sup>, στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Τη συναντούμε ακόμη στην ελλειμματική τους προσοχή<sup>5</sup> και στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Ακόμη τα τελευταία χρόνια η πολιτεία, αναγνωρίζοντας ότι η εικόνα μπορεί να μετατραπεί σε ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο, εισήγαγε την εικόνα παντού στην εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια όλων των βαθμίδων γέμισαν πολύχρωμες και εντυπωσιακές εικόνες. Το παιδαγωγικό ινστιτούτο ετοιμάζει λογισμικό που βασίζεται στη λογική της εικόνας. Το οπτικοακουστικό υλικό της εκπαιδευτικής τηλεόρασης βρίσκεται παντού. Παντού, λοιπόν, εικόνα. Αλλά για κοιτάζτε τι κάναμε. Προτείνουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα, εκπαιδευτικούς και γονείς, την εικόνα ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ξεχνώντας ότι την προτείνουμε σε αναλφάβητους ως προς τη χρήση της εικόνας.

Η ερμηνεία μιας φωτογραφίας σε ένα βιβλίο της Γλώσσας που απεικονίζει μια γιαγιά που κάθεται σε μια καρέκλα κάτω από έναν πλάτανο, είναι σύνθετη και πολύπλοκη<sup>6</sup>. Στην τάξη πολλά θα μπορούσαν να ειπωθούν με αφορμή αυτή τη φωτογραφία:

- τι έκανε η γιαγιά πριν καθίσει στην καρέκλα
- τι πιθανολογείτε ότι θα κάνει αφού σηκωθεί
- ποια αντικείμενα υπάρχουν γύρω της
- ποιοι άνθρωποι υπάρχουν στο φόντο
- τι ρόλο παίζουν τα χρώματα
- υπάρχουν σκιές και τι υποδηλώνουν
- από ποια οπτική γωνία φωτογραφήθηκε η γιαγιά
- ποιος, πού, πότε και κυρίως γιατί τη φωτογράφησε
- ήξερε η γιαγιά ότι τη φωτογράφιζαν

- τι μπορούμε να σκεφτούμε για τον συναισθηματικό της κόσμο
- τι δηλώνουν οι εκφράσεις του προσώπου της
- τι δηλώνει η στάση του σώματός της
- η λήψη είναι κοντινή ή μακρινή
- κυριαρχεί στο φόντο η γιαγιά ή καταλαμβάνει ένα μικρό τμήμα της φωτογραφίας
- ο φωτογράφος έκανε ζουμ
- ποια στοιχεία εντοπίζετε ως προς το κοντράστ, τη φωτεινότητα κ.λπ.

**Φιλοσοφία** μας είναι ότι για να αποκωδικοποιήσει ο θεατής το νόημα μιας εικόνας πρέπει να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με το πού, πότε, με ποια μέσα, από ποιον και γιατί δημιουργήθηκε η εικόνα και ποιες αξίες και πεποιθήσεις αποτυπώνει (Raney, 1999, Rose, 2001).

### **Γ. Το εκπαιδευτικό βαλιτσάκι του Δικτύου**

Το εκπαιδευτικό βαλιτσάκι του Δικτύου Αγωγής Τηλεόρασης περιλαμβάνει:

A. τις **δραστηριότητες** που θα πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους

B. το **υποστηρικτικό υλικό**

Οι 70 **δραστηριότητες** που προτείνουμε στους εκπαιδευτικούς περιέχουν πληροφορίες για την προτεινόμενη **μεθοδολογία**, τη χρονική τους **διάρκεια**, τα **στάδια εφαρμογής** αλλά και **υποστηρικτικό υλικό**, όπως **φύλλα εργασίας** και **φωτογραφίες**.

Ακόμη καλύπτουν όλες τις παραμέτρους της τηλεοπτικής πραγματικότητας (**ειδήσεις, παιδικά προγράμματα, σειρές, ταινίες, ριάλιτυ, διαφημίσεις**) .

Το εκπαιδευτικό βαλιτσάκι του Δικτύου περιλαμβάνει:

- Δύο βιβλία με 70 δραστηριότητες,
- τα αποτελέσματα της μεγάλης στατιστικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε,
- ένα ημερολόγιο που έφτιαξαν οι μαθητές ενός σχολείου των Σερρών
- Ένα dvd με τηλεοπτικά προϊόντα των παιδιών,
- Ένα dvd για τις τηλεοπτικές απάτες,
- Ένα cd με ήχους της τηλεόρασης που σε ένα παιχνίδι του Δικτύου,
- Ένα dvd με υποστηρικτικό υλικό
- Το βιβλιαράκι του ΙΟΜ για τα μέσα επικοινωνίας,
- Ένα βιβλιαράκι με οδηγίες προς τους γονείς
- Τα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Παιδί και τηλεόραση»,
- Την εφημερίδα του Δικτύου,
- Το παραμύθι του Δημοτικού σχολείου Νέων Επιβατών Θεσσαλονίκης



- Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι,
- Το έντυπο υλικό της unicef για τα τηλεοπτικά δικαιώματα των παιδιών,
- Τον τηλεοπτικό απολογισμό του προηγούμενου έτους από την Agb Nielsen,
- Η εγκυκλοπαίδεια της ελληνικής τηλεόρασης από το TV Έθνος,
- Το υλικό οπτικοακουστικής αγωγής του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης,
- Το πρόγραμμα «Τραγανούλης» του ΙΟΜ για τη διαφήμιση,
- Το εκπαιδευτικό υλικό Media smart του ΙΟΜ για τη διαφήμιση,
- Τον κινηματογραφικό οδηγό του Νεανικού πλάνου,
- Το cd και το dvd της Ραδιοτηλεόρασης,

#### **Δ. Η μεθοδολογία του Δικτύου**

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, οι δραστηριότητες χρησιμοποιούν όλα τα γνωστά **παιδαγωγικά εργαλεία** και προτείνουν μια **μεθοδολογία** που χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις αλλά και δεξιότητες των μικρών μαθητών. Κυρίαρχη θέση στη μεθοδολογία έχει το **θεατρικό παιχνίδι** και ο **καθοδηγούμενος θεατρικός αυτοσχεδιασμός**. Τα παιδιά μετατρέπονται σε παρουσιαστές της τηλεόρασης ή σε ηθοποιούς μιας παράστασης.

Ακόμη τα **παιχνίδια ρόλων**. Οι μικροί μαθητές παίζουν τα μέλη μιας εφοπλιστικής οικογένειας για τη μαγνητοσκόπηση μιας σαπουνόπερας ή οργανώνουν ένα εικονικό συνέδριο για τις συνέπειες της τηλεοπτικής βίας.

Επίσης σημαντικό κομμάτι είναι η **καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών**. Οι μαθητές ζωγραφίζουν τη γνώμη τους για την τηλεόραση, φτιάχνουν διαφημιστικές αφίσες, δείχνουν με μια μουντζούρα τι αντιπροσωπεύει γι' αυτούς η μικρή οθόνη, φτιάχνουν κολάζ για τα πρότυπα ομορφιάς, κατασκευάζουν τα σήματα καταλληλότητας ή τα σκηνικά ενός δελτίου ειδήσεων.

Όλες οι δραστηριότητες υιοθετούν τις αρχές της **ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας** και προβλέπουν δράσεις που γίνονται σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών.

Άλλο σημαντικό κομμάτι των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι ο **διάλογος και η διατύπωση επιχειρημάτων**. Για παράδειγμα οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι του «Συμφωνώ ή διαφωνώ» όπου η τάξη χωρίζεται σε τρεις περιοχές: την περιοχή του «Συμφωνώ», την περιοχή του «Διαφωνώ» και

την περιοχή του «Δεν είμαι σίγουρος». Ο εκπαιδευτικός διαβάσει στα παιδιά φράσεις που έχουν σχέση με την τηλεόραση και εκείνα μετακινούνται σε μια περιοχή της τάξης ανάλογα με την άποψή τους. Στη συνέχεια διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους.

Στις δραστηριότητες περιλαμβάνονται πολλά **φύλλα εργασίας** που βοηθούν τους μικρούς τηλεθεατές να συγκεντρώσουν στοιχεία για τα τηλεοπτικά προγράμματα μετατρέποντάς τους σε μικρούς ερευνητές. Για παράδειγμα το φύλλο εργασίας «Λογική ή συναίσθημα» όπου τα παιδιά συμβουλεύονται τηλεοπτικά περιοδικά και κατατάσσουν τηλεοπτικές εκπομπές ανάλογα με το αν απευθύνονται περισσότερο στο έλλογο των τηλεθεατών ή στο συναίσθημά τους κάνοντας μια κουκίδα. Ή σε ένα τρίγωνο όπου καταγράφουν τι θα έκαναν αν δεν έβλεπαν τηλεόραση. Σε άλλο φύλλο εργασίας οι μαθητές με τη βοήθεια των γονιών τους παρακολουθούν μαζί τους δελτία ειδήσεων στα σπίτια τους και συγκεντρώνουν στοιχεία για αυτά: θέματα, διάρκεια, χαρακτήρας των θεμάτων, σκηνοθετικά τρικ κλπ

Η **μαγνητοσκόπηση τηλεοπτικών προϊόντων** είναι η δράση με τα περισσότερα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Οι μαθητές έγιναν σεναριογράφοι, αρχισυντάκτες, ηθοποιοί, παρουσιαστές, σκηνοθέτες, ενδυματολόγοι, σκηνογράφοι, φωτογράφοι και μουσικοί και γύρισαν τα δικά τους τηλεοπτικά προϊόντα: διαφημίσεις, σαπουνόπερες, ток σόου, ειδήσεις, πρωινάδικα, μεσημεριανές εκπομπές, δελτία καιρού, σήριαλ κλπ. Συνειδητοποίησαν μέσα από τη μαγνητοσκόπηση, μια διαδικασία που όπως δήλωσαν ήταν πολύ περισσότερο επίπονη απ' όσο περίμεναν, τις διαδρομές της τηλεοπτικής εικόνας, τα δεκάδες στοιχεία που τη συνθέτουν, όσα κρύβονται πίσω από τις τηλεοπτικές κάμερες και το γεγονός ότι η τηλεοπτική εικόνα πριν φτάσει στους τηλεοπτικούς τους δέκτες έχει υποστεί δεκάδες εμφανείς και αφανείς «επιρροές».

Τα παιδιά επίσης έφτιαξαν **επιτραπέζια παιχνίδια** τύπου μονόπολη ή φιδάκι σχετικά με τη σχέση των παιδιών και της τηλεόρασης.

Στις περισσότερες από τις δράσεις του Δικτύου καλούνταν να ετοιμάσουν κείμενα είτε για ένα δελτίο ειδήσεων είτε για τον ιδανικό τηλεοπτικό σταθμό ή το αλφαβητάρι της τηλεόρασης ή μια ακροστιχίδα γι' αυτήν. Η σημαντική θέση της **παραγωγής γραπτού λόγου** στις δράσεις, επέτρεψε στους

εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το γλωσσικό μάθημα, εξασφαλίζοντας έτσι επιπλέον ώρες δουλειάς για το πρόγραμμα.

Η δημιουργία **παραμυθιού** για την τηλεόραση αποτέλεσε μια ακόμη δράση που ενθουσίασε τα παιδιά και έδωσε εντυπωσιακά αποτελέσματα.

Μια ακόμη δράση που έδωσε στους μαθητές χρήσιμες πληροφορίες για τη φύση του τηλεοπτικού μέσου ήταν οι **επισκέψεις σε τηλεοπτικούς σταθμούς**.

Οι **δραστηριότητες έχουν διαθεματικό χαρακτήρα**. Αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις που προτείνουμε στους εκπαιδευτικούς δεν περιορίζονται στην ευέλικτη ζώνη αλλά συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

**Εμπλέκουν όλη την οικογένεια** καθώς σε πολλές δράσεις γονείς και μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν μαζί συγκεκριμένα τηλεοπτικά προγράμματα, να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας, να διερευνήσουν τις τηλεοπτικές τους συνήθειες, να συνδιαμορφώσουν εβδομαδιαίο τηλεοπτικό πρόγραμμα, να μελετήσουν τα τηλεοπτικά περιοδικά κλπ

**Εμπλέκουν όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας** και όχι μόνο το δάσκαλο της τάξης.

Ως προς το **στόχο** τους, είναι δραστηριότητες που:

- βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την επιρροή της τηλεόρασης
- προσφέρουν στους μαθητές εργαλεία για την αποκρυπτογράφηση της εικόνας
- παροτρύνουν τη θετική χρήση της τηλεόρασης
- ενισχύουν την ενεργητική τηλεθέαση
- διαμορφώνουν ποιοτικότερα κριτήρια για την επιλογή τηλεοπτικών προγραμμάτων
- διερευνούν τη σχέση της τηλεόρασης με το εξωσχολικό βιβλίο αλλά και τα υπόλοιπα μέσα ενημέρωσης και ψυχαγωγίας
- αποκαλύπτουν τις «επιρροές» που δέχεται η τηλεοπτική εικόνα πριν φτάσει στους δέκτες μας
- παροτρύνουν τα παιδιά να παράγουν τα δικά τους τηλεοπτικά προϊόντα

Το Δίκτυο Αγωγής Τηλεόρασης αναγνωρίζοντας τη σημαντική έλλειψη στο κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της οπτικοακουστικής αγωγής, ανέδειξε σε κορυφαία δράση του τις επιμορφωτικές διημερίδες. Ένα πρόγραμμα οπτικοακουστικής αγωγής δεν θα είχε καμία τύχη αν εφαρμοζόταν από αναλφάβητους ως προς την ερμηνεία της εικόνας εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό και φροντίσαμε το περιεχόμενο των διημερίδων να μην είναι θεωρητικό, αλλά έντονα βιωματικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από θεατρικά παιχνίδια και δράσεις καλλιτεχνικής έκφρασης (όπως η παραγωγή τηλεοπτικών προϊόντων) δούλεψαν με τους επιμορφωτές και εμπυχωτές του Δικτύου.

Ένα σημαντικό ζήτημα που έπρεπε να επιλύσουμε ήταν η επικοινωνία μεταξύ των δεκάδων σχολείων του Δικτύου αλλά και μεταξύ της Διεύθυνσης Σερρών και των εκπαιδευτικών του Δικτύου. Για να ξεπεράσουμε τον σκόπελο αυτό δημιουργήσαμε ένα blog (<http://serreschools.blogspot.com>) μέσω του οποίου οι συντονιστές του Δικτύου ενημέρωναν τακτικά τους εκπαιδευτικούς για τα νέα του Δικτύου, προτάσεις δράσεων και επισκέψεων στις περιοχές τους κλπ.

Πολύ σημαντικές πληροφορίες για το πρόγραμμα μας έδιναν οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνοντας σε κάθε δράση το ειδικό ημερολόγιο δραστηριοτήτων στο οποίο καταχωρούσαν στοιχεία σχετικά με τη συγκεκριμένη δράση. Αυτές όλες οι πληροφορίες μας βοηθούν αυτά τα τρία χρόνια να αξιολογούμε το πρόγραμμα, να διορθώνουμε, να προσθέτουμε, να αφαιρούμε κλπ.

#### **Ε. Παιδαγωγικά αποτελέσματα- Συμπεράσματα**

Ας δούμε τώρα τα παιδαγωγικά συμπεράσματα από τη τριετή δράση του Δικτύου:

**Ενθουσιώδης συμμετοχή των παιδιών.** Το περιεχόμενο του προγράμματος (ενασχόληση με την τηλεόραση) αλλά και η ειδική μεθοδολογία που προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς ενθουσίασαν τα παιδιά.

**Η διαθεματική αξιοποίηση βοήθησε στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.** Το πρόγραμμα δεν περιορίστηκε στην περιστασιακή αξιοποίηση της μίας ή των δύο ωρών εβδομαδιαίως της ευέλικτης ζώνης, αλλά διαχύθηκε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο.

**Στήριξη από την πλειοψηφία των γονέων.** Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων όπου πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία το αγκάλισαν και το υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό.

**Σοβαρά προβλήματα από μικρή μερίδα γονέων.** Σε λίγες περιπτώσεις εκφράστηκαν ενστάσεις για τη μαγνητοσκόπηση τηλεοπτικών «προϊόντων» από τα ίδια τα παιδιά αλλά και το θέμα αυτό αντιμετωπίστηκε με σχετική Γνωστοποίηση προς την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα.

**Σημαντικότερη δράση η παραγωγή τηλεοπτικών προϊόντων από τα παιδιά.** Οι δράσεις με τα σημαντικότερα παιδαγωγικά αποτελέσματα ήταν αυτές που καλούσαν τα παιδιά να μαγνητοσκοπήσουν στην τάξη τα δικά τους τηλεοπτικά προϊόντα.

**Αρχική δυσκολία των μαθητών να αντιληφθούν όσα κρύβονται πίσω από την τηλεοπτική εικόνα.** Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού δυσκολεύονταν να κωδικοποιήσουν την τηλεοπτική εικόνα και τα κρυφά μηνύματά της. Πολύ γρήγορα όμως εκπαιδεύονταν να ανακαλύπτουν τι κρύβεται πίσω από την εικόνα.

**Τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση, είναι όμως καχύποπτα και επιφυλακτικά.** Δηλώνουν ότι μαγεύονται από τις εικόνες της, τα εφέ της, τους ρυθμούς της, αλλά ταυτόχρονα αισθάνονται αντιπάθεια και απέχθεια για πολλά από τα προϊόντα της.

**Η σχολική μονάδα ήταν σε πολλές περιπτώσεις αποστασιοποιημένη.** Η εμπλοκή της σχολικής μονάδας στο περιεχόμενο του προγράμματος συνέβη σε ελάχιστες περιπτώσεις.

**Προκαταλήψεις μερίδας εκπαιδευτικών.** Υπάρχουν δυστυχώς ακόμη πολλοί εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι προγράμματα όπως αυτό ενθαρρύνουν τελικά τα παιδιά να βλέπουν περισσότερη τηλεόραση.

**Επιφανειακή ενασχόληση σε μερίδα σχολείων.** Σε ορισμένες δράσεις οι εκπαιδευτικοί παρασύρθηκαν από τον ενθουσιασμό των παιδιών και τη διάθεση πλάκας που συνοδεύει τη μαγνητοσκόπηση των τηλεοπτικών

προϊόντων και προχώρησαν έτσι σε μια επιφανειακή ενασχόληση με το πρόγραμμα.

**Πρώτος στόχος η οπτικοακουστική αγωγή των εκπαιδευτικών.** Εκπαιδευτικοί που είναι αναλφάβητοι ως προς την κωδικοποίηση της εικόνας δεν είναι δυνατόν να εφαρμόσουν πρόγραμμα οπτικοακουστικής αγωγής.

**Έλλειψη διδακτέου χρόνου.**

**Σημαντικό κομμάτι του προγράμματος οι επισκέψεις σε τηλεοπτικούς σταθμούς.** Και μόνο η απομυθοποίηση της τηλεοπτικής εικόνας (τα χάρτινα από ευτελή υλικά σκηνικά), των τηλεοπτικών προσώπων (αγνώριστα από το μακιγιάζ και το μείκαπ πρόσωπα) αλλά και η συνειδητοποίηση των πολλών επιρροών που δέχεται η τηλεοπτική εικόνα από δεκάδες ανθρώπους που δε φαίνονται και συχνά δε βρίσκονται ούτε μέσα στο στούντιο, ήταν σημαντικά οφέλη.

**Βελτίωση παιδαγωγικού κλίματος** (αντισυμβατικά εργαλεία, χιούμορ, ομαδοσυνεργατική, βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων κλπ)

#### **Στ. Μελλοντικοί Στόχοι-Δυσκολίες**

Στους μελλοντικούς στόχους περιλαμβάνουμε:

- Γεωγραφική κάλυψη όλης της χώρας
- Επέκταση στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Συμπλήρωση του υποστηρικτικού υλικού για τις μικρότερες τάξεις
- Δημιουργία ιστοσελίδας
- Η επιμόρφωση των Υπεύθυνων Αγωγής Υγείας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Οι σημαντικότερες **δυσκολίες** που αντιμετωπίσαμε είχαν να κάνουν:

- με την εξεύρεση πόρων
- με γραφειοκρατικές δυσκαμψίες
- με την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων
- τις προκαταλήψεις γονέων
- την έλλειψη διδακτέου χρόνου
- την έλλειψη επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας

#### **Z. Επίλογος**

Σήμερα, στην εποχή της εικόνας και των πολυμέσων, δεν είμαστε πια μόνο οι ιδέες που έχουμε αποθηκεύσει στο κεφάλι μας, αλλά αυτό που είμαστε ικανοί

να βλέπουμε. Καμιά φορά νομίζουμε ότι η σωρεία των εικόνων που λαμβάνουμε, αυτό το συνονθύλευμα από αντιφατικές και ετερόκλητες πληροφορίες, μας αφήνουν ανέγγιχτους, αλώβητους, ανεπηρέαστους, αφού είμαστε τόσο κοντά στην ουσία αλλά τόσο μακριά από την πηγή τους. Όμως το ημερήσιο χρωματιστό φανταχτερό κουβάρι εικόνων και ήχων που μας έχει εκπλήξει, σοκάρει, εντυπωσιάσει, πέρα από το έκδηλο, έχει και ένα βαθύ κρυφό νόημα. Σημαντικό, γιατί συνήθως ξεφεύγει από τον έλεγχο της συνείδησης, δεν το ψάχνουμε, δεν προσκρούει στην ενστικτώδη αντίσταση που προβάλλουμε σε ό,τι μοιάζει προφανές ή κραυγαλέο, αλλά κατά πάσα πιθανότητα εισχωρεί στο νου μας. Και σιγά σιγά χτίζει νέες πρόσκαιρες αξίες. Έτσι γινόμαστε σήμερα, στην εποχή της εικόνας, αυτό που βλέπουμε. Τι είναι όμως αυτό που βλέπουμε; Ένα ομογενοποιημένο μίγμα με σαρωτική δύναμη, που αναμιγνύει και μπερδεύει τα πάντα, όπως στο γάλα ομογενοποιούνται και κατανέμονται τα σφαιρίδια της κρέμας σε όλο το υγρό αντί να αφήνονται να επιπλέουν χωριστά στην επιφάνεια.

Γύρω από την επιρροή της τηλεόρασης έχουν διατυπωθεί δεκάδες υπεραπλουστευμένες και αφελείς<sup>7</sup> απόψεις. Βολικές είναι αλήθεια, γιατί όταν αντιμετωπίζεις την τηλεόραση ως αποδιοπομπαίο τράγο<sup>8</sup> που ευθύνεται για όλα τα δεινά της κοινωνίας, απαλλάσσεις γονείς και εκπαιδευτικούς από τη δική τους σημαντική ευθύνη.

Όλα όσα καταλογίζονται στην τηλεόραση συμβαίνουν ή πιθανόν να συμβαίνουν, γιατί οικογένεια και σχολείο έχουν εκχωρήσει στην τηλεόραση το δικαίωμα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών μας. Θα καλούσατε ποτέ έναν άγνωστο κάθε μέρα στο σπίτι σας και θα του αναθέτατε εν λευκώ την εκπαίδευση των παιδιών σας για 4,5 ώρες την ημέρα; Γιατί αυτό κάνουμε όλοι μας αφήνοντας τα παιδιά μας μόνα τους μπροστά στην τηλεόραση. Σήμερα οι περισσότερες ιστορίες που ακούνε τα παιδιά μας προέρχονται όχι από μπαμπάδες, μητέρες, γιαγιάδες και παππούδες αλλά από τη Χριστίνα Λαμπίρη και την Έφη Θώδη. Φταίει η τηλεόραση γι' αυτό; Η τηλεόραση έχει μετατραπεί σε έναν πανεθνικό παππού που κάθε λίγο και λιγάκι λέει τρομαχτικές ιστορίες στα εγγονάκια του, τη μια για το νερό που είναι επικίνδυνο, την άλλη για την ντομάτα που έχει τοξίνες, την τρίτη για τον Αλβανό που πρέπει να φοβάται. Οι έρευνες όμως έχουν αποδείξει ότι η τηλεθέαση είναι προβληματική όταν υποκαθιστά καθημερινές εμπειρίες και δραστηριότητες και όταν η εικόνα αποτελεί τρόπο διαφυγής από την πραγματικότητα. Η άποψη ότι όλα τα παιδιά υποκόπτονται στη μαγεία της

τηλεόρασης είναι αφελής και αστήρικτη επιστημονικά. Στη μαγεία της υποκόμπουν τα παιδιά που βιώνουν στο περιβάλλον τους συγκεκριμένες ψυχολογικές και κοινωνικές καταστάσεις και ζουν χωρίς ευκαιρίες για δημιουργικότητα.

### **Βιβλιογραφία**

- Ασλανίδου, Σοφία.: Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή, Δρομέας, Αθήνα, 2000
- Ασλανίδου, Σοφία.: Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Οπτικοακουστική Αγωγή, Αφοι Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη, 2000
- Βουϊδάσκη, Βασίλειος, Η Τηλεοπτική Βία και η Επιθετικότητα και οι Επιδράσεις τους στα Παιδιά και στους Νέους, Εκδ. Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα, 1995
- Βρύζας, Κώστας , Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 51, 77-89, 1990
- Βρύζας, Κώστας , Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997
- Γουίν, Μαρί : Τηλεόραση, ένας ξένος στο σπίτι, μτφ. Πολυξένη Τσαλίκη, Ακρίτας, Αθήνα, 1986
- Ζώτος, Γ. : Τα ΜΜΕ και ο φανακισμός της συνείδησης, Επιστημονική σκέψη, τ. 42, σελ. 26-31
- Καρζής, Θ.: Τηλεόραση και παιδεία, ιδιωτική έκδοση, Αθήνα, 1979
- Κουτσουβάνου, Ε.: Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η τηλεόραση, Οδυσσέας, Αθήνα, 1991
- Λαστρέγκο, Κ. κ.α.: Από την τηλεόραση στο βιβλίο, μτφ. Φ. Αρβανίτη, Ντουντούμης/Διάγραμμα, Αθήνα, 1991
- Μάραντος Π., Εκπαίδευση και ΜΜΕ. Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1997
- Ναυρίδης, Κ.: Η Αλική στη χώρα των πραγμάτων. Το παιδί ως διαφημιστικό αντικείμενο, Ύψιλον, Αθήνα, 1993
- Παπαθανασόπουλος, Στ.: Η δύναμη της τηλεόρασης, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997
- Πασχαλίδης, Γ.: Εκπαίδευση και Μαζική Επικοινωνία: όροι και προοπτικές της διδασκαλίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 30, 111-136, 2000
- Ρόκος, Δ., Εκπαιδευτική Τηλεόραση- Εμπειρίες και Προοπτικές. Υλικά και Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Ραδιο-Τηλεόρασης, Αθήνα, Π.Ο.Θ.Α., 399-400, 1983



- Ρόγκε, Γ: Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν τηλεόραση, Θυμάρι, Αθήνα, 2007
- Τσαρδάκης, Δημήτρης.: Ο άνθρωπος στα δίχτυα της Manipulation, Σκαρβαίος, Αθήνα, 1983
- Τσόμοκι, Νόαμ.: Τηλεόραση και παιδί, περιοδικό Διαβάζω, τ.262, 1991
- Χαραμής, Π. (Επ.), Η αξιοποίηση των Μ.Μ.Ε. στο σχολείο. Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές, Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα, 2001
- Χουρσόγλου Π., Η τεχνική της διαφήμισης, στο ΟΘΟΝΗ, τεύχος 10, σελ. 74-78, 1983

### Παραπομπές

1. Η έννοια του οπτικού αλφαριθμητισμού ή οπτικής εγγραμματοσύνης (Elkins, 2003) έχει συνδεθεί με τον Arnhem και τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα σχετικά με την εικονογραφική σύνθεση και τη σημασία του χρώματος σε αυτή. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές οι εικόνες έχουν «συντακτικό» και «γραμματική» δηλαδή δομή, όπως ακριβώς έχει και ο γραπτός και προφορικός λόγος.
2. Παπαθανασόπουλος Στ.: Η δύναμη της τηλεόρασης, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997, σελ. 36-37, 71,74
3. Ενδεικτικές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια:
  - Η σχέση της τηλεόρασης με τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών ([Σ. Φεσσάτου](#), [Ε. Πετρίδου](#), [Ν. Δεσούπης](#), [Β. Φλυτζάνη](#), [Θ. Καρπάθιος](#), Παιδιατρική, 62(5), 379-386, 1999).
  - Επιρροή της τηλεόρασης στα παιδιά, Α΄ Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών (Επίκουρος Καθηγήτρια Παιδιατρικής κ. Πόπη Αναστασέα - Βλάχου)
  - Παρόμοιο περιεχόμενο είχε και η έρευνα του Διδασκαλείου «Δημ. Γληνός» του ΑΠΘ.
  - Η τηλεόραση και η διατροφή των παιδιών, Μελέτη Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, 2004, (Δ. Καραγιάννης, Μ. Γιαννακούλια, Μ. Τερζίδου, Λ. Συντώσης και Α. Κοκκέβη)
  - Τα παιδιά και οι έφηβοι απέναντι στα «παλιά» και τα «νέα» Μέσα, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής του ΑΠΘ
4. Πηγή: Ε.Κ.ΠΟΙ.ΖΩ. (Ένωση Καταναλωτών και Ποιότητας Ζωής), έρευνα σε συνεργασία με τη Media Service, 1997
5. Μια έρευνα (Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children, [Pediatrics](#) 2004;113:708-713, Απρίλιος 2004) που έγινε

για το θέμα από γιατρούς πανεπιστημίου της Ουάσινγκτον, εξέτασε σε 2.500 παιδιά τις επιδράσεις της παρακολούθησης της τηλεόρασης κατά την ηλικία των 1 και 3 ετών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι για κάθε ώρα τηλεόρασης που έβλεπαν τα παιδιά στις ηλικίες αυτές, ο κίνδυνος να έχουν προβλήματα λόγω ελλειμματικής προσοχής (δηλαδή μειωμένη δυνατότητα συγκέντρωσης, δυσκολίες στην ανάγνωση και παρορμητική συμπεριφορά) στην ηλικία των 7 ετών αυξανόταν κατά 10%.

6. Dondis, 1972, Rose, 2001

7. Ασλανίδου, Σ. , Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή, Δρομέας, Αθήνα, 2000  
Ο Λάζαρφιλντ (1944, «People's choice») διαπιστώνει ότι οι θεατές που λαμβάνουν τα τηλεοπτικά μηνύματα δεν είναι και τόσο μαλθακοί και παθητικοί, γιατί συχνά επιλέγουν τα μηνύματα που επιβεβαιώνουν τις απόψεις τους.

Ακόμη βλέπε και: Ρόγκε, Γ.: Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν τηλεόραση, Θυμάρι, Αθήνα, 2007, σελ. 37-41, 59-60, 63-76, 84-88

8. «Η τηλεόραση είναι πάντα ο αποδιοπομπαίος τράγος. Τη θεωρούμε υπεύθυνη για πολλά κοινωνικά προβλήματα. Λέγεται ακόμη ότι περιορίζει ή ακόμα και σταματά τελείως την επικοινωνία μέσα στην οικογένεια....σίγουρα η τηλεόραση δεν κάνει πιο απλή την ανατροφή των παιδιών, σίγουρα δημιουργεί μερικές φορές συγκρούσεις στις οικογενειακές σχέσεις. Είναι όμως πολύ απλοϊκό να φορτώνουμε κάθε πρόβλημα στην τηλεόραση». Γιαν Ρόγκε: Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν τηλεόραση, Θυμάρι, Αθήνα, 2007, σελ. 190

## Η αξιοποίηση της φωτογραφίας ως οπτικού μέσου επικοινωνίας από παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ιωάννης Σιγούρος  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.

*Η φωτογραφία είναι μια γλώσσα επικοινωνίας που έχει το δικό της “λεξιλόγιο” και τους δικούς της “κανόνες γραμματικής”. Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών στις τάξεις του δημοτικού σχολείου αλλά και του γυμνασίου, προτείνεται οι μαθητές να γνωρίσουν τη φωτογραφία ως μια μορφή των εικαστικών τεχνών. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τρόποι διδακτικών προσεγγίσεων στο μάθημα των Εικαστικών, που σκοπεύουν να εξοικειώσουν τους μαθητές με τη φωτογραφική τέχνη, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα εικαστικά στοιχεία και τις αρχές του design σε μια φωτογραφική σύνθεση και ταυτόχρονα να μάθουν να παράγουν τα δικά τους φωτογραφικά έργα.*

Πολλές από τις εφευρέσεις που βλέπουμε γύρω μας, τις θεωρούμε δεδομένες και ίσως να μην τους δίνουμε πάντα την πρέπουσα σημασία και προσοχή. Το αεροπλάνο, το τηλέφωνο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι μόνο μερικά παραδείγματα εφευρέσεων του ανθρώπου, που ενώ άλλοτε ήταν τελείως ασυνήθιστες και πρωτόγνωρες, σήμερα θεωρούνται τόσο συνηθισμένες, που θεωρούμε δεδομένη την ύπαρξή τους και παραμελούμε να εξετάσουμε κατά πόσο επηρεάζουν την καθημερινότητα της ζωής μας. Σχεδόν ποτέ δε μπαίνουμε στη διαδικασία να σκεφτούμε πόσο αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής μας και πολύ περισσότερο να φανταστούμε πόσο διαφορετική θα ήταν η ζωή μας χωρίς αυτές.

Η φωτογραφία είναι ένα τέτοιο παράδειγμα. Οι διαφορετικοί τρόποι τοποθέτησης της κάμερας, προκειμένου να δημιουργήσουμε εικόνες, έχουν πάντα ποικίλα αποτελέσματα και ταυτόχρονα επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στη ζωή μας. Ακόμα και ο ερασιτέχνης φωτογράφος μπορεί να παράγει δικές του ιδέες προκειμένου να δημιουργήσει εικόνες με τις οποίες είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τους άλλους ανθρώπους, αρκεί να γνωρίζει τα βασικά στοιχεία της εικαστικής γλώσσας.

Η φωτογραφία είναι ένας τρόπος επικοινωνίας. Όπως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος έτσι και η φωτογραφία έχει το δικό της λεξιλόγιο και τους δικούς της κανόνες γραμματικής (Museum of Photographic Art, 2000: 25-59) και National Museum of American Art, 1997: 12-13). Η φωτογραφία μπορεί να ονομαστεί «η τέχνη της επιλογής». Το λεξιλόγιο μιας σειράς φωτογραφικών έργων συνυπάρχει με τα εικαστικά στοιχεία που μπορεί κανείς να τα δει γύρω του με μια προσεκτική ματιά. Η αποτελεσματική

εφευρετικότητα του φωτογράφου εξαρτάται απ' το να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και στη συνέχεια να εφαρμόζει τις βασικές εικαστικές αρχές.

Από την εποχή που η φωτογραφική τέχνη άρχισε να γίνεται ευρέως γνωστή, γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1830, η φωτογραφία δέχτηκε αυστηρές κριτικές, κυρίως από ζωγράφους, ως παραγόμενο είδος εικόνας με φτηνό κόστος, που δεν χαρακτηριζόταν από μοναδικότητα αφού υπήρχε η δυνατότητα αναπαραγωγής της σε αντίτυπα και κυρίως για το γεγονός ότι δε χρειαζόταν κανείς να διαθέτει ειδικές γνώσεις για τη λήψη της. Οι ισχυρισμοί αυτοί όμως δεν ευσταθούν, αφού ο φωτογράφος θα πρέπει να επιλέξει ένα συγκεκριμένο φωτογραφικό πλαίσιο, να απομονώσει εκείνα τα εικαστικά στοιχεία που θα του επιτρέψουν να συνθέσει κατάλληλα τις μορφές μέσα στο πλαίσιο του, να αποφασίσει ποια θα είναι η απόσταση και η γωνία λήψης της κάμερας σε σχέση με τη σύνθεσή του και πολλές άλλες συνειδητές επιλογές στις οποίες θα πρέπει να προβεί και που θα του επιτρέψουν να καταλήξει σε μια συγκροτημένη ιδέα που θα του δώσει την παραγωγή μιας φωτογραφικής δημιουργίας, μέσω της οποίας θα μπορέσει να επικοινωνήσει με το θεατή (Αξιοπούλος, Μπάκα, & Τσαταλμπασίδου, 2002: 155-167).

Ο κόσμος γύρω μας, σήμερα, είναι γεμάτος από εικόνες που συναντάμε σε βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικές γιγαντοαφίσες και αλλού. Όλες αυτές οι φωτογραφίες εξασφαλίζουν πληροφορίες και ασκούν επιρροή στη σκέψη του θεατή άλλες φορές συνειδητά και άλλες ασυνειδητά. Είναι γνωστό πως όταν θέλουμε να εκφραστούμε με λέξεις ή εικόνες ξεκινάμε πάντα με μια ιδέα. Ξέρουμε πώς θα εκφράσουμε κάτι, όταν γνωρίζουμε τι θα πούμε ή τι θα δείξουμε στους άλλους. Οτιδήποτε εκφράσουμε είναι πάντα για μας σημαντικό. Μπορεί να θέλουμε να εκφράσουμε κάτι που είναι χρήσιμο για τους άλλους ή κάτι που περιέχει κριτικές πληροφορίες. Πάντοτε όμως, πρέπει να προσέχουμε τον τρόπο που εκφραζόμαστε, δηλαδή ό,τι εννοούμε μ' αυτό που λέμε ή μ' αυτό που δείχνουμε.

Τις περισσότερες φορές η κατανόηση της φωτογραφίας είναι κοινότυπη και οδηγεί συνήθως στην ψυχαγωγία του θεατή. Μια βαθύτερη όμως κατανόηση της φωτογραφίας (Βρεττάκος, Ζήβας, & Πολέμης, 2002: 129-154) προσθέτει μεγαλύτερη διάσταση σ' αυτήν την απλή ευχαρίστηση του ματιού και της ψυχής, διότι μας βοηθά να πορευθεί καλύτερα η σκέψη και οι αισθήσεις μας μέσα στον κόσμο της εικαστικής επικοινωνίας, μέσα στον κόσμο της εικαστικής αγωγής.

Στις Θεματικές Ενότητες του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών στις τάξεις Ε' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου αλλά και στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, προτείνεται οι μαθητές να γνωρίσουν τη φωτογραφία ως μια μορφή των εικαστικών τεχνών (Φ.Ε.Κ. 303, 2, 2003: 3852). Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στο μάθημα των εικαστικών είναι μια ενδιαφέρουσα πρόταση για την καλλιέργεια της οπτικής παιδείας των μαθητών μας. Για την παραγωγή της

εικόνας και στη συνέχεια την έκφραση του δημιουργού μέσα από αυτή είναι απαραίτητη η γνώση του εικαστικού «αλφάβητου» που είναι **τα εικαστικά στοιχεία** (το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, η μορφή, το χρώμα, το φως, ο τόνος, η υφή και το διάστημα) και **οι αρχές του design** (η σύνθεση, το θέμα, ο χώρος, ο χρόνος, η επανάληψη και το ύφος). Η γνωριμία με τη γλώσσα και τους κώδικες της οπτικής επικοινωνίας, μέσα απ' τη φωτογραφία, είναι σε θέση να θωρακίσει τα παιδιά με εκείνες τις γνώσεις και τα κριτήρια για μια σωστή ανάγνωση και ανάλυση κάθε εικόνας που τα περιβάλλει (Σιγούρος, 2006: 11). Έτσι, οι μαθητές κατανοούν τις δυνατότητες και τα όρια της τέχνης της φωτογραφίας, συνειδητοποιούν το ρόλο τους μέσα στο σύγχρονο κόσμο της πληροφορίας σε κάθε οπτικό μήνυμα που φτάνει ως αυτούς και ταυτόχρονα επιλέγουν συνειδητά τον τρόπο αντίδρασής τους απέναντι στις εικόνες που δέχονται ως οπτικοί καταναλωτές

Στη συνέχεια της εισήγησής μου θα σας παρουσιάσω σχέδια μαθήματος που πραγματοποίησα στο μάθημα των Εικαστικών σε μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Τα σχέδια μαθήματος (Dehne, & Simon, 1992: 121-130). που θα σας παρουσιάσω εντάσσονται σε δύο ευρύτερες θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος:

1. Θεματική ενότητα: «Τα εικαστικά στοιχεία στη φωτογραφία»

1.1. Το σημείο και η γραμμή

1.2. Το σχήμα

2. Θεματική ενότητα: «Αρχές του σχεδιασμού της φωτογραφίας»

2.1. Το θέμα

2.2. Ο χώρος

## **ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:**

**1. Θεματική ενότητα: «Τα εικαστικά στοιχεία στη φωτογραφία»**

### **1.1. Το σημείο και η γραμμή**

Στόχοι:

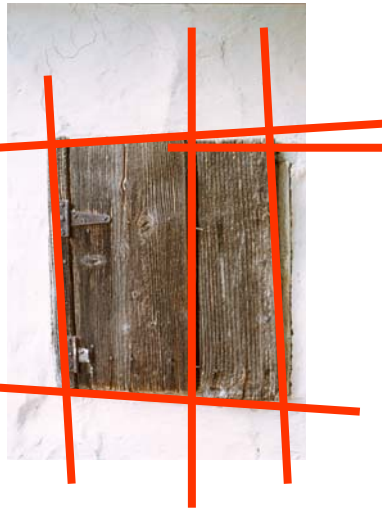
- Να κατανοήσουν, τα παιδιά, τις έννοιες και τα είδη των γραμμών [ευθεία (οριζόντια, κάθετη και πλάγια), καμπύλη, τεθλασμένη κτλ.]
- Να ασκηθούν στην ικανότητα να εντοπίζουν, σε μια φωτογραφία, είδη γραμμών και να τις ονομάζουν.
- Να αντιληφθούν ότι το σημείο και η γραμμή είναι δύο θεμελιώδη εικαστικά στοιχεία που μας βοηθούν να οργανώσουμε μια εικαστική σύνθεση, όπως είναι η φωτογραφία, και ότι μέσα απ' αυτά μπορούμε να μεταδώσουμε στο θεατή σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες μας.



Η γραμμή δημιουργείται  
από άπειρα σημεία.



1.1.1. Φάλαγγα σημείων, 2004, 10×15



Οι γραμμές ταξιδεύουν το  
μάτι του θεατή σε όλα τα  
σημεία της φωτογραφίας.  
Ακόμα, μπορούν να  
δημιουργήσουν πλαίσια  
σχημάτων.

1.1.2. Παράθυρο στάβλου, 2004, 10×15



Μπορούν να χωρίζουν  
επίπεδα  
κι ακόμα να δίνουν την  
εντύπωση  
του μήκους ή του πλάτους.

1.1.3. Αρχαίο στάδιο, 1999, 10×15



Μας βοηθούν να έχουμε την ψευδαίσθηση του βάθους, παρά το γεγονός ότι η φωτογραφία είναι ένα επίπεδο (μήκος και πλάτος).

1.1.4. Μονοπάτι σε βυζαντινή πόλη, 1999, 10×15

Υπάρχουν διάφορα είδη γραμμών:

- ευθείες οριζόντιες γραμμές —————
- ευθείες κάθετες γραμμές |
- ευθείες πλάγιες γραμμές \
- καμπύλες γραμμές ~~~~~
- τεθλασμένες γραμμές - - - - -
- διακεκομμένες γραμμές — — — — —



Τι είδους γραμμές μπορούμε να εντοπίσουμε σ' αυτή τη φωτογραφία;

1.1.5. Via Egnatia II, 2004, 10×15

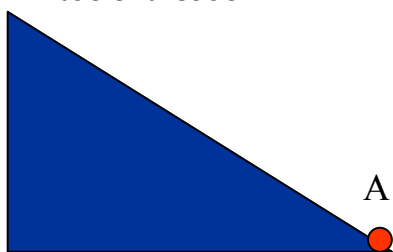
Πρόταση για δραστηριότητα:

Μοιράζουμε στους μαθητές μας φωτογραφίες που έχουμε προεπιλέξει από περιοδικά. Στη συνέχεια προτρέπουμε τα παιδιά να ψάξουν για να βρουν στη φωτογραφία τους διάφορα είδη γραμμών και να τις επισημάνουν μ' ένα φωσφορούχο μαρκαδόρο. Στο τέλος ο κάθε μαθητής κολλάει τη φωτογραφία του σ' ένα λευκό χαρτί και κάτω απ' τη φωτογραφία γράφει τα είδη γραμμών που επισήμανε. Είναι σημαντικό τα παιδιά να εκθέσουν τα έργα τους στην τάξη ή σε κάποιο κοινόχρηστο χώρο του σχολείου τους, ώστε να μπορέσουν να κριτικάρουν τα έργα των συμμαθητών τους αλλά και να νιώσουν τη χαρά του καλλιτέχνη όταν εκθέτει τις δημιουργίες του στο κοινό.

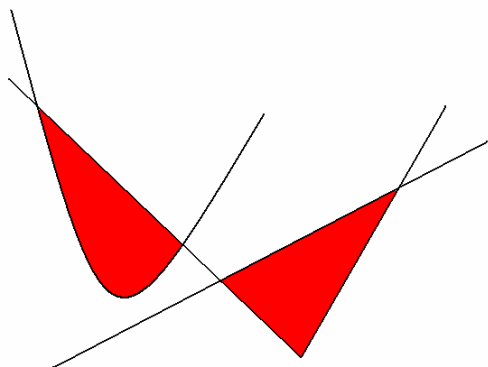
## 1.2. Το σχήμα

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν, τα παιδιά, την έννοια και τα είδη των σχημάτων
- Να ασκηθούν στην ικανότητα να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τα σχήματα σε μια φωτογραφία
- Να αντιληφθούν ότι τα σχήματα μας βοηθούν στον ορισμό περιοχών του επιπέδου



Όταν η γραμμή φτάσει στο σημείο απ' το οποίο ξεκίνησε, τότε δημιουργείται ένα σχήμα.



Τα σχήματα ορίζουν μια συγκεκριμένη περιοχή του επιπέδου.



Τα σχήματα έχουν δύο διαστάσεις (μήκος και πλάτος). Δεν έχουν πάχος.





Σχήματα μπορεί να δημιουργηθούν και όταν δύο ή περισσότερα είδη γραμμών τέμνονται μεταξύ τους.

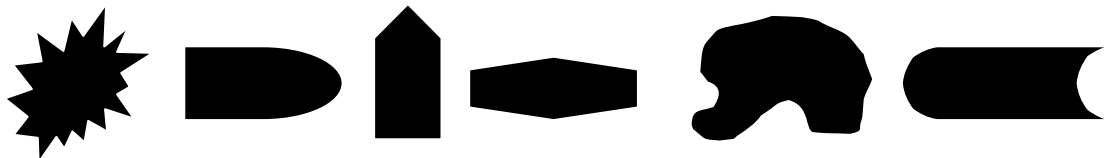
### 1.2.1. Φάρος αιγαιακής ακτής, 2004, 10×15

Τα σχήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

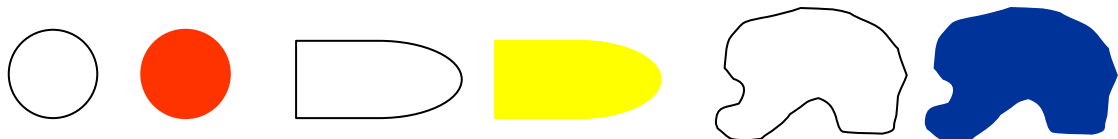
- στα γεωμετρικά σχήματα:



- στα αφηρημένα ή οργανικά σχήματα:



Τα σχήματα παρουσιάζονται κενά ή γεμισμένα με χρώμα.



Πρόταση για δραστηριότητα:

Ο δάσκαλος χωρίζει τους μαθητές της τάξης του σε δύο ομάδες και επισκέπτονται έναν κατάλληλο χώρο, που έχει προεπιλεγεί, όπου τα μέλη της κάθε ομάδας φωτογραφίζουν αντικείμενα, έτσι που η μια ομάδα να δημιουργήσει τρία έργα με γεωμετρικά και η άλλη τρία έργα με αφηρημένα σχήματα. Ακολουθεί έκθεση των μαθητικών έργων στην τάξη και ζητάμε από τα παιδιά να σχολιάσουν γραπτώς, σε μια μικρή παράγραφο, τι είναι αυτό που βλέπουν στις φωτογραφίες της άλλης ομάδας. Ακολουθεί ανακοίνωση

των κειμένων και μετά τα μέλη της ομάδας που δημιούργησε κάθε φωτογραφία, λένε τη δική τους άποψη για το τι ήθελαν να δείξουν στο έργο τους με τα σχήματα που φωτογράφισαν.

## 2. Θεματική ενότητα: «Αρχές του σχεδιασμού της φωτογραφίας»

### 2.1. Το θέμα

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν, τα παιδιά, ότι το θέμα είναι το υποκείμενο πάνω στο οποίο βασίζεται, γενικά, μια εικόνα
- Να μάθουν τον τρόπο διερεύνησης σκέψεων και ιδεών που απεικονίζονται στο θέμα μιας φωτογραφίας
- Να αντιληφθούν ότι το βλέμμα και η σκέψη μας μπορεί να σταματά, σε μια φωτογραφία, μόνο σε αυτό που βλέπουμε, ενώ άλλες φορές η φαντασία μας ταξιδεύει σ' ένα γεγονός που συνέβη στο παρελθόν

Το θέμα είναι το υποκείμενο πάνω στο οποίο βασίζεται μια φωτογραφία Ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνουν οι περισσότεροι άνθρωποι, όταν κοιτάζουν μια φωτογραφία, είναι να προσπαθούν να προσδιορίσουν το θέμα. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί ο θεατής καταλαβαίνει τους λόγους που ο δημιουργός επέλεξε τα συγκεκριμένα αντικείμενα που αποτύπωσε στο έργο του. Έτσι, ο θεατής οδηγείται στην πλήρη αναγνώριση της εικόνας που βλέπει.



Πολλές φωτογραφίες απεικονίζουν αντικείμενα που απλά εκφράζουν τον τίτλο του θέματος που έχει επιλέξει ο δημιουργός.

2.1.1. *Αλαγγελία ποιήματος*, 1971, 10×13



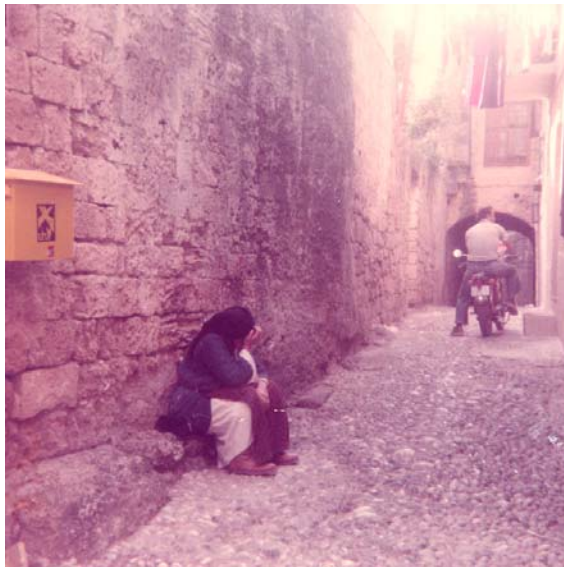
Υπάρχουν όμως και άλλοι φωτογράφοι που, μέσα από τον τίτλο του θέματος, εκφράζουν μια σκέψη...

2.1.2. *Πουλί που ετοιμάζεται να πετάξει III*, 2004, 10×15



... ή μια ιδέα...

2.1.3. *Δημιουργία αγγείου*, 1986, 9×11



... ή ένα συναίσθημα.

2.1.4. *Θλίψη σε μεσαιωνικό δρόμο*, 1982, 10×10

Με τη βοήθεια πολύπτυχων φωτογραφικών έργων μπορούμε να αποτοπώσουμε ένα θέμα που εκφράζει μια διήγηση



2.1.5. *Η ιστορία του νερού I, II, III, IV και V*, 2004, 10×15



Μερικές φορές το θέμα της φωτογραφίας μπορεί να είναι η αιτία που θα ανοίξει το δρόμο του θεατή προς την κατάκτηση μιας νέας γνώσης ή εμπειρίας.

2.1.10. *Το κέντημα του μαστιχόδεντρου*, 1992, 10×15



Άλλες φορές το θέμα της φωτογραφίας μας ταξιδεύει σ' ένα χώρο (τόπο)...

2.1.11. *Σύρος*, 2001, 10×15



...ή μας μεταφέρει πίσω στο χρόνο (σε εποχές της Ιστορίας, σε ιστορικά γεγονότα κτλ.)

### 2.1.12. Μνημειακή γέφυρα, 1999, 10×15



Ακόμα, φωτογραφίες στις οποίες ο δημιουργός δεν προκαθορίζει το θέμα τους, καλείται ο θεατής να προσδιορίσει το θέμα, ανάλογα με τα συναισθήματα που του προκαλούν τα αντικείμενα που βλέπει.

### 2.1.13. Χωρίς τίτλο (κολάζ), 2004, 13×17,2

Πρόταση για δραστηριότητα:

Δίνουμε στους μαθητές έναν κατάλογο με θέματα όπως: *το βιβλίο, ο χειμώνας, το παιχνίδι, το εργοστάσιο, το σχολείο, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η μητρική αγάπη* κ.ά. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο μελών και επιλέγουν ένα θέμα της αρεσκείας τους. Η κάθε ομάδα ψάχνει σε περιοδικά να βρει μια φωτογραφία που να ταιριάζει με το θέμα της. Την κολλάει σε ένα μικρό χαρτόνι και δίπλα στη φωτογραφία γράφει ένα παραμύθι ή ένα ποίημα που να σχετίζεται με το θέμα που επέλεξε. Ακολουθεί έκθεση των έργων σε κοινόχρηστο χώρο της σχολικής μονάδας (Θεοδωρίδης, 1996: 232-233).

## 2.2. Ο χώρος

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν, τα παιδιά, την έννοια του εικαστικού χώρου
- Να ασκηθούν στην επιλογή και χρήση του εσωτερικού ή του εξωτερικού χώρου
- Να αντιληφθούν ότι ο χώρος που αποτυπώνει μια φωτογραφία, είναι σε θέση να μεταφέρει στο θεατή σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες του δημιουργού

Ο χώρος είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι δυνατό να τοποθετηθούν αντικείμενα



Οι φωτογράφοι μπορεί να απεικονίζουν στις δημιουργίες τους εσωτερικούς...

2.2.1. Εσωτερικό παραδοσιακής δωδεκανησιακής κατοικίας, 1992, 10×13



...ή εξωτερικούς χώρους, ανάλογα με τη σκοπιμότητα της σύνθεσής τους.

2.2.2. Χάνι, 2002, 10×15



Άλλες φορές, οι δημιουργοί, αντιπαραθέτουν τον εσωτερικό με τον εξωτερικό χώρο, δημιουργώντας, για παράδειγμα, τον κατάλληλο φωτισμό.

2.2.3. Νεαρή γυναίκα πλάι σε παράθυρο, 1983, 9×12



Τα αντικείμενα που είναι τοποθετημένα στο χώρο μιας φωτογραφίας, δίνουν σ' αυτήν διαφορετικό ύφος, ανάλογα με το αν είναι φυσικά...

2.2.4. Φθινοπωρινό ρόδι, 1985, 9×12



...ή τεχνητά.

2.2.5. Βυζαντινό φρούριο, 1992, 10×15



Υπάρχουν όμως και φωτογραφίες στις οποίες η οπτική κατανόηση του χώρου ξεπερνά τα όρια της λογικής και περνά την οπτική αντίληψη του θεατή στο χώρο της φαντασίας και του ονείρου.

2.2.6. Ονειρώδης χώρος (κολάζ), 2004, 16,3×9,6

Πρόταση για δραστηριότητα:

Ο δάσκαλος χωρίζει τους μαθητές της τάξης του σε δύο ομάδες και τους δίνει έναν κατάλογο με θέματα εσωτερικών και εξωτερικών χώρων όπως: *το θρανίο μου, το δέντρο της αυλής μας, η πόρτα της σχολικής μου αίθουσας, οι βρύσες στην αυλή μας, ο πίνακας της τάξης μου, ο δρόμος μπροστά απ' το σχολείο μας* κτλ. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα επιλέγει το θέμα που της άρεσε περισσότερο και τα παιδιά δημιουργούν τις φωτογραφικές τους συνθέσεις ανάλογα με το θέμα

που επέλεξαν. Στο τέλος, η κάθε ομάδα δίνει τη φωτογραφία της στο δάσκαλο και αυτός, αφού συγκεντρώσει όλα τα έργα των μαθητών, τις μετατρέπει σε ηλεκτρονική μορφή και ακολουθεί προβολή στην τάξη και σχετική συζήτηση.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Αξιόπουλος, Ιωακείμ Μπάκα, Νίνα & Τσαταλμπασίδου, Μαίρη (2002). *Φωτογραφία II. Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια - Α' Τάξη 2<sup>ου</sup> Κύκλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Dehne, Bernd & Simon, Karl-Heinz (1992). "Foto - Video - Computer". Στο: Bischoff, Roland Burkhardt, Hermann Dehne, Bernd Heller, Martin Kern, Helmuth Simon, Karl-Heinz & Walther, Gerhard Grundsteine Kunst 1. (σ. 113-143). Stuttgart: Klett
- Βρεττάκος, Γιώργος Ζήβας, Αντώνης & Πολέμης, Νίκος (2002). *Φωτογραφία I. Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια - Β' Τάξη 1<sup>ου</sup> Κύκλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Θεοδωρίδης, Μένης (1996). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. *Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής, 25-27 Απριλίου 1996*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Αισθητικής
- Museum of Photographic Art. (2000). *The Visual Classroom: Intergrating Photography into the School Curriculum*. San Diego (CA): Museum of Photographic Art
- National Museum of American Art. (1997). *American Photographs: The First Century - Ansel Adams - A Legacy: Masterworks from The Friends of Photography Collection - Curriculum Resource for Teachers*. Washington (DC): National Museum of American Art
- Σιγούρος, Γιάννης (2006). *Τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design*. Κομοτηνή: Σύλλογος Καλλιτεχνών νομού Ροδόπης «Αθηνίων»
- Φ.Ε.Κ. 303, 2, 13/03/2003



## Το διαδίκτυο στη ζωή των νεαρών μαθητών και μαθητριών: προκλήσεις, κίνδυνοι, προοπτικές

Χριστίνα Σολομωνίδου  
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

*Μέσα από τη μελέτη δεδομένων βιβλιογραφικών και από έρευνες πεδίου που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, η παρούσα εργασία επιχειρεί μια προσέγγιση του διαδικτύου τόσο από τα άτομα της γενιάς του διαδικτύου, και συζητά τις χρήσεις του από παιδιά και εφήβους στον ιδιωτικό τους χώρο και στο δημόσιο (σχολείο ή σχολή), σε Internet cafés, κλπ. Γίνεται αναφορά στη συχνότητα των επισκέψεων παιδιών και εφήβων σε Internet cafés και στις σχετικές δραστηριότητές τους. Συζητούνται θέματα σχετικά με ηλεκτρονικά παιχνίδια βίας και ειδικά βίας στο δρόμο, που προτιμούν κυρίως τα νεαρά αγόρια να παίζουν στους χώρους αυτούς. Πέρα όμως από τους κινδύνους από τη συστηματική χρήση του διαδικτύου, αναφέρονται και θετικές δράσεις και επιδράσεις στο πλαίσιο της εποικοδομητικής διδασκαλίας και μάθησης.*

### **Εισαγωγή**

Το διαδίκτυο από την εποχή που ξεκίνησε με έναν πρώτο κόμβο που συνέδεε τέσσερις υπολογιστές μεταξύ τους το 1969 έχει υποστεί έως σήμερα πολλές και ριζικές αλλαγές. Τα τελευταία 30 χρόνια έχει διευρυνθεί σημαντικά με ποικίλες τεχνικές δυνατότητες και η χρήση του είναι πλέον ευρύτερη. Το ίδιο έχουν αλλάξει οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν υπολογιστές και οι τρόποι χρήσης τους. Αρχικά υπολογιστές χρησιμοποιούσαν για τη δουλειά τους ενήλικα άτομα υψηλής μόρφωσης, κυρίως άνδρες, που εργάζονταν σε τεχνικά επαγγέλματα. Σήμερα ένα πολύ ευρύτερο φάσμα ανθρώπων χρησιμοποιούν υπολογιστές και το διαδίκτυο όχι μόνο στην εργασία, για επαγγελματικούς λόγους, αλλά και στο σπίτι, για προσωπικούς λόγους. Η τάση αυτή συνεχίζεται, και το ενδιαφέρον για τους υπολογιστές και το διαδίκτυο έχει πολλαπλασιαστεί εκθετικά τα τελευταία χρόνια. Ομάδες πιο απομακρυσμένες από τον κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο, όπως τα παιδιά, οι έφηβοι, οι γυναίκες, και άτομα λιγότερο μορφωμένα, χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο υπολογιστή και το διαδίκτυο, και μάλιστα περισσότερο για προσωπικούς λόγους από ό,τι οι οικονομικά και επαγγελματικά ενεργοί και περισσότερο μορφωμένοι άνδρες (Kraut, 2002). Ειδικότερα οι νέοι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον για τον υπολογιστή και το διαδίκτυο.

Παιδιά και έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, ξοδεύουν πάμπολλες ώρες στον υπολογιστή, κυρίως στο διαδίκτυο, καθώς τα μέσα αυτά έχουν εισχωρήσει σε όλα πλέον τα σπίτια, σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις και στα δωμάτια των παιδιών και των εφήβων.

Το διαδίκτυο αποτελεί σήμερα ένα τεράστιο πολυμέσο, υπερκείμενο, αρχείο μουσικής, ταινιών, εικόνων, κειμένων, κλπ., μια τεράστια εφημερίδα, τηλεόραση, εγκυκλοπαίδεια, αίθουσα παιχνιδιών, καθώς και ένα γρήγορο ταχυδρομείο και ένα αξιόπιστο βιντεο-τηλέφωνο, ενώ παράλληλα προσφέρει και άλλες ακόμα ποικίλες κοινωνικού τύπου υπηρεσίες (πχ. πολλές μικρές ή μεγαλύτερες λέσχες εικονικής συνέντευξης ανθρώπων, αίθουσες συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων). Αποτελεί ένα ισχυρό μέσο προβολής ταυτοτήτων και προσωπικών δεδομένων και κοινωνικής εικονικής επαφής και συνέντευξης. Αρκεί κανείς να συνδεθεί στο διαδίκτυο και να αναζητήσει κάποια πληροφορία για να διαπιστώσει το πόσο τεράστιο είναι το ποσό της πληροφορίας που περιέχεται σε αυτό και πόσες διαφορετικές υπηρεσίες προσφέρει. Αν υπολογίσουμε και το απίθανο εύρος και την ποικιλία του κειμενικού, οπτικού και οπτικο-ακουστικού υλικού που μπορεί κανείς να αναζητήσει και να εντοπίσει στο διαδίκτυο, κατανοεί αμέσως τη μεγάλη χρησιμότητά του όχι μόνο στην επικοινωνία και την πληροφόρηση, αλλά και στη διδασκαλία και στη μάθηση. Σημειώνεται ότι τα διαδικτυακά συστήματα μάθησης και τα προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων είναι ορισμένες μόνον από τις διαδικτυακές εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σολομωνίδου, 2006).

Το διαδίκτυο προσφέρει τις μεγαλύτερες δυνατότητες πρόσβασης, επικοινωνίας και από κοινού επεξεργασίας της πληροφορίας από οποιοδήποτε άλλο μέσο παροχής και διάδοσης πληροφοριών. Παρέχει πλήθος δυνατότητες και ευκαιρίες όχι μόνον σε ενήλικες, αλλά και στα παιδιά και τους/τις εφήβους για επικοινωνία, τον προσδιορισμό ταυτότητας, την εκπαίδευση, τη μάθηση, τον γραμματισμό. Ταυτόχρονα όμως εμπεριέχει και πολλούς κινδύνους, οι οποίοι προέρχονται από το ψηφιακό χάσμα και τις συνθήκες αποκλεισμού, καθώς και από ορισμένες χρήσεις του που συνδέονται με ακατάλληλο περιεχόμενο, ανεπιθύμητες συνδέσεις και το ηλεκτρονικό εμπόριο (Livingstone, 2003). Είναι προφανές ότι πέρα από την επίθεση από ιούς και κακόβουλο λογισμικό, η εύκολη πρόσβαση από τα παιδιά και τους/τις εφήβους σε προπαγανδιστικό και πορνογραφικό υλικό και υλικό που εμπεριέχει αρκετή βία, μισαλλοδοξία, ένταση και εγκληματικές πράξεις,

συνιστά μέγιστο κίνδυνο από τη συστηματική χρήση του διαδικτύου από νεαρά άτομα.

Ποια όμως είναι η χρήση του διαδικτύου από παιδιά και εφήβους μέσα και έξω από το σχολείο και το σπίτι, πχ. σε Internet cafés; Ποιες είναι οι αγαπημένες δραστηριότητες παιδιών και εφήβων στον ιδιωτικό τους χώρο και στο δημόσιο, πχ στο σχολείο ή τη σχολή τους; Ποιες είναι οι ισχυρότερες προκλήσεις και ποιοι οι σοβαρότεροι κίνδυνοι που διατρέχουν παιδιά και έφηβοι καθώς χρησιμοποιούν με μεγάλη συχνότητα το διαδίκτυο;

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, με βάση δεδομένα από σχετικές έρευνες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και με δεδομένα από έρευνες πεδίου που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα.

### **Η γενιά του διαδικτύου**

Τα σημερινά παιδιά και οι έφηβοι ανήκουν και συγκροτούν τη γενιά του διαδικτύου. Χαρακτηριστικά των ατόμων της γενιάς αυτής είναι ότι γεννήθηκαν το 1982 ή μετέπειτα, ρέπουν προς την ομαδική δραστηριότητα, εστιάζουν στους βαθμούς και στην επίδοση, ασχολούνται με δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα -εξωσχολικές-, ταυτίζονται με τις αξίες των γονιών τους και αισθάνονται κοντά σε αυτούς, σέβονται κοινωνικές συμβάσεις, παραδόσεις και θεσμούς, γοητεύονται από τις νέες τεχνολογίες, ενώ διαφέρουν μεταξύ τους από φυλετική και εθνική άποψη. Η γενιά αυτή χρησιμοποιεί κατά κόρον υπηρεσίες του διαδικτύου όπως ο παγκόσμιος ιστός (web), ο άμεσος αγγελιοφόρος (instant messenger -IM), τα συστήματα ψηφιακού ήχου MP3s, το κινητό τηλέφωνο, και συγκροτούν διαδικτυακές κοινότητες. Η γενιά αυτή δεν διαφέρει από την αμέσως προηγούμενη γενιά χ, η οποία χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά παιχνίδια (video games), προσωπικούς υπολογιστές (PC), ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), ψηφιακούς δίσκους (CDs), ενώ κυριαρχεί ο ατομισμός. Οι δύο γενιές αυτές είναι τεχνολογικά επικεντρωμένες και διαφέρουν ριζικά από την προηγούμενη γενιά όπου κυριαρχούσε η τηλεόραση, η γραφομηχανή, το σταθερό τηλέφωνο και τα ημερολόγια (memos) και ήταν επικεντρωμένη στην οικογένεια (Oblinger, n.d.).

Σύμφωνα με δεδομένα για τη γενιά του διαδικτύου, τα παιδιά έως 6 ετών παίζουν έξω από το σπίτι για 2 περίπου ώρες την ημέρα, για άλλες 2 ώρες

χρησιμοποιούν διάφορα μέσα με οθόνες (TV, υπολογιστή), ενώ διαβάζουν μόνο για 40 λεπτά την ημέρα. Το 48% των παιδιών έχουν χρησιμοποιήσει υπολογιστή και το 27% των μικρών παιδιών 4-6 ετών χρησιμοποιούν καθημερινά υπολογιστή, το 39% χρησιμοποιούν υπολογιστή πολλές φορές την εβδομάδα, και το 30% έχουν παίξει ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η έκθεση στα μέσα (media exposure) όλων των παιδιών και των εφήβων είναι πολύ μεγάλη, καθώς μέχρι την ηλικία των 21 ετών, κάθε άτομο θα έχει απασχοληθεί κατά μέσο όρο 10,000 ώρες σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, θα έχει στείλει ή λάβει 200.000 ηλεκτρονικά μηνύματα, θα έχει παρακολουθήσει τηλεόραση για 20.000 ώρες, θα έχει χρησιμοποιήσει κινητό τηλέφωνο για 10.000 ώρες, και θα έχει διαβάσει ή μελετήσει λιγότερο από 5.000 ώρες (Oblinger, n.d.). Η σχέση των εφήβων με την τεχνολογία είναι πολύ στενή: το 84% από αυτούς/αυτές διαθέτουν ένα τουλάχιστον προσωπικό μέσο, το 45% διαθέτουν προσωπικό κινητό τηλέφωνο, το 75% χρησιμοποιούν άμεσο αγγελιοφόρο -instant messenger, IM, το 57% λαμβάνουν on-line τα νέα της σχολής τους και το 38% στέλνουν μηνύματα κειμένου μέσω κινητού τηλεφώνου (Lenhart, Horrigan, Rainie, Allen, Boyce, Madden & O'Grady, 2003).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες σήμερα προτιμούν να δρουν ψηφιακά και σε σύνδεση, άμεσα, να πειραματίζονται και να συγκροτούν κοινωνικές ομάδες και να ενεργοποιούνται μέσα σε αυτές. Χαρακτηριστικό είναι ότι αγαπούν να μαθαίνουν κατά ομάδες ή σε ζεύγη, να εμπλέκονται ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες και να πειραματίζονται οπτικά και κιναισθητικά, και να επικεντρώνουν σε πράγματα που έχουν σημασία για αυτούς και αυτές (Oblinger, n.d.).

Το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών για τον υπολογιστή και το διαδίκτυο έχει αυξηθεί σημαντικά: η χρήση του διαδικτύου αυξήθηκε από το 2005 κατά 87% και από το 2000 κατά 73%, η καθημερινή σύνδεση on-line αυξήθηκε από το 2005 κατά 51% και από το 2000 κατά 42%, τα παιχνίδια on-line αυξήθηκαν από το 2005 κατά 81% και από το 2000 κατά 52%, ενώ το ενδιαφέρον για τα νέα-τις ειδήσεις on-line αυξήθηκε από το 2005 κατά 76% και από το 2000 κατά 38% (Lenhart et al., 2003).

Τα παιχνίδια είναι ένας τρόπος ζωής για τη γενιά του διαδικτύου, καθώς το 69% των παιδιών έχουν παίξει παιχνίδια από το δημοτικό σχολείο, το 77% από αυτά έχουν παίξει παιχνίδια στο γυμνάσιο και το λύκειο, ενώ το 60% των μαθητών και μαθητριών γυμνασίου παίζουν παιχνίδια με συστηματικό

τρόπο. Τα παιχνίδια είναι ενσωματωμένα στην καθημερινή ζωή -και τη μελέτη- των μαθητών και των μαθητριών, αποτελώντας μέρος του πολυμορφικού (multitasking) περιβάλλοντος τεχνολογίας μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται. Η επικοινωνία μεταξύ τους είναι μικτής (blended) μορφής, καθώς οι παλαιές μορφές επικοινωνίας δεν αντικαθίστανται, αλλά σε αυτές προστίθενται νέες μορφές. Σήμερα η επικοινωνία γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο, on-line ή και μέσα από κοινωνικά δίκτυα. Αντίθετα από ό,τι φοβούνται πολλοί και πολλές, η επικοινωνία δεν μειώνεται στα νεαρά άτομα που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, αλλά αντίθετα αυξάνει, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακές κοινότητες.

Όσον αφορά στα μικρά παιδιά, ακόμα κι αν προέρχονται από φτωχογειτονιές μεγαλουπόλεων όπως το Νέο Δελχί, μαθαίνουν μόνα τους να πλοηγούνται στο διαδίκτυο, να διαβάζουν νέα-ειδήσεις, να κατεβάζουν παιχνίδια και να 'ξεφυλλίζουν' (browse) το διαδίκτυο χωρίς να έχουν διδαχθεί σχετικά (Hole-in-the-Wall Education Ltd., 2009, δικτυακός τόπος). Επιθυμούν να απολαμβάνουν μέσα από το διαδίκτυο νέα και συναρπαστικά πράγματα (84%), να μαθαίνουν περισσότερο και καλύτερα (70%), να μετέχουν σε κοινότητα (61%), να δείχνουν σε άλλους τι μπορούν να κάνουν (32%), να ακούγονται (32%) (Grunwald, 2003). Συχνά ακούν ραδιόφωνο, παρακολουθούν τηλεόραση, μιλούν στο τηλέφωνο, επισκέπτονται έναν ιστότοπο που τους υπέδειξε ένα άτομο στο τηλέφωνο, είδαν στην τηλεόραση ή άκουσαν στο ραδιόφωνο, ή στέλνουν μηνύματα IM σε πρόσωπο με το οποίο συνομιλούν. Πρόκειται για πολυμορφικές δραστηριότητες των μικρών παιδιών καθώς είναι on-line στο διαδίκτυο (τα ποσοστά που προαναφέρθηκαν είναι κατά φθίνουσα τάξη, βλ. Grunwald, 2003).

Η ζωή των παιδιών και των εφήβων ηλικίας 8-18 ετών είναι κορεσμένη από τη χρήση μέσων (Rideout, Rober & Foehr, 2005): τα μικρά παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση 6,21 ώρες, στο 26% του χρόνου τους χρησιμοποιούν ταυτόχρονα πάνω από δύο μέσα, στέλνουν ή λαμβάνουν μεγάλο αριθμό μηνυμάτων με τη βοήθεια ποικίλων μέσων, 1,02 ώρες ημερησίως χρησιμοποιούν υπολογιστή για εξωσχολικούς σκοπούς, 49 λεπτά παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια και 43 λεπτά διαβάζουν για λόγους ψυχαγωγίας.

Υπάρχουν πολλές διαφορές στον τρόπο που αυτό που κάνουν τα παιδιά και οι έφηβοι στον ιδιωτικό τους χώρο και στο δημόσιο χώρο, το σχολείο ή τη

σχολή τους (Himes, 2004): ιδιωτικά επιδίδονται σε πολυμορφικές δραστηριότητες (σε αντίθεση με το δημόσιο χώρο όπου εκτελούν μία μόνο ή περιορισμένες δραστηριότητες), επεξεργάζονται εικόνες, ήχους, ταινίες βίντεο (ενώ στο δημόσιο μόνον κείμενα), η προσπέλαση στον ιδιωτικό χώρο είναι τυχαία (ενώ στο δημόσιο είναι γραμμική, λογική, διαδοχική), ιδιωτικά παραμένουν διαδραστικά και δικτυωμένα άτομα που δρουν με αυθόρμητο τρόπο (ενώ στο δημόσιο χώρο δρουν ανεξάρτητα και ατομικά με στόχο τη μελέτη και την εκπόνηση εργασιών).

Οι πολλαπλές αυτές δράσεις στο διαδίκτυο αποτυπώνονται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊβαν με 2.253 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ Δημοτικού, στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το διαδίκτυο με πέντε τρόπους (Chou, Yu, Chen & Wu, 2009): α) ως *εργαλείο* χρήσιμο για τις εργασίες τους, β) είναι πεπεισμένα ότι είναι ένα *παιχνίδι* που διακρίνεται ως προς τις λειτουργίες του από το εργαλείο, γ) θεωρούν ότι το διαδίκτυο προσδιορίζει έναν *χώρο* όπου μπορούν να γράφουν και να μοιράζονται προσωπικές πληροφορίες, δ) το διαδίκτυο συνεπώς αποτελεί ένα καλό μέσον για να διαβάσει κανείς και να γράψει *πληροφορίες* και, επιπλέον, ε) μπορεί να λειτουργήσει ως ένα φθηνό και αποτελεσματικό *τηλέφωνο*. Το πλαίσιο αυτό αντίληψης και χρήσης του διαδικτύου αναφέρεται και ως 5-T πλαίσιο (tool, toy, telephone, territory, treasure of information, βλ. Chou et al., 2009).

Η επόμενη γενιά κατά τα φαινόμενα αναπαριστά ένα νέο φάσμα χαρακτηριστικών (Buckingham & Willett, 2006): τα παιδιά και οι έφηβοι δεν είναι ειδικοί χρήστες και χρήστριες, αλλά χρησιμοποιούν τον φορητό υπολογιστή ως ένα πολυδύναμο εργαλείο, η κουλτούρα τους κυριαρχείται από την ταχύτητα και τη χρήση συσκευών με οθόνη, είναι ανεξάρτητα από τους γονείς τους αλλά εξαρτώνται από την ομάδα ή το ζευγάρι τους, έχουν ευελιξία στο χώρο, που είναι πραγματική και εικονική.

Οι κίνδυνοι που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί ή ένας/μια έφηβος στο διαδίκτυο είναι αρκετοί. Όταν ο υπολογιστής είναι on line μπορεί να εκτίθεται σε ιούς και κακόβουλο λογισμικό (spyware) που προκαλούν βλάβες σε υπολογιστικά συστήματα, καθώς και σε hackers δηλαδή ανθρώπους που προσπαθούν να εισβάλουν σε υπολογιστικά συστήματα και να τα καταστρέψουν ή να υφαρπάξουν εμπιστευτικές πληροφορίες, κλπ. Ο μεγαλύτερος προέρχεται από το γεγονός ότι ποτέ δεν μπορεί να είναι σίγουρο

το παιδί ή ο/η έφηβος για το ποιος/ποια κρύβεται στην άλλη μεριά της οθόνης. Τα πλέον ευάλωτα σε κινδύνους άτομα κατά την επαφή με κάποιον άγνωστο είναι τα μικρά παιδιά, γιατί μπορεί να εμπιστευόνται το διαδίκτυο και να παρέχουν στον οποιονδήποτε προσωπικές πληροφορίες χωρίς ενδοιασμούς. Επίσης, οποιονδήποτε σκοπό και αν εξυπηρετεί, η ατομική και προσωπική πληροφορία (σκέψεις, ιδέες, απόψεις, προτιμήσεις, συνήθειες, φωτογραφίες, κλπ.) που κοινοποιούμε μέσω του διαδικτύου σε ειδικές δομές (πχ. στο Facebook, Myspace, YouTube, Twitter) μπορεί πιθανότατα να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικό σκοπό.

Οι διαπιστώσεις που προαναφέρθηκαν είναι εμφανείς σε διεθνές επίπεδο. Σε διεθνές επίπεδο επίσης είναι εμφανές ότι η χρήση του Internet café έχει πολύ μεγάλη απήχηση στις ηλικίες των νεαρών παιδιών και εφήβων. Και αυτό διότι τα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο σε ένα Internet café, που μοιάζει χώρος πιο ελκυστικός από ό,τι αυτός του σχολείου, όπου είναι αναγκασμένα τις περισσότερες φορές να ακολουθούν ένα προγραμματισμένο σχέδιο εργασίας. Βεβαίως η πρόσβαση στον ιδιωτικό χώρο, στο σπίτι, είναι ιδιαίτερα δημοφιλής επίσης, καθώς ο υπολογιστής και η σύνδεση στο διαδίκτυο υπάρχει πλέον σε κάθε σπίτι, και συχνά και στο δωμάτιο του παιδιού ή του/της εφήβου, ειδικά αν πρόκειται για αγόρι (Σολομωνίδου, 2001: 345-348).

Στη συνέχεια αναφέρεται έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σχετικά με τη συχνότητα επίσκεψης και τις δραστηριότητες παιδιών και εφήβων σε χώρους Internet cafés.

### **Χρήση του διαδικτύου σε Internet cafés**

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πέντε μεγάλα Internet cafés στην περιοχή της Θεσσαλίας κατά την περίοδο Νοεμβρίου 2007-Ιανουαρίου 2008 διερεύνησε την χρήση του διαδικτύου από αγόρια και κορίτσια στους χώρους αυτούς (Μητσάκη & Σολομωνίδου, 2008, Σολομωνίδου, 2008, Solomonidou & Mitsaki, 2009). Χρησιμοποιήθηκαν γραπτά ερωτηματολόγια, ατομικές συνεντεύξεις τόσο με τους υπεύθυνους όσο και τους θαμώνες των Internet cafés, καθώς και σχάρα παρατήρησης για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Τέσσερις χρονικές ζώνες επιλέχτηκαν για παρακολούθηση: πρωινή (10:00-12:00), απογευματινή (16:00-18:00), βραδινή (18:00-20:00) και μεταμεσονύκτια (23:00-01:00). Από την έρευνα προέκυψαν σημαντικές διαφορές αριθμητικά και ποιοτικά όσον αφορά το φύλο, την ηλικία και τις

ασχολίες των νέων στους χώρους αυτούς. Οι περισσότεροι από τους χρήστες ήταν κάτω των 30 ετών, και μάλιστα παρατηρήθηκε μεγάλη προσέλευση μαθητών και μαθητριών 13-17 ετών στην πρωινή ζώνη. γεγονός που αναδεικνύει ότι τα νεαρά άτομα είναι δραστήρια και αναζητούν πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε χώρους έξω από το σπίτι ή το σχολείο. Φάνηκε ότι μαθητές και μαθήτριες, αντί να βρίσκονται στο σχολείο τους και να παρακολουθούν τα μαθήματά τους, συχνάζουν τις πρωινές ώρες σε τέτοιους χώρους. Τα άτομα αυτά είναι κυρίως αγόρια και πηγαίνουν στα Internet cafés κατά ομάδες-παρέες για να παίξουν ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Γενικότερα διαπιστώθηκε ότι το διαδίκτυο χρησιμοποιείται στους χώρους αυτούς είτε για διασκέδαση και ψυχαγωγία κυρίως από αγόρια ή άνδρες, είτε για επικοινωνία κυρίως από κορίτσια ή γυναίκες, ενώ η εργαλειακή χρήση των ΤΠΕ (Wahid & Furuholt, 2006) γίνεται από άτομα και των δύο φύλων. Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα κορίτσια παίζουν σαφώς λιγότερα παιχνίδια από ό,τι τα αγόρια, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι το περιεχόμενο στον παγκόσμιο ιστό προβάλλει κυρίως ανδρικά στερεότυπα. Τα παιχνίδια που φάνηκε ότι κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των θαμώνων των Internet cafés είναι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, και μάλιστα αυτά που περιέχουν αρκετή βία, κυρίως βία στο δρόμο.

Συνεπώς ένας ακόμα κίνδυνος από τη χρήση του διαδικτύου είναι αφενός η απουσία από το σχολείο και τις σχολικές δραστηριότητες των μαθητών και μαθητριών που επισκέπτονται τα Internet cafés, όσο και η άτυπη μάθηση στους χώρους αυτούς, η οποία ευνοεί την υιοθέτηση και ανάπτυξη αντικοινωνικών και βίαιων συμπεριφορών.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται εκτενέστερη αναφορά στα ηλεκτρονικά αυτά διαδικτυακά παιχνίδια.

### **Παιχνίδια στο διαδίκτυο**

Πέρα από παιχνίδια όπως το σκάκι που παίζονται στον υπολογιστή από τη δεκαετία του '50, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (video games) άρχισαν να χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα στις αρχές της δεκαετίας του '70. Τα παιχνίδια αυτά βασίζονται σε τεχνικές εικονικής πραγματικότητας (3D), συχνά έχουν ελκυστικά γραφικά και προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών και των εφήβων. Μπορούν μάλιστα να προκαλέσουν ακόμα και πάθος, που να αγγίζει τα όρια της μανίας. Ωστόσο το ηλεκτρονικό παιχνίδι



συνιστά ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο, που δεν γνωρίζει ηλικία φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη, κλπ., γύρω από το οποίο έχει μάλιστα αναπτυχθεί μία ιδιαίτερα επικερδής βιομηχανία.

Εδώ και λίγα χρόνια, ιδιαίτερη άνθιση γνωρίζουν τα Παιχνίδια Αγώνων Ταχύτητας ή 'Racing games'<sup>1</sup> όπως αναφέρονται. Τα ηλεκτρονικά αυτά παιχνίδια μοιάζουν με παιχνίδια προσομοίωσης, και εμφανίστηκαν στην ελληνική αγορά στις αρχές της δεκαετίας του '80, λειτουργώντας με κέρματα και έδιναν τη δυνατότητα οδήγησης ενός συμβατικού αυτοκινήτου που κάλυπτε μια συγκεκριμένη διαδρομή αποφεύγοντας τα εμπόδια, με σκοπό τον τερματισμό στην πίστα σε συγκεκριμένο χρόνο. Τα παιχνίδια και οι παιχνιδιομηχανές (π.χ. Playstation, gameboy, sega gamegear) έχουν εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια, και οι δυνατότητές τους έχουν πολλαπλασιαστεί με προφανή στόχο να εντυπωσιάσουν και να προσελκύσουν με κάθε τρόπο νεαρούς χρήστες. Στα νέα παιχνίδια οι πίστες μεγαλώνουν και δυσκολεύουν, τα αυτοκίνητα τροποποιούνται μηχανικά και εξωτερικά, και οι αγώνες είναι σκληροί με την ταχύτητα και την πολύ γρήγορη οδήγηση να παίζουν κυρίαρχο ρόλο. Σήμερα τα πιο εξελιγμένα παιχνίδια περιέχουν διαδικασίες πλήρους περιφρόνησης των κανόνων του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, και μάλιστα το σκορ είναι τόσο μεγαλύτερο, όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των ατυχημάτων που προκαλούνται με άλλα αυτοκίνητα και όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των πεζών που κινδυνεύουν ακόμα και να σκοτωθούν (Μητσάκη, Μητσάκης & Σολομωνίδου, 2008).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες φέρουν ορισμένες αντιλήψεις σχετικά με τον 'τρόπο κυκλοφορίας' τους ως πεζοί και ως οδηγοί, που επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά τους. Για να γίνει κατανοητή σε βάθος η συμπεριφορά αυτή, επινοήθηκε ο τομέας της 'ψυχολογίας της οδήγησης' (driving psychology), που αναγνωρίζεται ότι η λάθος συμπεριφορά προέρχεται από μίμηση προτύπων, γι' αυτό και ως λύση στα ατυχήματα ή στο φαινόμενο της 'οργής στο δρόμο'<sup>2</sup> (road rage) προτείνονται τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς (Rekenthaler, 1998).

Τα 'επιθετικά παιχνίδια ταχύτητας' ασκούν αρνητική επίδραση στη σκέψη και τα συναισθήματα των νέων καθώς ευνοούν την επικίνδυνη οδήγηση και την τυχροδιωκτική συμπεριφορά στο δρόμο. Διαπιστώθηκε ότι η συνεχής ενασχόληση με παιχνίδια αγώνων ταχύτητας σχετίζεται με ενοχλητική και ανταγωνιστική κυκλοφοριακή συμπεριφορά και υψηλά ποσοστά ατυχημάτων

ανάμεσα στους παίκτες, καθώς αυτοί βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα και τυχοδιωκτική διάθεση σε σύγκριση με τους παίκτες που προτιμούν άλλα ουδέτερα παιχνίδια. Επίσης, οι άνδρες που ασχολούνται με τέτοια παιχνίδια φαίνεται ότι δρουν πιο παρορμητικά και παράτολμα σε καταστάσεις κυκλοφοριακής συμφόρησης σε σχέση με τις γυναίκες παίκτριες. Φαίνεται ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αγώνων ταχύτητας συμβάλουν στη δημιουργία λανθασμένων αντιλήψεων στα παιδιά ηλικίας από 10 χρονών και ταυτόχρονη μίμηση και υιοθέτηση επικίνδυνης οδηγικής συμπεριφοράς (Μητσάκη, Μητσάκης & Σολομωνίδου, 2008).

Η άτυπη μάθηση μέσα από ηλεκτρονικά παιχνίδια, ταινίες, την τηλεόραση και τα άλλα μέσα που χρησιμοποιούνται ευρύτατα έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην οδική συμπεριφορά των νεαρών χρηστών και χρηστριών. Αντίθετα, μπορεί όμως να υπάρξει και θετική επίδραση και αποθάρρυνση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, εφόσον χρησιμοποιηθούν κατάλληλα σχεδιασμένα παιχνίδια ταχύτητας, δράσης και άθλησης (Backlund, Engström & Johannesson, 2006) σχετικά με την κυκλοφοριακή αγωγή με τη βοήθεια υπολογιστή.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007 (Μητσάκη, Μητσάκης & Σολομωνίδου, 2008) σε ένα Δημοτικό σχολείο στο πέταλο του Μαλλιακού, στο Νομό Φθιώτιδας, έγινε προσπάθεια για ανάπτυξη σωστής οδικής συμπεριφοράς και την εξοικείωση των παιδιών με τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας. Το σχολείο επιλέχθηκε καθώς στην περιοχή αυτή τα αυτοκινητιστικά ατυχήματα και δυστυχήματα ήταν πάρα πολύ συχνά λόγω της κατάστασης του δρόμου που έκρυβε πολλούς κινδύνους. Από τη μελέτη των απαντήσεων των 12 παιδιών στο αρχικό ερωτηματολόγιο προέκυψε πως αυτά διέθεταν ελλείψεις γνώσεις σχετικά με τη σωστή κυκλοφοριακή συμπεριφορά. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές των παιδιών και να οικοδομήσουν αποδεκτές αντιλήψεις και ορθή οδική συμπεριφορά, έλαβαν μέρος σε μια ειδική διδακτική παρέμβαση εποικοδομητικού τύπου (Σολομωνίδου, 2006), στη διάρκεια της οποίας συνεργάστηκαν στον υπολογιστή με κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδικτυακό υλικό. Η μελέτη των απαντήσεών τους στο τελικό ερωτηματολόγιο έδειξε ότι βελτιώθηκαν εμφανώς οι γνώσεις και οι απόψεις τους για την κυκλοφοριακή αγωγή ενώ ταυτόχρονα οι δραστηριότητες προσομοίωσης αύξησαν το ενδιαφέρον τους και εξάσκησαν τα αντανακλαστικά και την παρατηρητικότητά τους.

Συνεπώς μπορεί να υπάρξει θετική επίδραση της χρήσης του διαδικτύου και του υπολογιστή στο πλαίσιο της τυπικής μάθησης, αρκεί να αναλυθούν προηγουμένως οι ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, θα σχεδιαστεί κατάλληλα η διδασκαλία, να επιλεγούν τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και να αναπτυχθεί έντυπο συνοδευτικό υλικό. Τα αποτελέσματα τότε μπορεί να είναι θεαματικά από την άποψη της μάθησης και της ανάπτυξης θετικών στάσεων και αντιλήψεων.

### **Αντί για συμπέρασμα**

Η γενιά του διαδικτύου, των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφορίας, έχει στη διάθεσή της πάμπολλα μέσα με οθόνες, τα οποία προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες μια επικοινωνία, συγκρότηση κοινοτήτων, τυπική και άτυπη μάθηση. Κίνδυνοι όμως από το διαδίκτυο παραμονεύουν αρκετοί. Δεν είναι τόσο η επίθεση από ιούς, κακόβουλο λογισμικό και hackers, όσο η έλλειψη σαφούς ταυτότητας και το προπαγανδιστικό, βίαιο και πορνογραφικό περιεχόμενο στο οποίο μπορεί να έχει ανεξέλεγκτη πρόσβαση το παιδί και ο/η έφηβος, κυρίως στον προσωπικό του χώρο και σε Internet cafés. Στο πλαίσιο όμως της τυπικής εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων διδασκαλιών με τη χρήση υπολογιστή και του διαδικτύου μπορεί να αποφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα.

### **Παραπομπές**

1. Racing game θεωρείται κάθε παιχνίδι που περιλαμβάνει ανταγωνιστική καταδίωξη μέσα από ένα 'τεχνικό υποκατάστατο' ή όχημα με στόχο την ολοκλήρωση μιας διαδρομής ή μιας σειράς περιστάσεων.
2. Με τον όρο 'οργή στο δρόμο' (road rage) αναφέρεται η συνήθεια της επιθετικής οδήγησης ως μία επιβεβλημένη και μόνιμη μορφή συμπεριφοράς πίσω από το τιμόνι. Αυτή εμφανίζεται με τρεις τύπους: α) *λεκτική* μέσα από φωνές, βρισιές, απειλές, προσβολές, β) *σιωπηλή* μέσα από παράπονα, μουρμουρητά, γκρίνια, βιασύνη, χειρονομίες και γ) *πραξιακή* μέσα από 'κοψίματα', απότομη αλλαγή λωρίδας και αντικανονικές προσπεράσεις, κυνηγητό, παρεμπόδιση κυκλοφορίας, κ.ά.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Backlund, P., Engström, H. & Johannesson, M. (2006). Computer gaming and driving education. Retrieved Nov 11, 2009, from:  
[http://www.his.se/upload/48173/ICCE\\_2006-Backlund-CR.pdf](http://www.his.se/upload/48173/ICCE_2006-Backlund-CR.pdf).

- Buckingham, David & Willett, Rebekah (Eds.) (2006). *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media*. Lawrence Erlbaum Associates
- Chou, Chien, Yu, Sen-chi, Chen, Chao-hsiu & Wu, Huan-Chueh (2009). Tool, toy, telephone, territory, or treasure of information: Elementary school students' attitudes toward the Internet. *Computers & Education* doi:10.1016/j.compedu.2009.02.003.
- Grunwald, Peter (2003). Key technology trends: Expects from new survey research findings. Exploring the Digital Generation. *Educational Technology*, US Department of Education, September 23-24, 2003.
- Himes, Frances (2004). Inspiring digital expression in students. Keynote address. In *Proceedings New Media Consortium Conference Vancouver 2004*. See <http://www.nmc.net/events/2004summerconf/himes2.html> (viewed Nov 11, 2009)
- Hole-in-the-Wall Education Ltd. (2009). Δικτυακός τόπος: <http://www.hole-in-the-wall.com/index.html>.
- Jones, S. (2003). Let the games begin: Gaming technology and entertainment among college students. Retrieved November 11, 2009, from <http://www.pewinternet.org/reports/toc.asp?Report=93>.
- Kraut, Robert N. (2002). Domesticating computers and the Internet. *Information Society*, 18 (3), 221-232.
- Lenhart, Amanda, Horrigan, John, Rainie, Lee, Allen, Katarine, Boyce, Angy, Madden, Mary, and O'Grady, Erin (2003). *The ever-shifting Internet population: A new look at Internet access and the digital divide*. Washington DC. The Pew Internet & American Life Project. Retrieved from [http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2003/PIP\\_Shifting\\_Net\\_Pop\\_Report.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2003/PIP_Shifting_Net_Pop_Report.pdf).
- Livingstone, Sonia (2003). Children's use of the Internet: reflections on the emerging research agenda. *New media & society*, 5 (2), 147-166.
- Oblinger, Diana G. (n.d). *Educating the Net Generation*. Retrieved from [https://www.msmc.la.edu/Include/learning\\_resources/todays\\_learner/OneDayv2-HO.pdf](https://www.msmc.la.edu/Include/learning_resources/todays_learner/OneDayv2-HO.pdf)
- Rekenthaler, Doug (1998). The human factors field research vehicle: FHWA takes its show on the road. *Public Roads*, 61 (4), US Department of Transportation Retrieved from <http://www.tfhr.gov/pubrds/janpr/vehicle.htm>.

- Rideout, Victoria, Rober, Donald F. & Foehr, Ulla G. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Washington, D.C.: Kaiser Family Foundation.
- Solomonidou, Christina & Mitsaki, Athina (2009). Boys' and girls' computer activities and learning in Internet cafés. *The International Journal of Learning*, 16.
- Wahid, Fathul & Furuholt, Bjørn (2006). Internet for development? Patterns of use among Internet café customers in Indonesia. *Information Development*, 22 (4), 278-291.
- Μητσάκη, Αθηνά, Μητσάκης, Δημήτριος & Σολομωνίδου, Χριστίνα (2008). Έρευνα και διδακτική παρέμβαση με θέμα «Μαθαίνω να κυκλοφορώ με ασφάλεια» στη Δ' τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο πέταλο του Μαλλιακού. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Νάουσα, 5/2008, σελ. 112-120.
- Μητσάκη, Αθηνά & Σολομωνίδου, Χριστίνα (2008). Τι κάνουν τα αγόρια και τα κορίτσια στα Internet cafés; Μια έρευνα πεδίου. Στο Χαρούλα Αγγελή & Νίκος Βαλανίδης (επιμ.) *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Λεμεσός: ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τόμος 2, σελ. 31-38.
- Σολομωνίδου, Χριστίνα (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Σολομωνίδου, Χριστίνα (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σολομωνίδου, Χριστίνα (2008). *Ερευνητικά Αποτελέσματα*. Εργαστήριο Πρακτικής Άσκησης και Έρευνας. Διατμηματικό Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

## Ανάγνωση: βιβλίο, τηλεόραση και διαδίκτυο

Άννα Χατζημανώλη  
Φιλολόγος - Συγγραφέας - Εκδότρια

Οι διαφορές ανάμεσα στην ανάγνωση ενός έντυπου βιβλίου και στην ανάγνωση της εικόνας της τηλεόρασης ή του διαδικτύου και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Πώς θα ρυθμίσουμε τη σχέση μας με τα οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας με πιο σωστό τρόπο; Πώς θα στηρίξουμε τα παιδιά να επεξεργαστούν τις προκλήσεις με τις οποίες γεννήθηκαν;

Παγκόσμια ημέρα τηλεόρασης σήμερα. Είκοσι χρόνια από την ίδρυση των ιδιωτικών καναλιών στην Ελλάδα κι από την ανατολή του διαδικτύου. Είκοσι χρόνια από την πτώση του τείχους του Βερολίνου - έχει κι αυτό τη σημασία του. Πεντακόσια πενήντα έξι χρόνια τυπωμένο βιβλίο και φτάσαμε στο σήμερα με γραπτές λέξεις.

«Αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις». Λέξεις, γλώσσα, θεμελιώδης νοητική λειτουργία του ανθρώπου, όχημα έκφρασης και επικοινωνίας, γλώσσα που να σημαίνει λόγος, ομιλία και λογική. Είμαστε άνθρωποι για πολλούς λόγους, αλλά και επειδή επικοινωνούμε με λέξεις και προτάσεις συντακτικά δομημένες, σε λογική συνοχή, επειδή μπορούμε να ανταλλάξουμε λέξεις, γραπτά ή προφορικά, λέξεις με πολύ λεπτές αποχρώσεις, για να μεταφέρουμε στο συνομιλητή μας, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, αυτό που σκεφτόμαστε κι αυτό που αισθανόμαστε.

Συγγραφή: χρονοβόρα και μοναχική πράξη, παγιώνει στο χρόνο την ανθρώπινη ομιλία. Γραπτός λόγος, ιερός ή και μαγικός, ακόμη και σήμερα σε πολιτισμούς προφορικούς.

Ανάγνωση: αργοκίνητη και μοναχική τελετουργία, αποκωδικοποίηση του συνδυασμού των γραμμάτων, των λέξεων και των προτάσεων ώσπου να δώσουν νόημα. Πηγαίνουμε στο σχολείο για να μάθουμε να διαβάζουμε. Αναλφάβητοι <sup>1</sup>, πώς είναι δυνατό να βρούμε τρόπο εξέτασης, αφύπνισης, σκέψης, γνώσης, διατύπωσης, οργάνωσης, αντίδρασης και πράξης, κατάκτησης και κατανόησης του κόσμου και του εαυτού; Σήμερα όμως, ποιος

επιλέγει να διαθέσει χρόνο και υπομονή για να απορροφηθεί από ένα πολυσέλιδο βιβλίο; Να το αξιολογήσει, να το ζυμώσει μέσα του, να το αφήσει να ωριμάσει; Να θέσει ερωτήματα: Τι εννοεί εδώ; Από πού άντλησε τις πληροφορίες του; Ας το ψάξω. Ας το σκεφτώ. Πολυτέλεια η περισυλλογή, ο στοχασμός, η προσωπική επικοινωνία και η συζήτηση.

Εικόνα: από το αρχαίο είκω (= μοιάζω). Από την αρχαία ως τη νέα ελληνική έχει τη σημασία της παράστασης προσώπου, πράγματος ή γεγονότος, που σχηματίζεται στο νου, τη φαντασία μας. Η λέξη, από τη ρίζα της, εμπεριέχει την έννοια της απομάκρυνσης από την αλήθεια ή την πραγματικότητα.

Λένε ότι “μία εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις”. Μπορεί, παρακαλώ, κάποιος να μου δώσει αυτές τις προηγούμενες πέντε λέξεις σε μια εικόνα; Τι απ’ τα δύο δίνει σάρκα και οστά στις σκέψεις και τα συναισθήματά μας, στις αφηρημένες έννοιες και τις ιδέες; Οι εικόνες ή οι λέξεις;

Εικόνα: την αναγνωρίζουμε ενστικτωδώς. Έχουμε άραγε την ανάλογη εκπαίδευση να την αποκωδικοποιήσουμε και να την κατανοήσουμε; Τόνοι εικόνων και πληροφοριών καθημερινά στην τηλεόραση. Το πάτημα του κουμπιού ελεύθερη επιλογή. Συνθήματα και τίτλοι απρόσωποι, κλέβουν στιγμιαία το θαυμασμό ή την απορία μας και ξεχνιούνται αμέσως μετά, σαν να μην υπήρξαν ποτέ. Οι επόμενες εικόνες παρελαύνουν ήδη. Πληροφορίες αποσπασματικές, ασύνδετες, άσχετες με το ποιόν, το χωροχρόνο μας, το παρελθόν ή το μέλλον μας, πληροφορίες χωρίς λειτουργικότητα, μας οδηγούν στην αταραξία και την ακινησία. Αδιαφορία και λήθη. Η ίδια η τηλεόραση, ως μέσο, δεν επιτρέπει στα συναισθήματα και τις σκέψεις να έχουν συνέχεια και αλληλουχία. Η ροή του χρόνου είναι ανελέητη. Ο τηλεπαρουσιαστής πρέπει να περάσει αστραπιαία στην επόμενη εικόνα. Συνοδεία μουσικής, άλλο ένα τεράστιο θέμα. Ο τηλεθεατής συμμορφώνεται. Κορεσμένος, αποπροσανατολισμένος, περιορίζεται στην πρόσληψη μιας ανούσιας σούπας εικόνων. Ουσία;

Τηλεόραση. Ένα καθεστώς ή έκτακτης ανάγκης ή διασκέδασης. Γλώσσα της τηλεόρασης. Πέφτει σαν μπουλντόζα πάνω στις λέξεις και τις διαμελίζει, αφαιρεί το μεδούλι τους και τις πετάει στα άχρηστα. Ή έτσι νομίζει. Μου μοιάζει σαν επίθεση κατά της ικανότητάς μας να σκεφτόμαστε ολοκληρωμένα.

Πόσο γρήγορα φτάσαμε από το πιστεύω γιατί το διάβασα στο πιστεύω γιατί το είδα! Το είπαν στην τηλεόραση. Ποιος τολμά να το αμφισβητήσει; Έχουμε εξοικειωθεί τόσο με την τεχνολογία, που ξεχάσαμε ότι έχουμε να κάνουμε με άψυχες συσκευές που αντανakλούν εικόνες ανθρώπων οι οποίοι εργάζονται στη βιομηχανία του θεάματος και όχι με χειροπιαστούς ανθρώπους. Ξεχάσαμε ότι το πρόθεμα τηλε- σημαίνει μακριά; Ένα νέο είδος ειδολολατρίας; Άρτος και θεάματα, αρχαίο εργαλείο χειραγώγησης.

Ζούμε τη μετατροπή της επιστημονικής φαντασίας σε τεχνολογική πραγματικότητα. Οι πόλεις απρόσωπες, οι άνθρωποι ερημίτες, χωρίς πλαίσιο αναφοράς. Αρκετά παιδιά μεγαλώνουν σχεδόν μόνα, βαριούνται, βουβά μπροστά στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή, δάσκαλο και φίλο, σχεδόν πριν σβήσουν τα πέντε τους κεράκια στην τούρτα. Το προτιμούν από το παιχνίδι στην αυλή, το πάρκο ή το γήπεδο. Πώς γίνεται κι απ' τη μια δεν αφήνουμε το παιδί μόνο του στο δρόμο ή το πάρκο κι από την άλλη το εμπιστευόμαστε σ' έναν ξένο, σε ηλεκτρονικές συσκευές να το διαπαιδαγωγήσουν;

«... ο δρόμος απλώνεται ορθάνοιχτος μπροστά μας για την απόλαυση ταινιών, βιντεοπαιχνιδιών, ακόμη και τηλεοπτικών καναλιών σε περιβάλλον 3D από την άνεση του καναπέ μας. ...».<sup>2</sup> Μέσα στο 2010. «...1,6 δις. χρήστες του διαδικτύου σήμερα παγκοσμίως...».<sup>3</sup>

Ανοίγω ξανά το 1984 του προφητικού Τζορτζ Όργουελ. Βιβλίο του 1949. Πάω στο παράρτημα του βιβλίου: Οι αρχές της Νέας Ομιλίας: «... το λεξιλόγιο κάθε χρόνο ελαττωνόταν αντί να αυξάνεται. Κάθε περικοπή ήταν κέρδος, γιατί, όσο μικρότερο περιθώριο έχει κανείς να διαλέξει ανάμεσα σε λέξεις, τόσο μικρότερος είναι ο πειρασμός να σκεφτεί. Είχαν την ελπίδα να κατασκευάσουν τελικά μια έκδοση ομιλίας που θα έβγαινε από το λαρύγγι, χωρίς να συμμετέχουν καθόλου τα εγκεφαλικά κέντρα. ...Quack as a duck»<sup>4</sup>

«... “Το πλήθος δεν χρειάζεται να ξέρει,” έλεγε ο Μουσσολίνι. “Πρέπει να πιστεύει. Αν μπορέσουμε να το κάνουμε να πιστέψει πως ακόμη και τα βουναά μπορούν να μετακινηθούν, τότε θα αποδεχτεί αυτή την αυταπάτη. Έτσι γίνεται μια αυταπάτη πραγματικότητα”. Πάντα, έλεγε, ο λόγος πρέπει να είναι εκρηκτικός. Έτσι η πίστη θριαμβεύει πάνω στη γνώση. Και το συναίσθημα νικάει τη σκέψη. Όσο πιο αγράμματη είναι μια κοινωνία τόσο περισσότερη εξουσία αποκτούν αυτοί που μιλούν σαν δημαγωγοί και τόσο περισσότερες εικόνες και μουσικές αντικαθιστούν τον λόγο και τη σκέψη. »<sup>5</sup>



Η διπλή ιδιότητα της συγγραφής και της έκδοσης ενός βιβλίου, από το 1984, μου χάρισε και πολλές χαρές και ένα μεγάλο μέρος γκρεμίσματος ψευδαισθήσεων. Το συγγραφικό κομμάτι της δουλειάς με γεμίζει και ό,τι άλλο έχετε ακούσει να λένε όσοι γράφουν. Δεν θα τα επαναλάβω. Θα προτιμούσα να εστιάσω στο εκδοτικό κομμάτι, υποθέτοντας ότι ο περισσότερος κόσμος δεν έχει καθαρή εικόνα του τι συμβαίνει μετά τη συγγραφή. Είναι ένα κομμάτι καθαρά εμπορικό, που δεν με αντιπροσωπεύει, αλλά πρέπει να το κάνω. Ωστόσο μου αποκαλύπτει έναν άλλο κόσμο, πίσω απ' τη βιτρίνα του πνευματικού προϊόντος που λέγεται βιβλίο. Και πόσο μάλλον παιδικό βιβλίο.

Μεγάλη η αλλαγή της νοοτροπίας του μέσου όρου των γονιών της δεκαετίας του ογδόντα απ' τους σημερινούς. Στις εκθέσεις του βιβλίου είναι η μοναδική μου ευκαιρία να έρθω σε απευθείας επαφή με τυχαίο δείγμα γονιών και δασκάλων. Παρατηρώ την αλλαγή από χρόνο σε χρόνο: ποτέ δεν θα φανταζόμουν ότι οι νέοι γονείς, αντί να κάνουν βήματα για να κατακτήσουν περισσότερη μόρφωση, καλλιέργεια και αυτογνωσία, κάτι που με το δικό μου το μυαλό θα τους έδινε την ευκαιρία να γίνουν πιο ευτυχισμένοι, άρα και να αναθρέψουν καλύτερα τα παιδιά τους, κάνουν ακριβώς το αντίθετο. Ευτυχώς, και φυσικά, υπάρχουν εξαιρέσεις, όμως δεν αρκούν. Το παρατηρώ και στα σχολεία που επισκέπτομαι: στο πρώτο τέταρτο έχουν ξεχωρίσει δυο τρία παιδιά που έχουν διαφορετική προεργασία από το σπίτι τους ή έτυχε να έχουν φωτεινό δάσκαλο. Θα ονειρευόμουν να είναι όλα τα παιδιά έτσι. Πώς να αντιδράσω όταν έρχεται στη Διεθνή Έκθεση Βιβλίου Θεσσαλονίκης ένα ζευγάρι γονιών με το μωρό, που δεν έχει ακόμη χρονίσει, στην αγκαλιά, η μαμά ψάχνει για κάποιο βιβλίο κι ο μπαμπάς λέει: «Τι να τα κάνουμε τα βιβλία; Άσε, θα του πάρουμε κατευθείαν υπολογιστή.» Μήπως μαγειρεύουμε σε χύτρα ταχύτητας και όχι σε σιγανή φωτιά;

Δυστυχώς έχασα το απόκομμα μιας έρευνας. Όταν το παιδί αρχίσει να λέει τις πρώτες του λέξεις, αναγνωρίζει ήδη τετρακόσια λογότυπα. Μάρκες αυτοκινήτων, παιχνιδιών, τροφών... Οι γονείς καμαρώνουν: «Είναι πανέξυπνο». Δεν υπάρχει δίχρονο, τρίχρονο ή τετράχρονο παιδί που να μην είναι ιδιοφυία, μελλοντικός Αϊνστάιν, Πικάσο ή Μότσαρτ. Πόσες ώρες τηλεόραση έχει δει ένα παιδί μέχρι τα δέκα του, πόσες διαφημίσεις έχει εισπράξει και, από την άλλη μεριά, πόσες ώρες ανάγνωσης -πλην των μαθημάτων- έχει καταναλώσει;

Αναρωτιέμαι: πώς γίνεται και τα περισσότερα απ' αυτά τα παιδιά-θαύματα, που τα καμαρώνουν γονείς και λοιποί συγγενείς, να χρειάζονται, μετά από λίγα χρόνια, φροντιστήρια και ιδιαίτερα; Πώς γίνεται και ένα μεγάλο μέρος μαθητών και μαθητριών φτάνουν στο τέλος του δημοτικού με δυσκολίες στην ανάγνωση και την αριθμητική ή με μεγάλο βαθμό διάσπασης της προσοχής; Πώς γίνεται και πολλοί ακαδημαϊκοί πολίτες, ακόμη και της φιλοσοφικής σχολής, να παλεύουν με τα ελληνικά τους για να συντάξουν μια ολοκληρωμένη πρόταση; Πώς γίνεται κι όταν πάρουν το πτυχίο, ίσως και το διδακτορικό, τα όνειρά τους να εξαντλούνται στο να μπορέσουν να βρουν μια δουλειά για να μπορούν να αγοράζουν τα διαφημιζόμενα καλούδια; Γιατί άραγε η ομορφιά και η λάμψη ενός παιδιού έξυπνου, δημιουργικού, γεμάτου φρέσκιες δυνάμεις και δυνατότητες, γεμάτου περιέργεια και θαυμασμό και όνειρα, ενός παιδιού που είχε βάλει στόχο τ' αστέρια κράτησε - μέσα στη συνολική διάρκεια μιας ζωής - όσο κρατά ένα ουράνιο τόξο;

Όλα αυτά μέσα μου με οδήγησαν να γράψω τρία παιδικά βιβλία. Ένα για τη διαφήμιση, ένα για την τηλεόραση κι ένα για την κατανάλωση. Για να αναρωτηθώ μαζί με άλλους. Κάπως να ησυχάσω μέσα μου.

Στη δίχρονη διάρκεια του διαβάσματος της βιβλιογραφίας, του γραψίματος και σβησίματος μέχρι το τελικό κείμενο, με τη φαντασία μου προσπαθούσα να κατανοήσω την ψυχολογία ενός ζευγαριού, τριανταλίγο με σαρανταλίγο χρονών, που έχει παιδιά στην ηλικία του δημοτικού. Το πιο σοβαρό μου πρόβλημα ήταν ότι έπρεπε να εξηγήσω πολύπλοκα πράγματα σε μια γενιά γονιών που, στην πλειοψηφία της, μεγάλωσε με τηλεόραση και διαφημίσεις, που είναι εθισμένη σ' έναν υπερκαταναλωτικό τρόπο ζωής, στο φαίνεσθαι και το τώρα, που δεν έζησε το πέρασμα από τη φτώχεια της δεκατίσας του εξήντα στην εισαγωγή των ολοκαίνουργιων τρόπων οι οποίοι, δεν αρκέστηκαν απλώς στο να μας ευκολύνουν τη ζωή, αλλά προχώρησαν στην αποπολιτικοποίηση, την παθητικότητα, την έλλειψη αλληλεγγύης στο συνάνθρωπο, την αδιαφορία για το περιβάλλον.

Έπρεπε να μιλήσω σε παιδιά μέσω γονιών που δεν έζησαν το πέρασμα από τον αυταρχικό τρόπο διαπαιδαγώγησης στην ελευθερία που κατέληξε σε ασυδοσία μετά τη μεταπολίτευση. Να τους βάλω σε σκέψεις, να σπάσω το αυτονόητο γι' αυτούς, να μιλήσω όσο το δυνατόν πιο ανάλαφρα για θέματα που κατά τη γνώμη μου είναι βαριά. Πώς να μιλήσω σ' αυτούς τους σχεδόν ανυποψίαστους γονείς, πώς να τους δώσω να καταλάβουν, να

αποστασιοποιηθούν για να μπορέσουν να κρίνουν; Πώς να πειστούν ν' αλλάξουν πρώτα οι ίδιοι συνήθειες για να οδηγήσουν τα παιδιά τους στην αποκωδικοποίηση του εικονικού κόσμου, στη συνετότερη και αποτελεσματικότερη χρήση των νέων θαυμαστών εργαλείων; Πώς να παρακινήσεις τους γονείς να ανασκουμπωθούν και να αμυνθούν; Να προστατέψουν την αθωότητα των παιδιών τους; Πού θα βρουν τη δύναμη να κρατήσουν γερά το τιμόνι; Να μην απογοητευθούν και παραιτηθούν; Ποιος είναι, άραγε, ο σωστότερος τρόπος να προσεγγίσουν και να κατευθύνουν το παιδί τους ώστε να βρει το δρόμο του και να ωριμάσει, να ανθίσει και να εξελιχθεί σύμφωνα και συνεπώς προς τον εαυτό του;

Είχα την τύχη να προλάβω το μελανοδοχείο και την πένα στο δημοτικό και να φτάσω στον υπολογιστή που, ένεκα δουλειάς, χρησιμοποίησα από το 1990. Ήμουν 36 χρονών. Αρκετά ώριμη για να έχω συνηθίσει την αφή του χαρτιού ν' ακουμπάει στο χέρι μου, το σφίξιμο του μολυβιού που έχει αφήσει μια λακουβίτσα-θήκη στην εσωτερική πλευρά του δεξιού μέσου δαχτύλου. Είκοσι χρόνια πέρασαν κι ακόμη ψηλαφώ την αρχαία ανάμνηση. Ξεσυνήθισα το χειρόγραφο, ορνιθοσκαλίσματα οι μετρημένες λέξεις που γράφω. Στο διαδίκτυο από την ώρα που ήρθε στην Ελλάδα. Μαγικό εργαλείο, βρίσκεις τις απαντήσεις σε χρόνο μηδέν αντί για ώρες ή μέρες. Πληκτρολογώ το λήμμα Δίας: 9.170.000 αποτελέσματα σελίδων σε 0,05 δευτερόλεπτα. Χάνεσαι. Με ποια κριτήρια θα επιλέξεις από ποια διεύθυνση θα πάρεις τις πληροφορίες που σου χρειάζονται; Τη στιγμή που ένα μεγάλο ποσοστό από εμάς, σε μεγάλο βαθμό, δεν έχουμε καταφέρει ακόμη να διαχειριστούμε σωστά το, ίσως και ξεπερασμένο πια, εργαλείο της τηλεόρασης, πώς θα αποκτήσουμε τη μέθοδο, τη γνώση, τη σύνεση και την αυτοπειθαρχία να αξιοποιήσουμε και να εκμεταλλευτούμε το περισσότερο πολύπλοκο εργαλείο του διαδικτύου;

Πειραματίστηκα με τον εαυτό μου τους τελευταίους μήνες: σταμάτησα να αγοράζω εφημερίδα καθημερινά, προσπαθώντας να τη διαβάσω από την οθόνη. Συμπέρασμα: επιλέγω τους τίτλους, διαβάζω τα άρθρα αποσπασματικά. Αν κάτι με ενδιαφέρει πολύ, μια αντιγραφή, κόλληση, αποδελτίωση και εκτύπωση. Να πιάσω χαρτί. Η προσοχή μου διασπάται διαρκώς. Σε κάποιες σελίδες οι διαφημίσεις αναβοσβήνουν, ξαφνικά ακούγονται τραγουδάκια, με άγχος να τις κλείσω, χάθηκε η μαγεία, το βύθισμα στην ανάγνωση. Αν αυτό συμβαίνει σ' έναν άνθρωπο που προέρχεται από τον έντυπο χώρο, που συστηματικά δεν παρακολουθεί τηλεόραση τα τελευταία είκοσι χρόνια, άρα θεωρητικά γλίτωσε από τον

τεμαχισμό του ζάπιγκ και της διαφήμισης στη διάρκεια μιας εκπομπής, τι συμβαίνει σε όσους παρακολουθούν τηλεόραση;

Επανέρχομαι στο παιδικό βιβλίο, κηπουρό της παιδικής ψυχής. Τα κείμενα όλο και πιο σύντομα μικρά πακέτα, εύπεπτα, η εικόνα μεγαλώνει εντυπωσιακά, διαφορετικά ο μικρός αναγνώστης θα κουραστεί. Μα το βιβλίο για ενήλικους είναι κείμενο. Σκέτο. Δεν πρέπει να προετοιμάσουμε ενήλικους αναγνώστες; Διαφορετικά; Βγαίνει το βιβλίο στη σύνταξη και μπαίνει στο μουσείο; Το τέλος της ανάγνωσης; Θα καταλήξουμε να διαβάζουμε μόνο τα όνειρα και τις γραμμές του χεριού; Θα μαθαίνουμε τη ζωή με το ποντίκι; Ίσως. Το 2012 θα γίνουν 21 χρόνων νέοι που δεν γνωρίζουν πώς ήταν η ζωή πριν από το διαδίκτυο. Έχουν γεννηθεί μ' αυτά.

Τα βιβλία του μέλλοντος: «Μετά τις εφημερίδες και τα περιοδικά, το βιβλίο μπαίνει κι αυτό με τη σειρά του στην εποχή των ψηφιακών πολυμέσων, ενσωματώνοντας στις σελίδες του βίντεο και ήχο. Δύο νέες πρωτοβουλίες, μια γαλλική και μια αμερικανική, παρουσιάστηκαν προσφάτως, φιλοδοξώντας να αλλάξουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο έχουμε συνηθίσει να διαβάζουμε. “Οι ταινίες είναι ενσωματωμένες στο κείμενο”, (...) “Ενώ διαβάζετε, εμφανίζεται ένα βίντεο και μόλις το ανοίγετε καταλαμβάνει όλη την οθόνη”. ...Στις σελίδες του βιβλίου, σε διάφορα σημεία του κειμένου, παρεμβάλλονται 83 ραβδοκώδικες, οι οποίοι προσφέρουν πρόσβαση, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή κινητού τηλεφώνου και ενός ειδικά διαμορφωμένου δικτυακού τόπου, σε επιπλέον πληροφορίες με τη μορφή βίντεο και ήχου.»<sup>6</sup>

Βαρέθηκα να περιγράψω το πρόβλημα. Θέλω να πάω ένα βήμα παρακάτω. Τι κάνουμε; Υπάρχει ικανή διεθνής βιβλιογραφία και προβληματισμός. Όμως άλλο η λογική, η θεωρία, η επιστημονική έρευνα και τεκμηρίωση κι άλλο η πράξη. Προσκορούει στην ωμή πραγματικότητα. Τα συναισθήματα, η παντοκράτειρα συνήθεια, η καθημερινότητα, η κεκτημένη ταχύτητα, ο νόμος της αδράνειας. Όλα απαιτούν χρόνο και κόπο για να γίνει ένα βήμα αλλαγής.

Ετοιμοπαράδοτες λύσεις, μαγικά ραβδιά και συνταγές δεν υπάρχουν. «...Εσείς είστε το τόξο απ' όπου τα παιδιά σας, σαν ζωντανά βέλη, εκτοξεύονται προς τα εμπρός...»<sup>7</sup> λέει ο λιβανέζος συγγραφέας Χαλίλ Γκιμπράν στους γονείς στο βιβλίο του. «... Γι' αυτό πιστεύω ότι τα παιδιά θα έπρεπε από μικρή ηλικία να διδάσκονται στο σχολείο πώς να κρατούν κριτική στάση απέναντι στην

τηλεόραση και στον Τύπο. ...»<sup>8</sup> απαντά ο θεωρητικός των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας Νιλ Πόστμαν σε συνέντευξή του. Το επικροτώ ολόψυχα. Όμως, ένα ερωτηματολόγιο σε δείγμα είκοσι γονέων στη διάρκεια έκθεσης βιβλίου, με βάζει σε σκέψεις. Ερώτηση: Θα θέλατε το σχολείο να εκπαιδεύσει τα παιδιά σας πώς να βλέπουν τηλεόραση; Οι 18 γονείς απαντούν «ναι» και οι δύο «όχι». Παρόλο που οι 16 είναι δυσαρεστημένοι με το πρόγραμμα, οι 15 παρακολουθούν τηλεόραση κάθε μέρα.

Έμπνευση της τελευταίας στιγμής: τι θα γινόταν αν, σε κάθε παράγραφο αυτού του κειμένου, διέκοπτα για λίγες διαφημίσεις;

### Παραπομπές

1. «...Ανησυχητικές διαστάσεις λαμβάνει το φαινόμενο του αναλφαβητισμού στη χώρα μας, όπως καταγράφηκε κατά τη χθεσινή παγκόσμια ημέρα κατά του αναλφαβητισμού. Σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΣΥΕ), αναλφάβητο θεωρείται το 3,6% του πληθυσμού, όμως, ανεπισημώς τα ποσοστά είναι ακόμη μεγαλύτερα, φτάνοντας ακόμα και το 12% με 13%. Στην Ελλάδα του 2008 υπάρχουν άνθρωποι που δεν μπορούν να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν ή δεν μπορούν να συμπληρώσουν μια απλή αίτηση...» Φιλομήλα Δημολαΐδου, Μακεδονία, Σεπτ. 09, 2008, <http://www.makthes.gr/index.php?name=News&file=article&sid=24019>
2. Ξένος, Λευτέρης. Όσα φέρνει προσεχώς στο σπίτι μας η βιομηχανία ηλεκτρονικών [http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_kathworld\\_15\\_17/10/2009\\_3\\_02782](http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathworld_15_17/10/2009_3_02782)
3. Ετοιμάζονται οι πολύγλωσσες διευθύνσεις στο Ίντερνετ, [http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_kathworld\\_12\\_27/10/2009\\_3\\_04434](http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathworld_12_27/10/2009_3_04434)
4. Orwell, George (1972). *Nineteen Eighty-Four*, Penguin Books, σελ. 249.
5. Βρανάς, Ρούσσοσ (6 Οκτωβρίου 2009). <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=10&la=1&ct=13&artid=4539745>
6. Βιβλίο και βίντεο ίσον... vook, <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&ct=4&artId=294860&dt=20/10/2009>
7. Γκιμπράν, Χαλίλ (1983). *Ο προφήτης*, Αθήνα: Εκδόσεις Καραμολέγκου, σελ.33
8. Περιοδικό FAQ, 21 Μαΐου 2009, σελ. 20-23

## Βιβλιογραφία

- Ανδριωτάκης, Μανόλης (2005). Η πέμπτη εξουσία. Αθήνα: Νεφέλη.
- Augé, Marc (2008). Πού χάθηκε το μέλλον; Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Βρύζας, Κωνσταντίνος (1997). Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Champagne, Patrick (2004). Η κατασκευή της κοινής γνώμης. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργόπουλος, Αλέξανδρος (2002). Περιβαλλοντική ηθική. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννουλόπουλος, Γιώργος (2002). Ο λαμπερός κόσμος των ΜΜΕ. Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Δουλκέρη, Τέσσα (2003). Η κοινωνιολογία της διαφήμισης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Εταιρεία Παιδείας και Πολιτισμού Εντελέχεια, (2004). Μ.Μ.Ε. & Πολιτισμός. Εκπαιδευτήρια Γείτονα & Κωστέα-Γείτονα, Αθήνα: Εκδόσεις Εντελέχεια.
- Ζώτος, Γιώργος (2008). Διαφήμιση. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Καϊτατζή - Γουίτλοκ, Σοφία (2003). Η επικράτεια των πληροφοριών. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καμαριανός, Ιωάννης (2002). Εξουσία, ΜΜΕ και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κλάιν, Ναόμι (2005). No logo. Αθήνα: Εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη.
- Küng, Lucy - Picard, Robert G. - Towse, Ruth (2009). Η επίδραση του Internet στα ΜΜΕ, Αθήνα: Ασπρη λέξη.
- Mander, Jerry (1977). Four arguments for the elimination of television. New York: Quill.
- Μπάουμαν, Ζίγκμουντ (2004). Η εργασία, ο καταναλωτισμός και οι νεόπτωχοι. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάουμαν, Ζίγκμουντ (2009). Ρευστοί καιροί. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bauman, Zygmunt (2004). Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Bauman, Zygmunt (2007). Ρευστός φόβος. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Bauman, Zygmunt (2008). Ζωή για κατανάλωση. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Bernays, Edward (1928). Propaganda. New York: igPublishing.
- Bello, Antoine (2009). Οι παραχαράκτες. Αθήνα: Πόλις.
- Μπένετ, Στηβ & Ρουθ (2008). 365 μέρες χωρίς τηλεόραση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Norton, Michael (2007). 365 Τρόποι να Αλλάξεις τον Κόσμο. Αθήνα: Εκδόσεις Οξύ.

- Palmer, Sue (2008). «Τοξική» παιδική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Παπαθανασόπουλος, Στέλιος (2000). Η τηλεόραση και το κοινό της. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδημητρίου, Ευθύμιος (2004). Περιβάλλον και διαφήμιση. Εκπαιδευτικό υλικό για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: ΚΠΕ Ελευθερίου - Κορδελιού.
- Παπαϊωάννου, Ηρακλής (2009). Η χώρα του Marlboro και η χλιαρή άγρια Δύση. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Postman, Neil (2007). Διασκέδαση μέχρι θανάτου. Αθήνα: Κατάρτι.
- Ramton, Sheldon - Stauber, John (2009). Η μεγάλη απάτη. Η επιστήμη στην υπηρεσία των εταιρειών. Αθήνα: Οξύ.
- Rogge, Jan-Uwe (2007). Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν τηλεόραση. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Salmon, Christian (2008). Storytelling. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Shanahan, James - Morgan, Michael (1999). Η τηλεόραση, η πραγματικότητα και το κοινό. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Sivulka, Julian (1999). Η ιστορία της διαφήμισης. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».
- Σόρογκας, Ευάγγελος (2004). Το φαινόμενο των «ριάλιτι». Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζάλι, Σατ (1997). Οι κώδικες της διαφήμισης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Tisseron, Serge (2008). Τα πλεονεκτήματα των εικόνων. Αθήνα: Κατάρτι.
- Τσιτσανούδη-Μαλλιδη, Νικολέττα (2006). Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Τσιτσανούδη-Μαλλιδη, Νικολέττα (2008). Το θέμα και το θύμα. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Ψυχογιός, Δημήτρης (2003). Τι είναι τα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χ. σ. (1979). Διαφήμιση και άνθρωπος. Αθήνα: Ερμείας.
- Σταματάκος, Ιωάννης (1999). Λεξικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).