

ΝΟ: 22543

ΚΩΕ: 22412

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**«Αγωγή και Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Σχεδιασμός, υλοποίηση και
αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΝΙΚΑ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

**Νικόλας Χρηστάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου
(επιβλέπων)**

**Αλεξάνδρα Κορωναίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
Μπετίνα Ντάβου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών**

Αθήνα 2007

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη βοήθεια κάποιων ανθρώπων τους οποίους νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Κατ' αρχάς τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής που με τις συμβουλές τους μου άνοιξαν νέους δρόμους επιστημονικής σκέψης και παιδαγωγικής δράσης.

Ένα μεγάλο **ευχαριστώ** από καρδιάς οφείλω στον επιβλέποντα κ. Νικόλα Χρηστάκη και στην κ. Μπετίνα Ντάβου που χωρίς τη δική τους στήριξη δεν θα είχα φτάσει ποτέ ως το τέλος αυτού του «τάξιδιού». Ως αληθινοί δάσκαλοι και ειλικρινείς συνοδοιπόροι με προστάτευσαν, με ενθάρρυναν και με βοήθησαν να φτάσω στο τέλος, που ίσως είναι ταυτόχρονα και μία νέα αρχή, διδάσκοντάς με παράλληλα ότι η επιστήμη δεν έχει αξία χωρίς την ανθρωπιστική της διάσταση.

Ειλικρινά ευχαριστώ, επίσης, την κ. Αλεξάνδρα Κορωναίου για την υπομονή της και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Τον Γιώργο, για την ενθαρρυντική του στάση, χωρίς την οποία δεν θα είχα ξεκινήσει ποτέ αυτήν τη διατριβή.

Τον Διευθυντή του σχολείου μου κ. Δημήτρη Κεχαγιά, τον Άρη Κυμαλή, τη Μαρίνα Ματζιώρου και όλους τους συναδέλφους που βοήθησαν στη δημιουργία θετικού κλίματος κατά τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής παρέμβασης.

Όλους τους μαθητές της Δ' τάξης (2003-2004) που με ενθουσιασμό και ζωντάνια δούλεψαν μαζί μου.

Τον κ. Γιάννη Σπετσιώτη για την πολύτιμη βοήθειά του.

Και φυσικά τους γονείς μου, τους αγαπημένους μου φίλους – την Εύα και τον Θοδωρή, τον Βαγγέλη και τη Γεωργία, τη Σία, τη Μαρία, την Αλεξία-, καθώς και τους φίλους και συνεργάτες μου –την Έλενα, την Πάολα, τη Βαρβάρα- γιατί και *άντεξαν* και *κατάλαβαν* και κυρίως γιατί με *περίμεναν* με απίστευτη υπομονή έως ότου φτάσω ως εδώ.

B.N.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	3
ΜΕΡΟΣ Ι –ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- ΠΑΙΔΙ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΜΕ	
1.1. Ψάχνοντας το παιδί στην εποχή της πληροφορίας	16
1.1.1. Το παιδί και τα μμε	17
1.1.2. Το παιδί ως καταναλωτής	21
1.1.3 Το ζήτημα των επιδράσεων	23
1.1.4. Οι θεωρίες για τα μμε	25
α. Οι θεωρίες για τα αποτελέσματα –επιδράσεις [effects] των μμε	26
β. Οι θεωρίες για τη δύναμη του κειμένου	28
γ. Οι θεωρίες για τη δύναμη του κοινού	30
1.2. Εκπαιδύοντας στην εποχή της πληροφορίας	35
1.2.1 Επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση – Ο ρόλος του σχολείου .	37
1.2.2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού	40
1.2.3. Η παρουσία και η χρήση των μμε στο σχολείο	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΜΜΕ	
2.1. Προς μία διερεύνηση των όρων	48
2.2 Οι βασικές αρχές της Εκπαίδευσης στα μμε	53
2.2.1. Αναδυόμενα προβλήματα και παρανοήσεις	59
2.3. Μοντέλα και άξονες για την Εκπαίδευση στα ΜΜΕ	62
2.3.1. Εκπαίδευση με άξονα την κατανόηση	63
2.3.2 Εκπαίδευση με άξονα τη σωστή χρήση των μέσων	64
2.3.3 Εκπαίδευση με άξονα την παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων.....	66
2.4. Η Εκπαίδευση στα ΜΜΕ στην Ελλάδα και στο εξωτερικό	69
2.4.1. Αγγλία	70
2.4.2 Αμερική	74
2.4.3. Γαλλία	78
2.4.4. Ισπανία	80
2.4.5. Ιταλία	82
2.4.6. Ολλανδία	84
2.4.7. Φιλανδία	86
2.4.8. Ελλάδα	87
2.5. Η Παιδαγωγική και οι Στόχοι της Εκπαίδευσης στα μμε	93
2.5.1. Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	93
2.5.2. Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την Αγωγή Υγείας	95
2.5.3. Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης	97
2.5.4. Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της ταυτότητας.....	101
2.5.5 Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της αισθητικής	105
2.5.6. Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: ένα αυτόνομο μάθημα ή διάχυση στο αναλυτικό πρόγραμμα;	108

2.5.6.1. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και προβλήματα εφαρμογής	109
--	-----

ΜΕΡΟΣ ΙΙ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

3.1. Έρευνα δράσης [action research]	117
3.2. Συμμετέχοντες	121
3.3. Ερευνητικό ερώτημα και επιμέρους ζητήματα	125
3.4. Μέσα συλλογής δεδομένων και Υλικά	128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ

4.1. Η συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς	131
4.2. Η συζήτηση με τους γονείς	133
4.3. Ερωτηματολόγια	136

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

5.1. Διδακτικό Υλικό	151
5.2. Διαδικασία	153
5.2.1 Ομαδικές προβολές	155
5.2.2 Οι συνεντεύξεις	157
5.2.3 Οι διδακτικές συναντήσεις	160
5.2.4 Το στάδιο της παραγωγής	176
5.2.5 Αυτοαξιολόγηση	178

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6– ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Ομαδικές προβολές: όλοι εναντίον ενός	181
6.2. Δομημένες συνεντεύξεις αρχής	184
6.3. Η συζήτηση για την τηλεόραση: χωρίς φόβο και πάθος	187
6.4. Οι διδακτικές συναντήσεις: ένας για όλους και όλοι για έναν	191
6.5. Η ανάδυση του προβλήματος των ειδήσεων	193
6.6. Το στάδιο της παραγωγής: η δημιουργία	196
6.7. Οι συνεντεύξεις τέλους	200
6.8. Αυτοαξιολόγηση	210

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1	238
Παράρτημα 2	242
Παράρτημα 3	243
Παράρτημα 4	245
Παράρτημα 5	255
Παράρτημα 6	267

Παράρτημα 7	268
Παράρτημα 8	273
Παράρτημα 9 & 10	278
Παράρτημα 11	279
Παράρτημα 12	287
Παράρτημα 12 ^α	298
Παράρτημα 13	299
Παράρτημα 14	300

«[...] τα γράμματα θα προκαλέσουν λήθη στις ψυχές όσων θα τα μάθουν, εφόσον οι ίδιοι δε θα φροντίζουν για την άσκηση της μνήμης τους, μια και, αποκτώντας εμπιστοσύνη στη γραφή, θα φέρνουν τα πράγματα στη μνήμη τους όχι από μόνοι τους, από μέσα τους, αλλά από έξω, διαμέσου ξένων σημείων· δε βρήκες, λοιπόν, το φάρμακο της μνήμης, αλλά της υπενθύμισης. Και έτσι παρέχεις στους μαθητές σου μια φαινομενική σοφία, όχι την αλήθεια· γιατί, με την τέχνη που προσφέρεις, θα ακούσουν πολλά χωρίς να τα διδαχθούν και, συνακόλουθα, θα πιστέψουν ότι ξέρουν πολλά, ενώ στην πραγματικότητα, στις περισσότερες περιπτώσεις στερούνται της γνώσης και θα είναι δύσκολοι στο να τους συναναστρέφεται κανείς, αφού, αντί σοφοί, θα έχουν γίνει δοκησίσοφοι».

Από τον Φαίδρο του Πλάτωνα
(Μτφρ. Π. Δόικος) (2000) Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Αντί προλόγου

Με αυτό το σύντομο σημείωμα απευθύνομαι στον αναγνώστη –ερευνητή ή μη- αυτής της διατριβής προσπαθώντας να απαντήσω σε ενδεχόμενες ερωτήσεις ή απορίες. Στην επιλογή των ζητημάτων προς διευκρίνιση συνέβαλαν οι ερωτήσεις της Επταμελούς Επιτροπής κατά τη διάρκεια της υποστήριξης της διατριβής τους οποίους και ευχαριστώ ιδιαιτέρως.

Ο στόχος αυτής της διατριβής, όπως προκύπτει και από τον τίτλο της, ήταν να διερευνηθεί τη εφαρμογή ενός αυστηρά δομημένου προγράμματος Εκπαίδευσης στα μμε σε ένα συγκεκριμένο κοινό μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε ελληνικό σχολείο.

Το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης στα μμε είναι σχετικά πρόσφατο και ακουμπά στις θεωρίες άλλων επιστημονικών πεδίων όπως της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Θεωρίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Ως εκ τούτου η εκτενής ανάπτυξη και αυτών των θεωρητικών πλαισίων θα αποτελούσε απλή αναπαραγωγή θεωρητικών μοντέλων τα οποία υπάρχουν αναπτυγμένα σε όλα τα σχετικά εγχειρίδια ή σε εξειδικευμένες διατριβές. Επομένως, οι ενδιαφερόμενοι ερευνητές σε αυτήν τη διατριβή θα βρουν εκτενή ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της Εκπαίδευσης στα μμε αλλά όχι των επιστημών από τις οποίες προήλθε.

Ακόμη, εσκεμμένα απουσιάζει η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών οι οποίες αφορούν στη σχέση παιδιών και μμε, αφού αυτές οι έρευνες αφενός είναι επί το πλείστον ποσοτικές – αναφέρονται δηλαδή σε ώρες τηλεθέασης ή σε προγράμματα τηλεθέασης- και αφετέρου χάνουν την επικαιρότητά τους σε ελάχιστο χρονικό διάστημα μετά τη δημοσίευσή τους. Αντί αυτής, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το πραγματικό προφίλ των συμμετεχόντων στην πειραματική διαδικασία μαθητών, ελάχιστες ημέρες πριν την έναρξη του προγράμματος αξιοποιώντας έτσι τις μεσοποιημένες συνήθειες και εμπειρίες τους.

Η έρευνα βασίστηκε σε ένα συνδυαστικό μοντέλο έρευνας δράσης και οιονεί πειραματικής μεθόδου. Η διευκρίνιση των ορίων του μοντέλου αυτού παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 3.3. όπου επίσης καθορίζονται και περιγράφονται λεπτομερώς τόσο το ερευνητικό ερώτημα όσο και τα επιμέρους. Οι τελικές δυνατότητες της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων γίνονται φανερές από το σχολιασμό των ευρημάτων στα αντίστοιχα κεφάλαια.

Η πρωτότυπη συμβολή στη γνώση αυτής της διατριβής έγκειται στο ότι διερευνά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής σε παιδικό κοινό ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική προέλευσή του και καταγράφει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκουν σε μια γενιά σύγχρονη, χρήστες και οι ίδιοι πολλών και διαφορετικών μέσων στην καθημερινή τους ζωή και οι οποίοι δεν μπορούν να συγκριθούν με εκπαιδευτικούς μιας δεκαετίας πριν.

Επιπλέον, στη διατριβή αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά για πρώτη φορά στη χώρα μας ένα οργανωμένο υλικό εκπαίδευσης στα μμε καθώς και η συστηματική εφαρμογή του, το οποίο αναπτύχθηκε για τους στόχους αυτής της μελέτης, αλλά μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για την εφαρμογή τους, σε διάφορα σχολεία της Α'θμιας Εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια.

Βασιλική Νίκα

Εισαγωγή

Αφορμή για την παρούσα διατριβή αποτέλεσε ο διαρκής προβληματισμός σχετικά με τη σχέση των παιδιών με τα μμε. Ο προβληματισμός αυτός προέκυψε από τη μακρόχρονη επαφή και συνεργασία

-αφενός με παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και τα οποία είναι συχνοί τηλεθεατές [heavy viewers],

- αφετέρου με γονείς και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξέφραζαν την ανησυχία και την αγωνία τους σχετικά με τις ενδεχόμενες επιδράσεις της τηλεόρασης λόγω της συνεχούς αύξησης του χρόνου τηλεθέασης των παιδιών τους και της χαμηλής ποιότητας των προσφερόμενων εκπομπών. Ο προβληματισμός ενισχύθηκε και από ένα μεγάλο εύρος θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών ευρημάτων τα οποία ήταν αντιφατικά ως προς την ίδια τη φύση των μέσων, τις ενδεχόμενες επιδράσεις, τη χρήση τους και τη στάση των παιδιών απέναντι σε αυτά.

Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση, υπολογιστής, διαδίκτυο κá) εξαιτίας της πολυσχιδούς φύσης τους μετατρέπουν διαρκώς την σύγχρονη πραγματικότητα. Πράγματι, συγκροτούν την ίδια στιγμή έναν σημαντικό οικονομικό παράγοντα, μια τεχνολογική επένδυση σε συνεχή ανάπτυξη, ένα πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων, ένα εργαλείο πληροφόρησης, διασκέδασης και πολιτισμού, μια καθημερινή ατομική εμπειρία, μια αφορμή για αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες.

Οι διαφορετικές αυτές όψεις των μέσων έχουν αναπόφευκτα επηρεάσει τον τρόπο μελέτης τους. Η παραδοσιακή έρευνα στην επικοινωνία αντιμετώπισε τα διάφορα

προβλήματα που ανέκυπταν διατυπώνοντας υποθέσεις, πραγματοποιώντας πειράματα και έρευνες, υιοθετώντας προσεγγίσεις τις οποίες πρόσφεραν οι διάφορες επιστήμες που εμπλέκονταν κάθε φορά.

Στην ιστορία των ψυχολογικών θεωριών που σχετίζονται με τα μέσα επικοινωνίας ξεχωριστή θέση έχουν οι έρευνες σχετικά με τις επιδράσεις των μμε (και κυρίως της τηλεόρασης) στα άτομα, στις ομάδες και στην κοινωνία εν γένει. Στη συνέχεια, με την καθιέρωση της γνωστικής προσέγγισης και την ανάπτυξη μοντέλων τα οποία μετατόπιζαν την προσοχή στο ρόλο των εσωτερικών διεργασιών, στις διαδικασίες νοηματοδότησης, στους μηχανισμούς προσοχής και εμπλοκής (δηλαδή στις γνωστικές δομές του δέκτη), οι ψυχολόγοι κατέληξαν ότι τα μέσα μπορούν να θεωρηθούν όχι τόσο ως οι μοναδικοί παράγοντες επιρροής των ατόμων αλλά ως παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ενίσχυση συμπεριφορών και στάσεων οι οποίες ενυπάρχουν στο άτομο.

Τόσο οι επιστήμες της αγωγής όσο και η κοινή γνώμη ανησυχούσαν σχετικά με τους κινδύνους που ενέχει η χρήση ή και η κατάχρηση των μέσων, ιδιαίτερα της τηλεόρασης και αργότερα του υπολογιστή, από την πλευρά των ανηλίκων. Μπροστά στην «παθητική», «υπερβολική» και «επαναλαμβανόμενη» τηλεθέαση των παιδιών πολλοί αντέδρασαν δαιμονοποιώντας το μέσο ενώ άλλοι έθεταν προϋποθέσεις και όρια σχετικά με την ποιότητα των προγραμμάτων που προβάλλονταν από την τηλεόραση και τη μείωση του χρόνου έκθεσης των παιδιών σε αυτά.

Τα σημερινά παιδιά γεννούνται σε έναν κόσμο διαποτισμένο από τα μέσα. Η έκθεση σε κάθε μορφή οθόνης αρχίζει από τη βρεφική ακόμη ηλικία και συνεχίζεται αυξανόμενη στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι προσπάθησαν, ο καθένας με τα εργαλεία της επιστήμης του, να

ερευνήσουν σε βάθος τη σχέση των παιδιών και της τηλεόρασης. Ιδιαίτερα για τους παιδαγωγούς, η πάλη ανάμεσα στην «κακιά δασκάλα» και «κλέφτρα του χρόνου» (όπως χαρακτήριζε την τηλεόραση ο John Condry (1993), άρχισε από την εποχή της εμφάνισής της και εντάθηκε στην εποχή της εξάπλωσης του μέσου.

Ως φυσικό σημείο εκκίνησης για τη διερεύνηση του αρχικού προβληματισμού σχετικά με τα παραπάνω για κάθε παιδαγωγό είναι η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία. (Buckingham & Bragg, 2003). Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, τα τελευταία ογδόντα σχεδόν χρόνια, το σχολείο, ως επίσημος θεσμός αγωγής και εκπαίδευσης, προσπάθησε να ανταποκριθεί και σε αυτό το πεδίο.

Έτσι, στην Αγγλία, ήδη από το 1930 υπάρχει ανάλογη βιβλιογραφία η οποία αφορά στην κριτική ανάγνωση των κινηματογραφικών κυρίως έργων [film literacy]. Σύμφωνα με τις τάσεις της εποχής εκείνης, τα μμε θεωρείται ότι διαφθείρουν το κοινό παρέχοντας επιφανειακές απολαύσεις στη θέση των αυθεντικών αξιών της υψηλής τέχνης και λογοτεχνίας, ενώ στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η διατήρηση της γλωσσικής κληρονομιάς, της εθνικής γλώσσας και των εθνικών αξιών. Έτσι υιοθετείται μια καθαρά προστατευτική προσέγγιση εκ μέρους των ενηλίκων, οι οποίοι γνωρίζουν τα πάντα, προς τους ανηλικούς, τους οποίους οφείλουν να διδάξουν και να προστατεύσουν.

Ξεπερνώντας τη λογοκρισία και τον προστατευτισμό, γύρω στο 1970, το κοινό αρχίζει πλέον να θεωρείται ενημερωμένο, δίνεται έμφαση στον κριτικό αναγνώστη ή στον ενεργό τηλεθεατή και ο κινηματογράφος «προβιβάζεται» σε *τέχνη* και αντικείμενο ανάλυσης. Από την άλλη η τηλεόραση, την εποχή εκείνη, ως σχετικά νέο μέσο, θεωρείται φορέας της λαϊκής κουλτούρας και συνεπώς εισβολέας και διανύει ακόμη την περίοδο του προστατευτισμού.

Η δεκαετία του '80 σηματοδοτείται από τη ραγδαία ανάπτυξη και διαφοροποίηση των μέσων, των τεχνικών προσέγγισης που χρησιμοποιούν, των διαφορετικών χρήσεων που κάνει το κοινό, των διαφορετικών ερμηνειών των συμβολικών μορφών. Πολλοί παιδαγωγοί, στις αγγλόφωνες κυρίως χώρες, αρχίζουν να ασχολούνται περισσότερο με το τι μπορεί να κάνει το σχολείο για να *προετοιμάσει* τους μαθητές του σε σχέση με τα μμε, παρά να τους *προστατεύσει*. Έτσι ουσιαστικά γεννιέται αυτό που σήμερα ονομάζουμε Αγωγή και Εκπαίδευση στα μμε [media education]. Συνεπώς εγκαταλείπεται όχι μόνον ο προστατευτισμός, αλλά και οι καθαρά σημειωτικές αναλύσεις των προηγούμενων δεκαετιών, κυρίως αναφορικά με τον κινηματογράφο. Ο κινηματογράφος είναι τέχνη, η τηλεόραση μερικές φορές «κάνει» *τέχνη* και το διαδίκτυο, ως *νέο μέσο*, καταλήγει να θεωρείται αυτό σαν ο αντίστοιχος σύγχρονος «κίνδυνος» για τους ανήλικους χρήστες του, διανύοντας ακόμη την περίοδο του προστατευτισμού.

Στην χώρα μας, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του εβδομήντα, το σχολείο αγνόησε τον κινηματογράφο και την τηλεόραση όσο μπορούσε. Προς τα τέλη του εικοστού αιώνα τα μέσα χρησιμοποιήθηκαν στην Ελλάδα ως εποπτικά (Ελευθεριάδης & Μαντουβάλου, 1985· Μάραντος, 2000) ενώ παράλληλα η τηλεόραση κατηγορείτο από εκπαιδευτικούς και γονείς ως υπεύθυνη για κάθε πρόβλημα (χαμηλό πολιτισμικό επίπεδο, δυσλεξία, μειωμένη προσοχή και απόδοση στο σχολείο, έξαρση της βίας, παχυσαρκία, μυωπία, κ.ά.). Μόλις στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, και ενώ οι υπολογιστές και το διαδίκτυο άρχισαν να κατακλύζουν με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς τη ζωή ενηλίκων και ανηλίκων, το σχολείο άρχισε να συζητά αναφορικά με το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει ως φορέας αγωγής στη διαμόρφωση κριτικών τηλεθεατών (ΔΕΠΠΣ, 2001/2003)

Ο προβληματισμός και η συζήτηση οδήγησαν στη διατύπωση των γενικών στόχων στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα χωρίς προηγουμένως να έχουν θεσπιστεί θεωρητικά και μεθοδολογικά κριτήρια σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία και φυσικά χωρίς να προβλέπεται πιλοτική φάση για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους. Σε κάποια σχολεία άρχισαν να εκπονούνται βραχυχρόνια προγράμματα Εκπαίδευσης στα μμε συνήθως βασιζόμενα στο ένστικτο και την εμπειρία των εκπαιδευτικών οι οποίοι τα εφάρμοζαν χωρίς θεωρητική υποστήριξη (βλ. § 1.2.3.).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιχειρεί

- αφενός να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα μιας παιδαγωγικής παρέμβασης¹ στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης,
- αφετέρου να προσαρμόσει τα ήδη υπάρχοντα σχετικά εργαλεία και να σχεδιάσει νέα, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται.

Η παρέμβαση αυτή άρχισε το Μάρτιο και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2004. Αφορούσε 43 μαθητές της Δ' τάξης δύο θέσιων σχολείων, συστεγαζόμενων με το ίδιο ωράριο, της Περιφέρειας Πειραιά. Η μία τάξη λειτουργήσε ως Πειραματική ομάδα (n1=22) και η άλλη ως Ομάδα Ελέγχου (n2=21). Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τις αρχές της έρευνας δράσης [action research] (βλ. § 3.1.) και στηρίχθηκε στη θεωρία της πρόσληψης [reception theory] (βλ. § 1.1.4).

Η παρέμβαση ακολούθησε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση² [cooperative learning], εστίασε στην τηλεόραση (ως μέσο) και στις διαφημίσεις (ως μεσοποιημένο

¹ Ως παιδαγωγική παρέμβαση ορίζουμε το σύνολο των παιδαγωγικών και διδακτικών τεχνικών το οποίο εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο κοινό με σκοπό την επίτευξη ενός διδακτικού ή και παιδαγωγικού στόχου.

προϊόν), ενώ κατά τη διάρκειά της τα παιδιά δημιούργησαν υλικό σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της εκπαίδευσης στα μέσα.

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο σχεδιασμός δύο ομάδων «πριν και μετά» (Christensen, 2007) ενώ αξιοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία όπως: (α) ερωτηματολόγιο διερεύνησης της σχέσης των παιδιών με τα μμε και της έκθεσής τους σε αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον πριν την έναρξη της παρέμβασης (βλ. Παράρτημα 1) (β) ομαδικές προβολές οι οποίες λειτούργησαν ως ερέθισμα για σχολιασμό των διαφημιστικών μηνυμάτων (γ) ομαδικές δομημένες συνεντεύξεις αμέσως μετά τις προβολές (βλ. Παράρτημα 2).

Η δημιουργία Πειραματικής ομάδας και Ομάδας Ελέγχου μας επέτρεψε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα εντός και μεταξύ των ομάδων παρατηρώντας συνοπτικά τις εξής μετατροπές:

I. Στην Πειραματική Ομάδα, οι μαθητές:

(α) Έκαναν περιγραφές οι οποίες παρουσίασαν μεγαλύτερη συνοχή, ήταν πιο ολοκληρωμένες, με περισσότερες λεπτομέρειες ενώ χρησιμοποίησαν και περισσότερες λέξεις ειδικού λεξιλογίου όπως πλάνα, σλόγκαν, μοντάζ, φίλτρα κ.ά. Η κριτική γνώση προς τα μμε εκφράζεται και στη βελτίωση του ειδικού λεξιλογίου των παιδιών, το οποίο αντανακλά και την πιο επεξεργασμένη σκέψη τους ως αποτέλεσμα της παρέμβασης.

² Σύμφωνα με τη *ομαδοσυνεργατική προσέγγιση* το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μετατοπίζεται σε μία ολιγομελή, συνεκτική και στενά συνεργαζόμενη ομάδα μαθητών η οποία εργάζεται για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. (Ματσαγούρας, 1995)

(β) Εντόπισαν με περισσότερη σιγουριά και σαφήνεια το κοινό-στόχο [target group], στο οποίο απευθύνεται το διαφημιστικό μήνυμα και μπόρεσαν να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

(γ) Εντόπισαν με περισσότερη ευστοχία τη ζώνη προβολής μιας εκπομπής ή μιας διαφήμισης, τη σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις οικονομικές παραμέτρους της θέσης της στο ημερήσιο πρόγραμμα

(δ) Αναγνώρισαν ευκολότερα τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την πλευρά των διαφημιστών για να προσελκύσουν την ομάδα-στόχο, διατύπωσαν με περισσότερη σαφήνεια και υποστήριξαν τις επιλογές τους, ενώ επίσης χρησιμοποίησαν με μεγαλύτερη άνεση αυτές τις τεχνικές στη δημιουργία της δικής τους διαφήμισης.

(ε) Συνέδεσαν τη σκηνοθετημένη πραγματικότητα των διαφημίσεων με άλλες ομοειδείς διαφημίσεις ενώ δεν ανέφεραν ομοιότητες με την πραγματική ζωή.

(στ) Μείωσαν τις αναφορές στερεοτυπικού χαρακτήρα (ενώ όπως θα δούμε και αναλυτικά η Ομάδα Ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά).

(ζ) Συσχέτισαν με περισσότερη ευκολία την τιμή με την ποιότητα και το διαφημιστικό κόστος ενός προϊόντος πριν την τελική τους επιλογή.

(η) Χρησιμοποίησαν τις ικανότητες που ανέπτυξαν ως προς ένα μεσοποιημένο προϊόν (π.χ. την κατασκευή της διαφήμισης) και γενίκευσαν αυθορμήτως και στην κατανόηση της κατασκευής άλλων μεσοποιημένων προϊόντων (π.χ. δελτίο ειδήσεων).

II. Στο σύνολο των παιδιών: τα διαφημιστικά μηνύματα εντυπώνονται σε όλα τα παιδιά, μολονότι τα ίδια δήλωναν ότι δεν τα παρακολουθούν (κατά τη διάρκεια των διαφημίσεων λένε ότι κάνουν ζάπινγκ ή κάτι άλλο).

III. Στους γονείς³ :

(α) οι γονείς πριν την παρέμβαση παρουσιάζονται γενικώς αμήχανοι και αβέβαιοι για το αν μπορούν να ελέγξουν την κατάσταση και εναποθέτουν τις ελπίδες τους στο σχολείο.

(β) Οι περισσότεροι γονείς διατυπώνουν σχόλια σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στην τηλεόραση και όχι με την ποιότητα όσων βλέπουν καθώς και μία αγωνία για ενδεχόμενα προβλήματα υγείας που μπορεί να προκληθούν (π.χ. βλάβες στην όραση και έλλειψη ύπνου).

(γ) Σχετικά με το είδος των εκπομπών που βλέπουν τα παιδιά τους, δηλώνουν ότι έχουν εκείνοι τον έλεγχο παρά το γεγονός ότι αυτό έρχεται σε αντίθεση με ό,τι δήλωσαν τα παιδιά στα ερωτηματολόγια.

(δ) Εναποθέτουν τις ελπίδες τους στο σχολείο (και ειδικότερα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) για την αντιμετώπιση της υπερβολικής τηλεθέασης κυρίως μάλιστα με τη μορφή απαγόρευσης.

(ε) Κανένας από τους γονείς δεν αναγνωρίζει στην οικογένεια ρόλο σχετικά με την παιδική τηλεθέαση, ενώ εκφράζουν την αίσθηση αβοηθησίας⁴ που νιώθουν θεωρώντας την τηλεόραση εισβολέα.

IV. Στους εκπαιδευτικούς:

³ Μολονότι στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας δεν είχε συμπεριληφθεί η ανίχνευση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεόραση, αυτό προέκυψε κατά τη διερεύνηση του πεδίου (βλ. § 4.1 & 4.2.)

⁴ Ως αβοηθησία ορίζεται «μία κατάσταση αδράνειας και αίσθησης προσωπικής ανικανότητας, η οποία αναπτύσσεται στον άνθρωπο όταν βιώνει αρνητικές καταστάσεις από τις οποίες δεν μπορεί να αποδράσει» (Ντάβου, 2005:132).

(α) Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα συγκεκριμένα σχολεία δεν γνώριζαν σε τι αφορά η Εκπαίδευση στα μμε, ενώ ως μμε αντιλαμβάνονταν κυρίως την τηλεόραση.

(β) Χρησιμοποιούσαν τα μμε στο σχολείο ως εποπτικά μέσα

(β) Αντιλαμβάνονταν το ρόλο του σχολείου ως ελεγκτικό μηχανισμό της τηλεθέασης των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα το θεωρούσαν ανέφικτο.

Όσον αφορά στη χρησιμότητα της παρούσας εργασίας, και σύμφωνα με τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης, χωρίς κατ' ανάγκη να θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα μπορεί να γενικευτούν σε όλον το μαθητικό πληθυσμό, έχουμε σοβαρούς λόγους να πιστεύουμε ότι μπορούν, μαζί με τα εργαλεία και τη διδακτική μεθοδολογία η οποία παρουσιάζεται, να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή και εξέλιξη τέτοιων προγραμμάτων σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολογώντας παράλληλα τα αποτελέσματα μιας τέτοιας εφαρμογής και σε παιδιά που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις. Επειδή σχολείο και οικογένεια είναι υποχρεωμένα να συνυπάρξουν με τα μμε, επιβάλλεται να χρησιμοποιήσουμε ό,τι τα παιδιά αναπόφευκτα «καταναλώνουν» ως χρήστες των μέσων για να οργανώσουμε συστηματικές παρεμβάσεις με στόχο όχι την προστασία τους από την επιρροή των μηνυμάτων αυτών, αλλά την ανάπτυξη κριτικής στάσης, η οποία να αποδυναμώνει τις όποιες αρνητικές επιδράσεις των μμε.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζονται και αναπτύσσονται οι τρεις συνιστώσες του προς διερεύνηση θέματος: το παιδί, η εκπαίδευση και τα μέσα. Επίσης εξετάζονται θέματα που αφορούν στους όρους



Αγωγή και Εκπαίδευση στα μμε. Συγκεκριμένα, διερευνάται το ζήτημα της θέσης του παιδιού στη σημερινή διαμεσολαβημένη κοινωνία, το πρόβλημα των επιδράσεων των μμε στη συμπεριφορά και τις επιλογές του παιδιού, καθώς και οι σχετικές θεωρίες οι οποίες διέπουν από τις αρχές του εικοστού αιώνα τα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε. Ακόμη, αναπτύσσεται η προβληματική της μετατροπής της δυαδικής σχέσης διδασκομένου-διδάσκοντος εντός ενός πολυμεσικού περιβάλλοντος στην επίσημη εκπαίδευση, της αλλαγής του ρόλου του σχολείου γενικότερα και της σύγκρισής του με τους φορείς ανεπίσημης εκπαίδευσης και το ρόλο τον οποίο αυτοί διαδραματίζουν στη ζωή των σημερινών παιδιών. Εξετάζεται ακόμη η παρουσία των μμε στο σημερινό σχολείο, καθώς και το είδος της χρήσης τους και της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται το τρίπτυχο: αγωγή, εκπαίδευση και αλφαριθμητισμός σε σχέση με τα μμε. Καταρχάς προσεγγίζονται βασικές έννοιες (εκπαίδευση στα μμε, αλφαριθμητισμός στα μμε, οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός κ.ά.) σε μία προσπάθεια να διασαφηνιστούν οι ορισμοί όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και έχουν εφαρμοστεί σε σχετικά παιδαγωγικά και ερευνητικά προγράμματα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης στα μμε σύμφωνα με τους τρεις βασικούς θεωρητικούς εκπροσώπους της (Masterman, Buckingham, Hobbs), οι οποίοι επηρέασαν την εφαρμογή προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα μμε στη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Επίσης, αναπτύσσονται τα τρία βασικά διδακτικά μοντέλα (κατανόηση, σωστή χρήση των μέσων, παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων) και οι αντίστοιχοι άξονες οι οποίοι συνδέονται με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς σκοπούς και τις διδακτικές μεθοδολογίες που εφαρμόστηκαν

για την επίτευξή τους. Ακολούθως αναφέρονται τα μοντέλα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε τα οποία εφαρμόζονται στις χώρες που παρουσιάζουν αξιόλογη ιστορία σε τέτοιου είδους προγράμματα. Κατόπιν, συνδέονται οι στόχοι της Εκπαίδευσης στα μμε με τους γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους των επιμέρους πεδίων του Αναλυτικού Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η υιοθέτηση πρακτικών Αγωγής Υγείας, η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης, η ανάπτυξη της ταυτότητας και η αισθητική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται η προβληματική της ένταξης ή μη των προγραμμάτων Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε ως ένα ξεχωριστό μάθημα μέσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (ακολουθώντας το παράδειγμα του βρετανικού μαθήματος Media Studies) δίνοντας έμφαση τόσο στα προτερήματα κάθε απόφασης όσο και στα μειονεκτήματα. Τέλος, προτείνεται ένα συνδυαστικό μοντέλο το οποίο θα έχει καλύτερα και διαχρονικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνεται το αρχικό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται το ερευνητικό πεδίο, τα ποιοτικά και ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία ενώ παράλληλα συζητούνται θέματα ερευνητικής ηθικής. Η παρέμβαση στηρίχθηκε στην έρευνα δράσης και υιοθέτησε συνδυαστικά κατά το σχεδιασμό χειρισμούς της οιονεί πειραματικής μεθόδου. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να απαντήσει στο ερώτημα: *«μπορούν τα παιδιά που φοιτούν στην Δ' τάξη της πρώτης σχολικής βαθμίδας να γίνουν κριτικοί αναγνώστες των μηνυμάτων των μέσων μέσα από μία συστηματική διδακτική παρέμβαση η οποία βασίζεται στη θεωρία της Εκπαίδευσης στα μμε και θα ακολουθεί τις αρχές και τους στόχους της;»*. Το αρχικό ερώτημα της έρευνας

δράσης κατατιμήθηκε στα επιμέρους ζητήματα προς διερεύνηση σχετικά με τη δέσμη δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την κριτική ανάλυση των μηνυμάτων των μμε ως εξής: μπορούν οι μαθητές της Πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση

E1: να αναγνωρίσουν με περισσότερη ακρίβεια την ομάδα-στόχο [target group];

E2: να αναλύσουν καλύτερα τις τεχνικές προσέλευσης της προσοχής του δέκτη;

E3: να συνδυάσουν περισσότερους παράγοντες (τιμή, συσκευασία, ποιότητα) για να διαμορφώσουν την τελική τους άποψη για ένα προϊόν;

E4: να αναγνωρίσουν ευκολότερα την προώθηση συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφορών ή να ανιχνεύσουν ευκολότερα τον προτεινόμενο από τα μέσα τρόπο ζωής [life style];

Στο τέταρτο κεφάλαιο, στο πλαίσιο της διερεύνησης του πεδίου, ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την Εκπαίδευση στα μμε. Παράλληλα αναλύονται οι απαντήσεις, τόσο της Πειραματικής όσο και της Ομάδας Ελέγχου, στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της σχέσης των παιδιών με τα μμε και της έκθεσής τους σε αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον, πριν την έναρξη της παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο απετέλεσε σημαντική πηγή στοιχείων σχετικά με την προηγούμενη έκθεση των παιδιών στα μμε, καθώς και σχετικά με το πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τα μμε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται το διδακτικό υλικό και η διαδικασία της παιδαγωγικής παρέμβασης με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Η παρέμβαση περιελάμβανε ξεχωριστή ομαδική προβολή⁵ για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου, δομημένες συνεντεύξεις αμέσως μετά την προβολή, διδακτικές συναντήσεις με

⁵ Κατά τη διάρκεια της ομαδικής προβολής προβλήθηκε απόσπασμα ταινίας το οποίο διακοπτόταν από διαφημιστικά μηνύματα (βλ. § 5.2.1)

την Πειραματική Ομάδα στις οποίες εντάσσεται και η παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων, καθώς και την αυτοαξιολόγηση της παρέμβασης.

Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης και τα ευρήματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται:

- στη συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με την τηλεόραση τόσο αναφορικά με τη χρήση της όσο και με τα περιεχόμενά της,
- στην ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων πριν μετά το τέλος της παιδαγωγικής παρέμβασης για την Πειραματική ομάδα και στη σύγκρισή της με τα αποτελέσματα των δομημένων συνεντεύξεων της Ομάδας Ελέγχου.

Η ανάλυση αυτών των ευρημάτων έδειξε ότι επαληθεύθηκαν για την Πειραματική ομάδα όλα τα ζητήματα προς διερεύνηση που είχαν προκύψει από την κατάτμηση του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και προτείνεται ένα διδακτικό σχήμα για τη μελλοντική εφαρμογή αντιστοίχων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται η άποψη περί διαρκούς επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και ένταξης του μαθήματος της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε στο πλαίσιο των προπτυχιακών παιδαγωγικών σπουδών.

ΜΕΡΟΣ Ι
Θεωρητικές προσεγγίσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΑΙΔΙ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΜΕ

1.1 ΨΑΧΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

Ένα από τα ερωτήματα που γεννώνται από τη συζήτηση σχετικά με το διαποτισμό της κοινωνίας από την παρουσία των μμε και γενικότερα την ανάπτυξη της τεχνολογίας αφορά στην εξαφάνιση, στη συρρίκνωση ή στη μετατροπή της «παιδικής ηλικίας». Γύρω από το ζήτημα αυτό αναπτύχθηκαν διάφορες θέσεις οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε όχι μόνον τα ίδια τα παιδιά και τις δυνατότητές τους αλλά και το ρόλο που έχουν τα μέσα στη ζωή τους.

Ο Piaget (1926, 1929) ο οποίος επηρέασε με τις θέσεις του την αναπτυξιακή θεωρία, θεωρεί ότι το παιδί διανύει μια ορθολογιστική και γραμμική πορεία από την ανωριμότητα της παιδικής ηλικίας ως τη λογική του ενήλικου ανθρώπου. Από τις περισσότερες θεωρίες το παιδί θεωρείται ως «μη ενήλικος» και χαρακτηρίζεται από την απουσία ορισμένων χαρακτηριστικών ή δεξιοτήτων παρά ως «άτομο νεαρής ηλικίας». Οι θεωρίες αυτές οδήγησαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που είχαν καθαρά προστατευτικό χαρακτήρα.

Οι κοινωνιολόγοι μετατόπισαν το ενδιαφέρον προς την έννοια της παιδικής ηλικίας ως κοινωνική κατασκευή και όχι ως φυσική και καθολική κατηγορία η οποία καθορίζεται από βιολογικούς παράγοντες (James, Jenks & Prout, 1998· Stainton & Stainton, 1992· James & Prout, 1990). Η θέση αυτή υποστηρίζεται μέχρι σήμερα όχι μόνον από την Κοινωνιολογία, αλλά και από ιστορικές μαρτυρίες οι οποίες την τοποθετούν γύρω στο

16^ο αιώνα (Aries, 1962). Κοινωνικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ελεύθερος χρόνος καθόριζαν με τρόπο διαφορετικό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικούς πολιτισμούς το περιεχόμενο της έννοιας της παιδικής ηλικίας (Gauntlett, 1997).

Ποιο θα είναι άραγε το μέλλον της παιδικής ηλικίας στον 21^ο αιώνα; Πόσο θα επηρεαστούν τα όρια και τα χαρακτηριστικά της σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από τις ραγδαίες εξελίξεις και το διαποτισμό από τα μμε; Ο Buckingham (2000) αναρωτιέται αν τα παιδιά θα ζήσουν μια παιδικότητα κάτω από την εξουσία των μμε και αν η συνεχώς αυξανόμενη πρόσβασή τους στα λεγόμενα μμε των «ενηλίκων» θα συμβάλλει στην εξαφάνιση της διάκρισης ανάμεσα στην παιδική και στην ενήλικη ζωή.

1.1.1. Το παιδί και τα μμε

Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας ήταν ένα από τα ζητήματα το οποίο απασχόλησε ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα και εξακολουθεί να τους απασχολεί μέχρι σήμερα προκαλώντας μάλιστα έντονες αντιπαραθέσεις (Lemish, 2007). Τα έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης κάνουν συνεχώς αναφορές για περιστατικά παιδιών που ανήκουν σε συμμορίες ανηλίκων, που κινούνται ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου, του δρόμου και της εργασίας αλλά και ανηλίκων που εργάζονται κάτω από απάνθρωπες συνθήκες στην Κίνα ή στο Πακιστάν, παιδιών-στρατιωτών στο Ισραήλ και σε διάφορες χώρες της Αφρικής ή παιδιών αντικειμένων σεξουαλικού τουρισμού σε ασιατικές, κυρίως, χώρες. Δίπλα σε ένα απειλούμενο παιδί από διάφορους κινδύνους υπάρχει πια και το απειλητικό παιδί, το οποίο εμφανιζόταν περισσότερο στην εφηβεία (κυρίως στις ηλικίες μεταξύ 12 και 17 ετών) αλλά σήμερα αυτό το όριο κατεβαίνει όλο και χαμηλότερα. Τα παιδιά δηλαδή από

θύματα γίνονται και θύτες οπότε και η κοινωνία απαιτεί από τα μμε, το σχολείο αλλά και την οικογένεια περισσότερη αυστηρότητα και προσοχή ώστε να διατηρηθεί η τάξη.

Κι ενώ τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερη αυτονομία και μεγαλύτερη ελευθερία από ότι κάποτε, βρίσκονται όλο και συχνότερα κάτω από τον έλεγχο των ενηλίκων (Χρηστάκης, 2001). Ο λόγος αυτής της αντίφασης δεν είναι παρά ο φόβος για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στον έξω κόσμο⁶ (κυκλοφορία, βία, έγκλημα κλπ) και τους οποίους για να αποφύγουν τα παιδιά αλλά και οι έφηβοι, πρέπει να μένουν μέσα στο σπίτι μετά το σχολείο, και ειδικότερα μέσα στο δωμάτιό τους, το οποίο είναι εξοπλισμένο με όλες τις μηχανές τελευταίας τεχνολογίας. Έτσι, κατά κύριο λόγο, περνούν το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στο δωμάτιό τους ή ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε όλο και πιο ελεγχόμενες από ενήλικους δραστηριότητες όπως τα μαθήματα ξένων γλωσσών, το κολύμπι, ο χορός κλπ ή ακόμη και προετοιμάζοντας τα μαθήματα του σχολείου μέσα στο σπίτι με τους γονείς σε ρόλο δασκάλου οι οποίοι συμβουλεύονται τους σχετικούς οδηγούς που γίνονται όλο και περισσότεροι (Buckingham, 2000). Έτσι ενισχύονται τα παιχνίδια εξουσίας που παίζονται ανάμεσα σε ενήλικους και παιδιά όπου αυτή τη φορά οι ενήλικοι κινδυνεύουν να χάσουν την εξουσία από τα παιδιά εξαιτίας του ψηφιακού χάσματος⁷ [digital gap] που έχει δημιουργηθεί.

⁶ Αυτό αντανακλάται και από τον ίδιο το λόγο των παιδιών όπως για παράδειγμα στην ποιοτική έρευνα των Ντάβου και Χρηστάκη με θέμα την ασθένεια και το θάνατο όπου τα παιδιά δηλώνουν ότι για να παραμείνει κάποιος υγιής και ευτυχισμένος θα πρέπει να κυκλοφορεί «έξω από το σπίτι του με μεγάλη προσοχή» και «να προσέχει τον καιρό και να παρακολουθεί ειδήσεις» ώστε να έχει πρώτα ελέγξει τους κινδύνους που παραμονεύουν (Ντάβου & Χρηστάκης, 1994).

⁷ Σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), ο όρος «ψηφιακό χάσμα» δημιουργήθηκε για να περιγράψει την απόκλιση που παρατηρείται μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών ή κοινωνικών ομάδων, όσον αφορά τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες πρόσβασης των ατόμων σε πληροφορίες και επικοινωνιακές τεχνολογίες. Στο σημερινό στάδιο της ψηφιακής επανάστασης, η χρήση του όρου συνήθίζεται ιδιαίτερα στις μελέτες που διερευνούν τη διείσδυση του διαδικτύου σε παγκόσμιο, αλλά και εθνικό επίπεδο.

Βέβαια, ο ρόλος των μμε σε αυτό το ζήτημα είναι επίσης αντιφατικός, διότι εν πολλοίς τα ίδια δημιουργούν έναν ηθικό πανικό με ειδήσεις, συζητήσεις και αναλύσεις σχετικά με την παραβίαση των συνόρων της παιδικής ηλικίας ή και την εξαφάνισή της και είναι αυτά τα οποία θεωρούν υπεύθυνα οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή η Εκκλησία οι οποίοι με τη σειρά τους εφαρμόζουν στρατηγικές όπως η λογοκρισία, ο έλεγχος και η αυτορύθμιση για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της σχέσης «μμε και παιδιών». Η διεθνής βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών κινείται σε ένα δίπολο: από την μία πλευρά βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν την εξαφάνιση ή το θάνατο της παιδικής ηλικίας, με κύριο εκπρόσωπο τον αμερικανό Neil Postman και από την άλλη εκείνοι που υποστηρίζουν, όπως ο Don Tapscott, ότι τα μμε και ειδικότερα τα ψηφιακά μέσα αποτελούν την απελευθερωτική δύναμη για τα παιδιά τα οποία έχουν δυνατότητα πρόσβασης δημιουργώντας έτσι την «ψηφιακή γενιά».

Ο Postman (1983) υποστήριξε ότι υπάρχει σαφής διάκριση του ρόλου των ηλεκτρονικών μμε από τα έντυπα διότι ο τύπος χρειάζεται συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες για να γίνει κατανοητός⁸ ενώ η τηλεόραση –κυρίως- δεν απαιτεί κανενός είδους προσπάθεια εκ μέρους των παιδιών-τηλεθεατών τα οποία μαθαίνουν όλο και περισσότερα από τα μυστικά της ζωής των ενηλίκων (σεξ, ναρκωτικά, βία), υπονοώντας ουσιαστικά ότι «παρακολουθούν από την τηλεοπτική κλειδαρότρυπα προσομοιώσεις της 'πρωταρχικής σκηνής της συνουσίας'» (Ντάβου, 2005:16). Υποστηρίζει ακόμη ότι θα έπρεπε να επιστρέψουμε στις ηθικές αξίες προηγούμενων δεκαετιών διαμέσου της εξουσίας και του ελέγχου των ενηλίκων.

⁸ Παρόμοιες θέσεις, στις οποίες βασίστηκε ο Postman, είχαν εκφράσει παλιότερα ο Innis (1951) και ο McLuhan (1964) ενώ αργότερα ο Meyrowitz (1985) είχε εκφράσει την ευθεία αντίθεσή του με τις απόψεις περί διαφορετικών γνωστικών διαδικασιών των διαφόρων μέσων ορίζοντάς τα με βάση την *κοινωνική χρήση*.

Μία δεκαπενταετία αργότερα, ο Tapscott (1998) θεωρεί τη γενιά της τηλεόρασης απαθή σε αντίθεση με τη γενιά του διαδικτύου, η οποία χρησιμοποιώντας το ως εργαλείο μπορεί να ικανοποιήσει τη δίψα για έρευνα και μάθηση. Φθάνει μάλιστα να υποστηρίξει την ακραία θέση ότι όλα τα παιδιά διέπονται από αυτές τις αναζητήσεις και θεωρούνται a priori σοφά.

Η κριτική που ασκήθηκε κυρίως από τον (Buckingham, 2000, 2003) είναι δριμυία. Ο Buckingham θεωρεί και τις δύο θέσεις ως όψεις του ίδιου νομίσματος εκφράζοντας ως βασική αντίθεσή του, στις θεωρίες αυτές, την αδυναμία να οριστεί η παιδική ηλικία με τρόπο γενικό και πλήρως εφαρμόσιμο σε όλες τις ιστορικές περιόδους και τις κοινωνίες. Είναι εμφανές ότι οι οικονομικές παράμετροι άλλαξαν σημαντικά τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα οι νέοι να εξαρτώνται όλο και περισσότερο και για περισσότερο χρονικό διάστημα από τους γονείς τους και οι πρώτες εμπειρίες στο σεξ ή στα ναρκωτικά να αποκτώνται σε ολοένα και μικρότερη ηλικία ενώ παράλληλα το πεδίο της γνώσης είναι ανοικτό σε όσους έχουν πρόσβαση στον ψηφιακό κόσμο και δεν προσφέρεται πια αποκλειστικά από την οργανωμένη εκπαίδευση, δηλαδή τα σχολεία.

Εξάλλου, η χρήση των διαφόρων μμε από τα παιδιά, όπως για παράδειγμα της τηλεόρασης, συνδέεται με την κατανάλωση ενός συνόλου πολιτιστικών προϊόντων: βλέπουν τηλεόραση αλλά δεν βλέπουν *μόνον* τηλεόραση. Πηγαίνουν στον κινηματογράφο ή βλέπουν ταινίες στο σπίτι, ακούνε μουσική, διαβάζουν βιβλία, πλοηγούνται στο διαδίκτυο και συγχρόνως βρίσκουν το χρόνο να αθληθούν ή να βρεθούν με τους φίλους τους. Πολλές φορές όλα αυτά γίνονται ταυτόχρονα με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον τρόπο του *σκέπτεσθαι* και *σχετίζεσθαι*.⁹ Επίσης, επειδή τα μμε

⁹ Η γενιά των παιδιών που γεννήθηκαν μετά το 1990 χαρακτηρίζεται ως multitasking generation αφού μπορεί και συνηθίζει να κάνει ταυτόχρονα πολλά πράγματα που όμως όλα σχετίζονται με τα διάφορα –

αποτελούν συχνά το θέμα των συζητήσεων ανάμεσα στους συνομηλίκους έχουν μια κοινωνικοποιητική λειτουργία, αποτελούν δηλαδή μια αληθινή «κοινωνική πράξη» αφού συμβάλουν στην ενσωμάτωση των ανηλίκων μέσα στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν και επομένως δεν θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη μόνον ως αρνητικοί παράγοντες (Buchingham, 2000).

1.1.2. Το παιδί ως καταναλωτής

Αν ο καπιταλισμός της δεκαετίας του '50 δημιούργησε τους teenagers η σημερινή αγορά δημιούργησε το παιδί-καταναλωτή όχι ως μέσο για να προσεγγίσει τους γονείς του αλλά ως αυτόνομο καταναλωτικό κοινό (Βιδάλη, 2005). Εξαιτίας δε της παγκοσμιοποίησης της κατανάλωσης και των τεχνικών μάρκετινγκ, τα σημερινά παιδιά σε μερικές περιπτώσεις έχουν πιο πολλά κοινά στοιχεία με συνομηλίκους τους σε άλλα μέρη του κόσμου παρά με τους γονείς τους δημιουργώντας έτσι ένα τεράστιο ομοειδές κοινό (Ohmae, 1995).

Η αγορά απαντώντας στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός ειδικού κοινού δημιούργησε διάφορα προϊόντα αποκλειστικά για παιδιά: βιβλία, ταινίες, αντικείμενα και άλλα, τα οποία χαρακτηρίζονται από την απουσία των δύο ηθικά βλαβερών παραγόντων όπως το σεξ και η βία, ενώ παράλληλα αναπτύχθηκε μία *πολιτική μετάθεσης* όπως την όρισε ο Jenkins (1992) την οποία υποστήριζαν τουλάχιστον στη Βρετανία όλα τα κόμματα, βαπτίζοντας τις καμπάνιες εναντίον της ομοφυλοφιλίας, για παράδειγμα, ως καμπάνιες προστασίας εναντίον της παιδοφιλίας συμβάλλοντας έτσι σε έναν «ηθικό πανικό».

ψηφιακά κυρίως- μέσα. Με τη διερεύνηση των μετατροπών της διαδικασίας της μάθησης κατά την εκτέλεση ταυτόχρονων ενεργειών ασχολούνται εντατικά διάφοροι ψυχολόγοι μεταξύ των οποίων και ο Russell Poldrack.

Τα προϊόντα τα οποία διατίθενται μέσω του εμπορίου και απευθύνονται στα παιδιά αυξήθηκαν σημαντικά παράλληλα με τις δυνατότητες αγοράς των προϊόντων αυτών και ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου (Lury, 1996). Εξάλλου, είναι γνωστό ότι τα παιδιά αποτελούν σήμερα μία από τις πιο ακριβές «ομάδες-στόχους» των marketing managers¹⁰. Το ενδιαφέρον των διαφημιστών παγκοσμίως μετατοπίζεται στις μέρες μας όλο και περισσότερο προς το διαδίκτυο και τους ιστότοπους που απευθύνονται σε παιδιά. Συχνά είναι σελίδες που συνδυάζουν το παιχνίδι με τα διαφημιστικά μηνύματα είτε είναι φτιαγμένες από τις ίδιες τις εταιρίες, είτε από άλλες (π.χ. τράπεζες ή οργανισμούς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα¹¹) (Sefton-Green, 2002) δημιουργώντας έτσι θολά όρια ανάμεσα στη διαφήμιση και στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Όλα τα παραπάνω δημιούργησαν πανικό σχετικά με την παντοδυναμία των μμε ο οποίος οδήγησε στον αποκλεισμό των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων. Τα παιδιά θεωρήθηκαν *όντα σε κίνδυνο*, τρωτά μπροστά στην παντοδυναμία των μμε τα οποία είναι σε θέση να κυβερνούν τη συμπεριφορά τους και να επηρεάζουν τις επιλογές τους και επομένως η οικογένεια, το σχολείο, το κράτος θα έπρεπε να τα προστατεύσουν. Αυτός ο πανικός τροφοδοτεί ακόμη και σήμερα διάφορες πρωτοβουλίες –ειδικότερα στην Αμερική- από την πλευρά εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μη κερδοσκοπικών οργανισμών ή συλλόγων γονέων σχετικά με την προστασία των παιδιών από την επιρροή της διαφήμισης¹².

¹⁰ Στις ΗΠΑ για παράδειγμα ξοδεύονται γύρω στα 10 δισεκατομμύρια δολάρια τον χρόνο για αγορές παιδικών ειδών ενώ υπολογίζεται ότι τα παιδιά επηρεάζουν τις αγορές των ενηλίκων αξίας 130 δισεκατομμυρίων το χρόνο (Gunther & Furnham, 1998)

¹¹ Παράδειγμα από την ελληνική πραγματικότητα η ιστοσελίδα της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρίας η οποία διαθέτει ειδικό χώρο για παιδιά και στον οποίο υπάρχουν διαφημίσεις διαφόρων προϊόντων ή υπηρεσιών (<http://www.e-child.gr> [1-10-07])

¹² Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα του Κέντρου «Judge Baker Children's Center's» (βλέπε περισσότερα <http://www.commercialexploitation.org/> [1-10-07])

1.1.3 Το ζήτημα των επιδράσεων

Η κατανόηση του ρόλου των μμε στη σύγχρονη κοινωνία είναι μια διαδικασία πολύ πιο περίπλοκη από ό,τι συνήθως νομίζουμε (Παπαθανασόπουλος, 1997). Τα μέσα επικοινωνίας βρίσκονται στον πυρήνα των διαδικασιών μετατροπής της παιδικής ηλικίας αλλά αυτό δε σημαίνει απαραίτητως ότι αυτά την προκαλούν ή ότι όσα προκαλούν τα μέσα είναι απαραίτητως αρνητικά (Ντάβου, 2005).

Σε κάθε ιστορική στιγμή κατά την οποία ένα νέο μέσο εμφανίζεται δημιουργούνται αντικρουόμενες απόψεις και συχνά ακραίες σχετικά με τη φύση του, το σκοπό και τις επιδράσεις του στην κοινωνία (Buchingham, 1998). Παραδείγματος χάριν, όταν έκανε την εμφάνισή του ο κινηματογράφος θεωρήθηκε «φθοροποιοό στοιχείο» για τη νεολαία, αργότερα εμφανίστηκε ένα νέο μέσο, η τηλεόραση και αμέσως δημιούργησε έναν ηθικό πανικό ενώ ταυτόχρονα ο κινηματογράφος θεωρήθηκε φορέας πολιτισμού. Με την εμφάνιση του διαδικτύου η προσοχή των επιστημόνων και ερευνητών εγκατέλειψε την τηλεόραση και στράφηκε προς το διαδίκτυο και γενικώς τα ψηφιακά μέσα.

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με τις επιδράσεις είναι αντιφατικές και αντικρουόμενες. Η σχολή της *μη επίδρασης* υποστηρίζει ότι οι επιδράσεις είναι ανύπαρκτες ή ελάχιστες και στηρίζει τη θέση αυτή αφενός στην πεποίθηση ότι τα μμε δεν επηρεάζουν τις αποφάσεις των ανθρώπων αφού οι άνθρωποι αποφασίζουν πώς θα χρησιμοποιήσουν τα μμε και επομένως το περιεχόμενό τους. Προχωρώντας λίγο περισσότερο ο Gauntlett (1998)¹³ σχολίασε με τρόπο επικριτικό τις λανθασμένες προσεγγίσεις του μοντέλου των επιδράσεων τονίζοντας ότι αν υπήρχαν τέτοιου είδους

¹³ Ανάμεσα στους λόγους για τους οποίους επέκρινε το μοντέλο των επιδράσεων ο Gauntlett (1998) αναφέρει ότι αυτό γίνεται αφορμή να θεωρηθούν λιγότερο σημαντικά τα κοινωνικά προβλήματα που οδηγούν σε παραβατικές συμπεριφορές, ότι τα παιδιά θεωρούνται ανεπαρκή, ότι προωθούνται συντηρητικές ιδεολογίες και τέλος προβάλλει μια μορφή αμφισβήτησης για τις μεθόδους και το θεωρητικό σχεδιασμό των ερευνών που αφορούν αυτό το μοντέλο.

επιδράσεις θα γίνονταν εμφανείς στις διάφορες έρευνες που έχουν γίνει. Βέβαια, υπάρχουν έρευνες όπως αυτές των Paik & Comstock (1994) και των Wood, Wong & Chachere (1991) οι οποίες δείχνουν ότι η βία των μμε αυξάνει την επιθετικότητα των παιδιών και επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι σε αυτήν (Coyne, 2004).

Η σχολή των *επιδράσεων* από την άλλη, υποστηρίζει ότι τα μμε και ιδιαίτερα η τηλεόραση έχουν άμεση και καταλυτική επίδραση στη ζωή μας (Lazere, 1988) προκαλώντας επιδράσεις λόγω της μεγάλης και ιδιαίτερης δύναμης που διαθέτουν στην προσέλευση της προσοχής εκατομμυρίων ανθρώπων. Με άλλα λόγια αναγνωρίζουν στα μμε και ιδιαίτερα στην τηλεόραση, δυνατότητα επίδρασης και μάλιστα αρνητικής (Popper, 1995)

Σύμφωνα με την Ντάβου (2005) υπάρχουν δύο κατηγορίες διάκρισης οι οποίες βοηθούν στη μελέτη των ενδεχόμενων ψυχολογικών επιδράσεων που δημιουργούν τα μμε: η πρώτη αφορά στον τρόπο που δρουν τα μμε στη ζωή του ανθρώπου αφενός δια του *περιεχομένου* και αφετέρου δια της *παρουσίας* τους. Η δεύτερη αφορά τις θεμελιώδεις ψυχικές λειτουργίες που επηρεάζονται από τις δύο δράσεις των μμε δηλαδή τις αναπαραστάσεις (γνώσεις, αξίες κλπ) και τη συμπεριφορά και τις σχέσεις αντιστοίχως. Διευκρινίζει δε, ότι εφόσον τα μέσα υπάρχουν στο πλαίσιο μιας καταναλωτικής κοινωνίας, η μεγαλύτερη επίδραση που προκύπτει από τη ραγδαία εξάπλωσή τους είναι η ραγδαία εξάπλωση της κουλτούρας και των αξιών της καταναλωτικής κοινωνίας έτσι όπως την περιγράφει ο Μπωντριγιάρ (2000), ενώ ορίζει και ένα δεύτερο εξίσου σημαντικό επίπεδο, αυτό της παρείσδυσης των μέσων τόσο στο σώμα μας όσο και στο νου καθώς και στις σχέσεις των ανθρώπων, θεωρώντας ως

μέγιστη διαφορά μεταξύ αυτής της γενιάς και της προηγούμενης το ότι οι πρώτοι γεννιούνται σε ένα περιβάλλον όπου τα μέσα προϋπάρχουν.

Υπάρχει και ένα τρίτο μοντέλο, το οποίο κινείται στο μέσον των δύο προηγούμενων και σύμφωνα με το οποίο τα μμε, και ειδικότερα η τηλεόραση, μπορούν να προκαλέσουν κάποιες επιδράσεις, σε μερικούς τύπους ανθρώπων και κάτω από ορισμένες συνθήκες, ενδυναμώνοντας δηλαδή υπάρχουσες κοινωνικές καταστάσεις. Και αυτό γιατί οι άνθρωποι εκτίθενται «επιλεκτικά» στα μηνύματα των μμε αφού αυτά είναι ευθυγραμμισμένα με ό,τι πιστεύουν ήδη. Έτσι, τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στρέφονται στη μελέτη των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων, των σχέσεων με τους ενηλίκους και με τους συνομηλίκους, το σχολικό περιβάλλον, την ίδια κουλτούρα αναφοράς, το κοινωνικό status και άλλα (Silvestrone, 2002· Moores, 1998· Morley, 1992· Ang, 1991· Lull, 1990).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι όλες οι μορφές επικοινωνίας μπορούν να επηρεάσουν τις αναπαραστάσεις που έχουμε για τον εαυτό μας, τους γύρω μας, ακόμη και τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουμε τις πράξεις μας, αλλά άλλες από αυτές τις επιδράσεις μπορούμε να ελέγξουμε και άλλες όχι.

1.1.4 Οι θεωρίες για τα μμε

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στη μελέτη των μμε. Η παρουσίαση έχει ως στόχο τη σύνδεση των θεωριών με τα μοντέλα της ανάπτυξης προγραμμάτων της Εκπαίδευσης στα μμε τα οποία εφαρμόστηκαν από διάφορες χώρες από την αρχή της εμφάνισής τους

μέχρι σήμερα. Η αναφορά στις θεωρίες των μέσων γίνεται με άξονες: (α) τα αποτελέσματα-επιδράσεις [effects], (β) το κείμενο [text] και (γ) το κοινό [audience].

Παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις ακολουθούν μία εξελικτική ανάπτυξη στο χρόνο επειδή αλληλοτέμνονται και εμπεριέχονται πολλές φορές η μία στην άλλη δεν είναι εύκολη η απόλυτη χρονολογική τους κατάταξη.

α. Οι θεωρίες για τα αποτελέσματα-επιδράσεις [effects] των μμε

Γύρω από το μοντέλο των επιδράσεων και με μία προσέγγιση «αιτίας-αποτελέσματος» αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες οι οποίες έθεταν στον πυρήνα της διερεύνησης την ερώτηση «τι κάνουν τα μμε στο άτομο» και επικεντρώθηκαν κυρίως στη σύνδεση βίας και συχνότητας έκθεσης στα μηνύματα των μμε.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα αναπτύχθηκε η *θεωρία της υποδερμικής ή υποδόριας βελόνας* [inoculation theory] σύμφωνα με την οποία τα μμε παρομοιάζονται με λεπτές βελόνες οι οποίες μπορούν να εμβολιάσουν γνώμες και απόψεις, με στόχο να κατευθύνουν το κοινό και τις ενέργειές του. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα μμε θεωρούνται ικανά να ασκούν πανίσχυρη επιρροή στην αλλαγή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Την εποχή που αναπτύχθηκε η θεωρία υπήρχαν πολλοί παράγοντες οι οποίοι την ευνόησαν: η ραγδαία ανάπτυξη του ραδιοφώνου, η ανάδυση των «βιομηχανιών της πειθούς», όπως η διαφήμιση και η προπαγάνδα, ο κινηματογράφος (κυρίως όσον αφορά την επιρροή του στα παιδιά), η απόλυτη μονοπώληση των MME από τα ναζιστικά και φασιστικά κόμματα που κατέλαβαν την εξουσία στη Γερμανία και την Ιταλία.. Κύριοι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης οι Laswell, Hovland και Lewin ενώ αργότερα με νεότερες έρευνες οι Lazarsfeld, Berelson, & Gaudet (1944/1968)

αμφισβήτησαν την επιστημονική της βάση (Davis & Baron, 1981). Η θεωρία του εμβολιασμού επηρέασε τα πρώτα προγράμματα Εκπαίδευσης των μμε κυρίως στη Βρετανία (Hall & Whannel, 1964) (βλ. § 2.4.1.).

Μετά την παρακμή των θεωριών της «βελόνας» άρχισαν να εμφανίζονται νέες παραλλαγές τους, περισσότερο εμπειρικά επεξεργασμένες, όπως οι «θεωρίες της ενστάλαξης» οι οποίες χρησιμοποιούν τη μεταφορά του σταλαγμίτη για να δείξουν τη σωρευτική ενστάλαξη των επιδράσεων των μμε στον άνθρωπο διαμορφώνοντας συνολικά με νέα κουλτούρα (ΜακΚουέλ & Βίνταλ, 2001). Ο Gerbner (1973, 1983) μέσα από έρευνες που έκανε σε παιδιά σύνδεσε την αύξηση της εγκληματικότητας με τον αριθμό των εγκλημάτων που έβλεπαν στην τηλεόραση αναπτύσσοντας τη *θεωρία της καλλιέργειας* [cultivation theory], η οποία επηρεάζει μέχρι και σήμερα τη φιλοσοφία αρκετών προγραμμάτων Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε κυρίως στην Αμερική (βλ. §2.4.2). Σύμφωνα με τον Gerbner τα μμε, και ειδικά η τηλεόραση, έχουν την εξουσία να προκαλούν, ειδικά σε εκείνους οι οποίοι είναι συχνοί τηλεθεατές [heavy viewers], σταδιακά και αυξητικά, φαινόμενα σύγχυσης ανάμεσα στην πραγματικότητα και την «πολιτισμική» αναπαράστασή της όπως μεταδίδεται από τα μέσα, αφού δεν έχουν πρόσβαση σε εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης σε αντίθεση με τους λιγότερο συχνούς τηλεθεατές [light viewers]. Οι υποστηρικτές της θεωρίας της καλλιέργειας διακρίνουν επίσης τα αποτελέσματα σε δύο τάξεις: αποτελέσματα «πρώτης τάξεως» δηλαδή γενικές πεποιθήσεις για την καθημερινότητα και «δευτέρας τάξεως» δηλαδή απόψεις που αφορούν ειδικότερα ζητήματα όπως το νόμο, την τάξη ή την προσωπική ασφάλεια (ΜακΚουέλ & Βίνταλ, 2001). Μεθοδολογικά οι έρευνες που στηρίχθηκαν σε αυτή τη

θεωρία χρησιμοποιούν περισσότερο δομημένες τεχνικές (για παράδειγμα δομημένες συνεντεύξεις) και ποσοτικές μεθόδους όπως ερωτηματολόγια.

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Gerbner επικρίθηκε από πολλούς επιστήμονες, οι οποίοι τον κατηγορήσαν για υπεραπλούστευση, τονίζοντας ότι οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται μόνον από τα μμε αλλά και από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, από τις άμεσες εμπειρίες τους, από τους άλλους ανθρώπους κλπ. (Boyd-Barrett & Braham, 1987) φαίνεται ότι το πλαίσιο της έρευνας δεν έχει εξαντληθεί και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περισσότερο εξειδικευμένες έρευνες για συγκεκριμένα θέματα (Morgan. & Signorielli, 1990).

β. Οι θεωρίες για τη δύναμη του κειμένου

Το ρεύμα της σημειολογίας το οποίο αναπτύχθηκε στη Γαλλία κατά τη δεκαετία του '70 μετατόπισε το κέντρο βάρους της έρευνας στο κείμενο με την ευρεία έννοια του όρου, δηλαδή κάθε εκφορά λόγου γραπτού, ακουστικού, οπτικού ή οπτικοακουστικού. Βασίστηκε στον κύριο εκπρόσωπο της σημειολογίας Ferdinand de Saussure. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της σημειολογικής θεωρίας και ανάλυσης, η κοινωνία είναι ένα σύστημα σημάτων που ενεργούν μέσα από διάφορους κώδικες επικοινωνίας και επομένως οι ερευνητές πρέπει να ψάχνουν για τα κρυφά μηνύματα που κρύβονται μέσα σε ένα σύνολο εκφερομένων τα οποία αλληλοεμπλέκονται, χωρίς να δίνουν σημασία στην πρώτη ανάγνωση αλλά ερευνώντας τις συνδηλώσεις¹⁴ [connotations] που ενυπάρχουν στη δομή του κειμένου. Οι σημειολόγοι ενδιαφέρθηκαν για όλες τις μορφές

¹⁴ «Κάτω από τον χαρακτηρισμό *συνδήλωση*, στεγάζονται η κοινωνική και η συναισθηματική σημασία, δηλαδή παράλληλες (προς τις αναφορικές) διαπροσωπικές σημασίες, με τις οποίες οι ομιλητές διαβρέχουν τα εκφωνήματά τους, προκειμένου να εκφράσουν την προσωπική τους οπτική απέναντι στο θέμα του λόγου και τους συνομιλητές τους» (<http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/S/sindilos.htm>)

των εικονιστικών κειμένων όπως οι ταινίες, η τηλεόραση, η φωτογραφία και άλλα, αναζητώντας αναλυτικές μονάδες σε οπτικοακουστικά μέσα ανάλογες προς αυτές που χρησιμοποιούνται στη γλωσσολογία (Chandler, 1994). Στη σημειωτική του κινηματογράφου, για παράδειγμα, υιοθετήθηκαν αντίστοιχα της γραπτής γλώσσας όπως για παράδειγμα το *κάδρο* [frame] ως αντίστοιχο των μορφημάτων (ή λέξεων), το *πλάνο* [shot] ως αντίστοιχο της πρότασης, η *σκηνή* [scene] ως αντίστοιχη της παραγράφου και η *σειρά* [sequence] ως αντίστοιχη του κεφαλαίου (Lapsley & Westlake 1988). Για τα μέλη της ομάδας της Γλασκόβης (Glasgow University Media Group), η βασική αναλυτική μονάδα ήταν το *πλάνο* [shot], που οριοθετείται από *κοψίματα* [cuts] και λαμβάνει υπόψη την κίνηση της κάμερας μέσα στο πλάνο και το συνοδευτικό ηχητικό σήμα (Davis & Walton 1983). Σε αυτές τις μονάδες ανάλυσης βασίζεται μέχρι σήμερα μέρος των δραστηριοτήτων που απαρτίζουν τα προγράμματα Εκπαίδευσης στα μμε και ειδικότερα αυτά που έχουν ως κέντρο τους την παραγωγή των μεσοποιημένων προϊόντων από τα ίδια τα παιδιά.

Στη δεκαετία του '70 ο δομισμός ήταν η κυρίαρχη θεωρία για τη μελέτη των κειμένων η οποία μελετούσε το κείμενο ως μία αυθύπαρκτη και ανεξάρτητη οντότητα. Ο Jauss (1978) έδωσε μια άλλη διάσταση στην ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων τοποθετώντας ουσιαστικά στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον αναγνώστη και τις σημασίες που μπορεί να δώσει στο «κείμενο» με την ευρεία έννοια του όρου. Ο Jauss θεμελιώνοντας την *ερμηνευτική θεωρία* δημιούργησε τρεις κατηγορίες σχέσεων κειμένου/αναγνώστη: (1) ο αναγνώστης μπορεί να δημιουργήσει μία σχέση «κάθαρσης» με τον ήρωα-μοντέλο ενός έργου και άρα νιώθει ότι ξεφεύγει από την καθημερινότητα του (2) μπορεί να αναζητήσει την ταύτιση με έναν ήρωα «ατελή» γιατί με αυτόν νιώθει

μεγαλύτερη οικειότητα και (3) ο αναγνώστης νιώθει την ανάγκη να απελευθερωθεί και μπαίνει στη θέση του ήρωα ο οποίος υποφέρει ή βρίσκεται σε δύσκολη θέση.

Η ερμηνευτική θεωρία εφαρμόστηκε και σε έρευνες που είχαν σχέση με τα μμε και παρά το γεγονός ότι κατηγορήθηκε γιατί δεν ελάμβανε υπόψη της την λαϊκή κουλτούρα αποτέλεσε τη βάση για την μετέπειτα εξέλιξη των θεωριών της πρόσληψης. Τα προγράμματα Εκπαίδευσης στα μμε τα οποία στηρίχθηκαν σε αυτήν την προσέγγιση είναι κυρίως αυτά που έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων των μέσων από τα παιδιά, ενώ μεθοδολογικά στηρίχθηκαν στην ανάλυση κειμένου από τον ερευνητή, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του κοινωνικούς, ιστορικούς και ψυχαναλυτικούς παράγοντες.

γ. Οι θεωρίες για τη δύναμη του κοινού

i. Χρήσεις και Ικανοποιήσεις [Uses and Gratifications]

Στις πρώτες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την έρευνα της μαζικής επικοινωνίας το κοινό εκλαμβάνονταν ως «μια αδιαμόρφωτη μάζα, ως παθητικός στόχος επιρροής και ενημέρωσης ή ως μια αγορά καταναλωτών προϊόντων των μμε» (ΜακΚουέλ & Βίνταλ, 2001:174). Αργότερα προέκυψαν αρκετά στοιχεία σχετικά με την επιλεκτική έκθεση στα μηνύματα των μέσων από τα μέλη του κοινού.

Έτσι, διαμορφώθηκε στο τέλος του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα, αλλά αναπτύχθηκε κυρίως τη δεκαετία του '80, η θεωρία των *Χρήσεων και Ικανοποιήσεων* [Uses and Gratifications theory]. Στον πυρήνα της θέτει την ερώτηση «τι κάνει το άτομο με τα μμε» και ασχολείται με τις διαφορετικές ερμηνείες του κοινού σύμφωνα με κοινωνικά και ατομικά χαρακτηριστικά. Σημαντική για την ανάπτυξη αυτής της νέας

προσέγγισης στην έρευνα και τη θεωρία ήταν η συμβολή των Blumler & Katz (1974:20) οι οποίοι διατύπωσαν τη βασική συλλογιστική σχετικά με τις Χρήσεις και Ικανοποιήσεις: «η ενασχόληση με (1) τις κοινωνικές και ψυχολογικές καταβολές των (2) αναγκών των ανθρώπων, που δημιουργούν (3) προσδοκίες από τα (4) μέσα και άλλες πηγές, γεγονός που οδηγεί σε (5) διαφορετικά σχήματα στην κατανάλωση των μέσων (ή εμπλοκή σε άλλες δραστηριοποιήσεις), που έχουν ως αποτέλεσμα την (6) ανάγκη ικανοποίησης, αλλά επιφέρουν (7) και άλλες επιδράσεις, οι περισσότερες από τις οποίες είναι ακούσιες». Οι Rayburn & Palmgreen (1984) προσπαθώντας να διατυπώσουν τη διάκριση ανάμεσα στην «αναζήτηση ικανοποίησης» και στην «απόκτησή» της βρήκαν ορισμένες διασυνδέσεις ανάμεσα στις προσδοκίες του κοινού, τη χρήση των μέσων και στις αξιολογήσεις χρήσης του κοινού. Βεβαίως δεν υπάρχει μόνον ένας λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα μμε και το περιεχόμενό τους. Ωστόσο, το κοινό σημείο όλων των θεωρήσεων αυτών που αναφέρονται στις «χρήσεις και ικανοποιήσεις» είναι ότι αντιλαμβάνονται το κοινό ως ενεργό, ικανό να προβάλλει αντιστάσεις στον καταγισμό των μηνυμάτων των μέσων και ότι τα μέλη του εμφανίζουν διαφορετικό βαθμό δραστηριότητας όταν χρησιμοποιούν τα μέσα σε διαφορετικές συνθήκες. Ειδικότερα ως ενεργό κοινό ορίζεται αυτό που μπορεί «να αντιστέκεται στις επιρροές των μηνυμάτων, να έχει αντίλογο με επιχειρήματα, να αξιολογεί τις πληροφορίες που δέχεται από τα μμε και να συμμετέχει στην αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών για το κοινό καλό» (Ασλανίδου & Carrier, 2004:56)

Στη θεωρητική προσέγγιση των Χρήσεων και Ικανοποιήσεων, και ειδικότερα στον ορισμό του ενεργού κοινού, στηρίχθηκαν πολλά προγράμματα Εκπαίδευσης στα μμε τα οποία αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη κυρίως στο τέλος της δεκαετίας του '80 και τα οποία,

εγκαταλείποντας το στόχο της προστασίας των παιδιών από τις επιρροές των μμε, προσανατολίστηκαν αφενός προς τη δημιουργία του ενεργού τηλεθεατή (κυρίως) και αφετέρου τόλμησαν να ασχοληθούν με προϊόντα των μέσων που είχαν χαρακτηριστεί ως «χαμηλού επιπέδου» στηριζόμενοι και στην άποψη που είχε διατυπώσει ο Katz ότι το χαμηλό επίπεδο των προϊόντων των μμε δεν σημαίνει αναγκαστικά και χαμηλό επίπεδο του κοινού που τα παρακολουθεί. Μεθοδολογικά, οι αντίστοιχες έρευνες στηρίχθηκαν σε ποιοτικού χαρακτήρα μεθόδους όπως οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση (Rosengren & Jensen, 1993).

ii. Η θεωρία της πρόσληψης [reception theory]

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, στους κόλπους της οποίας συμβιώνουν τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα θεωρητικά ρεύματα, λαμβάνονται υπόψη οι προβληματικές της ερμηνευτικής θεωρίας και ανάλυσης, οι πολιτιστικές θεωρίες, η θεωρία των Χρήσεων και Ικανοποιήσεων, καθώς και η ταυτόχρονη μελέτη τόσο του κοινού όσο και του περιεχομένου των μμε. Σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης το κοινό, και μάλιστα ο «αναγνώστης» ή «δέκτης», έχει σημαντική συμβολή στη συγκρότηση του νοήματος των μηνυμάτων των μέσων τα οποία θεωρούνται πάντα πολυσημικά και επομένως επιβάλλεται η ερμηνεία τους. Οι *περικειμενικοί παράγοντες* (ή *πλαίσιο* – [contextual factors]) επηρεάζουν περισσότερο από το ίδιο το κείμενο τον τρόπο με τον οποίο ο θεατής βλέπει ένα κινηματογραφικό έργο ή μια τηλεοπτική εκπομπή. Στους περικειμενικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται και στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του θεατή καθώς επίσης και το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η έκθεση στο μέσο, οι ενδεχόμενες προκαταλήψεις του σχετικά με το ίδιο το μέσο ή την

παραγωγή, και τέλος διάφορα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτικά ζητήματα. Μεταξύ των πρώτων αναλύσεων της θεωρίας της πρόσληψης ήταν αυτή που διαμόρφωσε ο Stuart Hall (1980), ο οποίος περιέγραψε τα στάδια της μεταμόρφωσης από την οποία περνά κάθε μήνυμα των μέσων στη διάρκεια της πορείας του από την πηγή εκπομπής στη λήψη και την ερμηνεία του, εφαρμόζοντας αυτή την προσέγγιση στο τηλεοπτικό μήνυμα. Ο Hall, αμφισβητώντας τις βασικές αρχές της σημειολογίας, υποστήριξε ότι οι επικοινωνητές επιλέγουν να κωδικοποιούν τα μηνύματα για ιδεολογικούς και θεσμικούς σκοπούς αλλά οι δέκτες δεν είναι υποχρεωμένοι να αποδέχονται τα μηνύματα σύμφωνα με την πρόθεση του αποστολέα, αλλά μπορούν να αναγνώσουν το μήνυμα ανάμεσα στις γραμμές και να ανατρέψουν την προκαθορισμένη του κατεύθυνση.

Μερικά χρόνια αργότερα ο Fiske (1987) υποστήριξε ότι τα κείμενα των μέσων δεν είναι τίποτε περισσότερο από τα προϊόντα των αναγνώστών του, ενώ εισήγαγε και την έννοια του λόγου ως σημαντικό στοιχείο για τη μελέτη της διαδικασίας παραγωγής ενός κειμένου. Ως προς την πολυσημία των κειμένων των μέσων ο Fiske υποστήριξε ότι όσο περισσότερο πολυσημικό είναι ένα κείμενο, τόσο περισσότερο είναι πιθανό να παραχθούν διαφορετικά ή εναλλακτικά νοήματα από το ίδιο το μήνυμα.

Οι βασικές διαφορές της θεωρίας της πρόσληψης από αυτήν των Χρήσεων και Ικανοποιήσεων είναι: η εστίαση στο μήνυμα, η παράβλεψη του κοινωνικού συστήματος, η προτίμηση στην εθνογραφική, ερμηνευτική και ποιοτική μεθοδολογία και η αποφυγή αιτιολογικής διερεύνησης (ΜακΚουέλ & Βίνταλ, 2001).

Από μεθοδολογικής σκοπιάς, οι ερευνητές που ακολουθούν αυτήν την προσέγγιση μιλούν με το κοινό, το παρατηρούν, ακούνε τις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα πρόσωπα και συλλέγουν τις αναμνήσεις τους χρησιμοποιώντας διάφορα

εργαλεία όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η προβολή και παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών και οι συνεντεύξεις από το κοινό το οποίο τις παρακολούθησε (Ασλανίδου, 2000· Ασλανίδου & Carrier, 2004).

1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ

«[...] Το αντικείμενο της εκπαίδευσης δεν είναι να δώσεις στο μαθητή ολόένα και αυξανόμενη ποσότητα γνώσης, αλλά να του μάθεις να ζει αναζητώντας όχι μόνον γνώσεις, αλλά και μετατροπές στο νου, στις γνώσεις που έχει ήδη με σοφία αποκτήσει και την ενσωμάτωση αυτής της σοφίας στη ζωή του» (Morin, 1999)

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών της Θεσσαλονίκης (1998), *εκπαίδευση* είναι «η καλλιέργεια, με συστηματική διδασκαλία και άσκηση σε ειδικά ιδρύματα (σχολεία κ.ά.), των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων, κυρίως των παιδιών και των νέων, για να μπορέσουν να ασκήσουν κάποιες επαγγελματικές ή άλλες δραστηριότητες» ενώ *αγωγή* είναι «σύνολο από οργανωμένες ενέργειες που γίνονται με σκοπό την ψυχική, πνευματική και σωματική διάπλαση του ανθρώπου, ιδίως του νέου». Ο Παπιάς (1988) ορίζει την *αγωγή* ως ένα ευρύτερο πεδίο το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες κοινωνικοποίησης, προσπάθειες προσαρμογής, σχέσεις αλληλεπίδρασης, μηχανισμούς καθοδήγησης, οργανωμένη μεταβίβαση γνώσεων και δημιουργικές διαδικασίες.

Φυσικά η έννοια της εκπαίδευσης αλλάζει, καθώς αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Σήμερα δεν θα μπορούσαμε να αποδώσουμε στην εκπαίδευση μια πολιτισμική λειτουργία η οποία ταυτίζεται με την απλή μεταφορά

πληροφοριών και αξιών. Η σύγχρονη έννοια της εκπαίδευσης¹⁵ θα μπορούσε να είναι η ικανότητα να εγγράφει βαθιά στην ψυχή των μαθητών τη διάθεση για γνώση, ανάλυση και κατανόηση, κινητοποιώντας εσωτερικές παρωθήσεις και αναπτύσσοντας γνωστικές δεξιότητες προκειμένου να δουν, να κατανοήσουν, να ψάχνουν συνεχώς το νόημα της ζωής τους μέσα από διαδραστικές σχέσεις και από καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται καθημερινά.

Καθημερινά τα παιδιά εκτίθενται σε χιλιάδες μηνύματα των μμε. Τα μμε θεωρούνται παράγοντες κοινωνικοποίησης με ανθρωπολογική, κοινωνιολογική και συμβολική προέκταση που ξεπερνά την τεχνολογική ή εργαλειακή διάστασή τους. Αποτελούν πραγματική μαθησιακή εμπειρία και ευκαιρία εμπλουτισμού και ανάπτυξης δεδομένου ότι συνεισφέρουν στην ενεργοποίηση γνωστικών διαδικασιών και νέων τρόπων επικοινωνίας και διάδρασης. Με αυτήν την έννοια, τα μμε αποκτούν σταδιακά και μία εκπαιδευτική παράμετρο η οποία εγγράφεται σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης φέρνοντας μετατροπές στις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους.

¹⁵ Ο Morin (1999) θεωρώντας την εκπαίδευση «αποστολή» αναφέρει τα ουσιαστά χαρακτηριστικά της:

- να παράσχει μια κουλτούρα που να επιτρέπει να διακρίνουμε, να θέτουμε σε πλαίσιο, να σφαιρικοποιούμε, να επιτίπουμε στα πολυδιάστατα, σφαιρικά και θεμελιώδη προβλήματα
- να προετοιμάζει τα πνεύματα για να απαντήσουν στις προκλήσεις που θέτει η ανθρώπινη γνώση και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα των προβλημάτων
- να προετοιμάζει τα πνεύματα να αντιμετωπίσουν τις διαρκώς αυξανόμενες αβεβαιότητες, όχι μόνο δίνοντάς τους να ανακαλύψουν την αβέβαιη και τυχαία ιστορία του Σύμπαντος, της ζωής, της ανθρωπότητας, αλλά ευνοώντας επίσης σ' αυτά τη στρατηγική νοημοσύνη για ένα καλύτερο κόσμο
- να εκπαιδεύει προς την κατεύθυνση της ανθρώπινης κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων κοντινών και μη
- να διδάξει την ιδιότητα του πολίτη της γης, διδάσκοντας την ανθρώπινη φύση, τόσο μέσα στην ανθρωπολογική της ενότητα, όσο και μέσα στις ατομικές και πολιτισμικές ποικιλοτήτες της, καθώς επίσης και μέσα στην κοινότητα του πεπωμένου της που χαρακτηρίζει την πλανητική εποχή, όπου όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα ίδια ζωτικά και "θανάσιμα" προβλήματα

1.2.1. Επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση – Ο ρόλος του σχολείου

Η ενασχόληση του σχολείου με τα μμε και ο ρόλος τους στη ζωή των παιδιών είναι τόσο παλιά όσο τα ίδια τα μμε. Ο Τύπος υπάρχει ήδη από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, ο κινηματογράφος έχει μια καταγεγραμμένη παρουσία ενός αιώνα και πλέον, το ραδιόφωνο περισσότερο από ογδόντα χρόνια, η τηλεόραση σχεδόν πενήντα, οι υπολογιστές σχεδόν είκοσι πέντε, το διαδίκτυο αρχίζει να γερνάει και τα ιστολόγια έχουν ήδη τη δική τους ιστορία (Jacquinot, 2006). Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, άρα και το πολιτισμικό, άλλαξε και αλλάζει συνεχώς και φυσικά είναι αδύνατον ένας θεσμός όπως το σχολείο που εμπεριέχει την παράδοση του παρελθόντος αλλά και την προετοιμασία για το μέλλον, να μείνει αμέτοχο σε τέτοιου είδους αλλαγές.

Η γνωστική εξέλιξη της κοινωνίας είναι συχνά συνυφασμένη με τη σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ εκπαίδευσης και επικοινωνίας για πολλούς λόγους. Πριν απ' όλα, η επικοινωνία αποτελείται από κουλτούρα και γνώση μαζί. Με τους κώδικες και τη γλώσσα της συμβάλει στη μετατροπή της κοινωνικής και πολιτισμικής δομής της σύγχρονης πραγματικότητας, της σφαίρας των ηθών και της έκφρασης, δημιουργώντας νέα συνειρμικά σχήματα και νέες περιστάσεις ανταλλαγής και διαπραγμάτευσης (Meyrowitz, 1986)

Τα παιδιά γεννιούνται και μεγαλώνουν σε μία κοινωνία πληροφορίας, αναπτύσσουν από πολύ μικρά μια φυσική ροπή στη χρήση των μέσων, στην αυτόνομη διαχείριση των διαφορετικών «γλωσσών» και των εκφραστικών μορφών αναπτύσσοντας ικανότητες αντίληψης, ανάλυσης, παρατήρησης και αποκωδικοποίησης της

διαμεσολαβημένης πραγματικότητας μέσα στην οποία ζούμε¹⁶. Με αυτήν την έννοια τα μμε μπορούν να είναι, εκτός από εργαλεία, και εν δυνάμει «παράγοντες κοινωνικοποίησης», αφού εμπλέκονται στην ανάπτυξη του τρόπου σκέψης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, στους τρόπους έκφρασης και στις κοινωνικές συμπεριφορές.

Το σχολείο δεν μπορεί να συνεχίσει να διδάσκει όσα δίδασκε και τις προηγούμενες δεκαετίες αφού οι μαθητές του θα έρχονται σε αυτό έχοντας ήδη μεγάλο φορτίο γνώσεων για το τι συμβαίνει στον κόσμο, έχοντας κατασκευάσει το αξιακό τους σύστημα με βάση όσα βλέπουν και ακούνε στη γεμάτη μηνύματα και κώδικες πραγματικότητα τους, συλλέγοντας υποδείξεις όχι μόνο από την οικογένειά τους, αλλά και από τις ομάδες φίλων, των συνομηλίκων τους και φυσικά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που τους κατακλύζουν.

Αν το σχολείο αρνηθεί να δει και να αναγνωρίσει την πραγματικότητα κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί ωθώντας τους μαθητές να αναζητήσουν αλλού τη γνώση (ή την πληροφορία;) που απαιτεί η εποχή στην οποία ζούμε¹⁷ (Buchingham & Sefton-Green, 2003).

¹⁶ Για τα ελληνικά δεδομένα δεν υπάρχουν έρευνες που να μας δίνουν ποσοτικά στοιχεία σχετικά με την παρουσία των μμε στη ζωή των παιδιών –ιδιαίτερα της νηπιακής και προσχολικής ηλικίας- αλλά στην Αμερική σε πρόσφατη έρευνα βασισμένη σε αντιπροσωπευτικό δείγμα γονέων και παιδιών ηλικίας 0-6 (N=1051) έδειξε ότι τα παιδιά κάτω των έξι ετών ζουν σε σπίτια που διαθέτουν τηλεόραση (98,4%), υπολογιστή (80%) και κονσόλες video-games (50%). Το 18% των παιδιών ηλικίας 0-2, το 39% των παιδιών ηλικίας 3-4 και το 37% ηλικίας 4-6 έχουν τηλεόραση στο δωμάτιό τους (Kaiser Family Foundation, 2006)

¹⁷ Βέβαια υπάρχει και η άποψη του Postman (1979) η οποία βρίσκει ακόμη υποστηρικτές τόσο ανάμεσα στους γονείς όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ότι το σχολείο δεν είναι προέκταση του δρόμου, του κινηματογράφου, της ροκ συναυλίας ή του παιχνιδότοπου, ούτε βέβαια μιας ψυχιατρικής κλινικής. Μοιάζουν ίσως υπερβολικές οι απόψεις του Postman αλλά αρκεί να σκεφτούμε ότι υποστηρίχθηκαν πριν από λιγότερα από τριάντα χρόνια και πολλές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις περί εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώθηκαν εκείνη την εποχή.

Το «παραδοσιακό» σχολείο θα πρέπει να ανοίξει τις πύλες του στα λεγόμενα «παράλληλα σχολεία»¹⁸ ή «παράλληλα περιβάλλοντα», και οι μαθητές όχι απλώς να εκπαιδευτούν για το πώς να δουν τηλεόραση ή κινηματογράφο, αλλά για το πώς θα «αναγνώσουν» τα μηνύματά τους, πώς δηλαδή να τα αναλύσουν, να τα αξιολογήσουν και γενικότερα να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε αυτά. (Hobbs, 1998). Με άλλα λόγια οι μαθητές θα πρέπει να γίνουν ικανοί να κατανοήσουν αυτό που είτε η Kathleen Tyner το 1994, ότι δηλαδή τα μηνύματα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ δεν είναι ούτε παράθυρα στον κόσμο ούτε καθρέπτες της κοινωνίας, αλλά προσεκτικά κατασκευασμένα προϊόντα.

Όπως σημειώνει ο Buckingham (2004) τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην «μάθηση εκτός τάξης» με στόχο κυρίως να κινητοποιηθούν οι μαθητές που απομακρύνθηκαν από το σχολείο για διάφορους λόγους. Αυτό συνέβη στην Ευρώπη μετά το 1995 όταν, κυρίως, το διαδίκτυο έδωσε τη δυνατότητα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πράγματι, τα επόμενα χρόνια όλο και περισσότεροι επιστήμονες (Bentley, 1988· Richards, 1988· Morgan, 1988) αναφέρουν ότι οι ανεπίσημοι [informal] φορείς εκπαίδευσης –όπως τα ψηφιακά δίκτυα, τα προγράμματα διαφόρων ιδρυμάτων ή ομάδων ακτιβιστών της κοινότητας- μπορούν να προσφέρουν στους νέους περισσότερο ευέλικτες και ενεργές μορφές μάθησης μέσα από μια δημοκρατικότερη διδακτική πρακτική προετοιμάζοντάς τους καλύτερα για την «κοινωνία της πληροφορίας» και

¹⁸ Ο όρος «παράλληλα σχολεία» χρησιμοποιείται από πολλούς κοινωνιολόγους και συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τα ΜΜΕ που εξακολουθούν έτσι κι αλλιώς να παίζουν σημαντικό ρόλο, αλλά και ένα πλήθος δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου που όλο και περισσότερο ανεξαρτητοποιούνται από την οργάνωση και το περιεχόμενο της σχολικής εργασίας (Κορωναίου, 1992).

δίνοντάς τους μία ακόμη ταυτότητα εκτός από εκείνη του «μαθητή» με την οποία θα αποκτήσουν περισσότερη αυτονομία¹⁹.

Το σχολείο, λοιπόν, για να συνεχίσει να ασκεί την κοινωνικοπολιτισμική του λειτουργία δεν μπορεί να αγνοήσει τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης και είναι απαραίτητο να ενισχύσει την κριτική προσέγγιση των επικοινωνιακών φαινομένων ενεργοποιώντας πορείες, έρευνες ή διαδραστικά προγράμματα προσανατολισμένα σε μία μεγαλύτερη διάχυση του ρόλου της επικοινωνίας στην σύγχρονη πραγματικότητα και εκπαίδευση²⁰.

Συνοπτικά, αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα στρέφει την προσοχή του και προς τα μέσα επικοινωνίας όχι πλέον ως εποπτικά μέσα, δηλαδή ως εργαλεία μάθησης, αλλά ως σημαντικούς φορείς πολυσημικών νοημάτων στην καθημερινότητα των παιδιών.

1.2.2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Λίγα χρόνια πριν, ο εκπαιδευτικός θεωρείτο από την υπόλοιπη κοινωνία ως ο «θεματοφύλακας αξιών και γνώσεων» και ο «μεταλαμπαδευτής» αυτών στους νεότερους. Η άποψη ότι κάποιος κατέχει τη γνώση και την μεταφέρει σε άλλους προϋποθέτει μια πολιτισμική συνθήκη η οποία εξελίσσεται δύσκολα, ή τουλάχιστον πολύ αργά.

¹⁹ Με όρους εκπαιδευτικής ορολογίας θα λέγαμε ότι εδώ υπονοείται η «δια βίου εκπαίδευση» που αναφέρεται όλο και περισσότερο στα διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα τα τελευταία χρόνια. (Harvey et al., 2002).

²⁰ “The challenge of Media Education. The Grunwald Document” (1982) από το Διεθνές Συμπόσιο για την Εκπαίδευση στα μμε υπό την αιγίδα της UNESCO (βλέπε περισσότερα: www.medialit.org/reading_room/article133.html)

Αυτό με το οποίο σήμερα έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός είναι μια πραγματικότητα την οποία χαρακτηρίζουν οι έντονοι και βαθιοί μετασχηματισμοί που αγγίζουν και το πεδίο της γνώσης. Και μόνο το γεγονός ότι οι υπολογιστές υπάρχουν σε κάθε σπίτι, σε κάθε υπηρεσία, σχεδόν σε όλα τα σχολεία της χώρας, μετασχηματίζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε, απομνημονεύουμε, μαθαίνουμε και γενικότερα επεκτείνουμε τις γνωστικές μας ικανότητες, σε τέτοιο βαθμό που θα ήταν σχεδόν αδιανόητο, πριν από μερικά χρόνια.

Η ύπαρξη των διαφόρων «μηχανών» στο σχολείο μετατρέπει όλη την επικοινωνιακή δυναμική, αντικαθιστώντας συχνά τις λειτουργίες των φυσικών μέσων καθώς και την άμεση διαπροσωπική επικοινωνία (Ντάβου, 2001) ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία αντικαθίσταται από την «μαθητοκεντρική προσέγγιση» [student-centered approach] σύμφωνα με την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση με την απλή καθοδήγηση του δασκάλου²¹.

Ένας εκπαιδευτικός του εικοστού πρώτου αιώνα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τις διάφορες μορφές επικοινωνίας δημιουργώντας παράλληλα μια πηγή και ένα μαθησιακό στόχο για την εκπαίδευση. Τα μμε είναι γνωστικοί εταίροι και είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί και από το σχολείο η «μεσοποιημένη κουλτούρα» των παιδιών. Αυτό θα επιτρέψει τη διέλευση από τη διαπίστωση ενός νέου πλαισίου αναφοράς –με την εισαγωγή των μμε ή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο- στην ανανέωση η οποία θα εδράζεται σε μία άλλη κοινωνία και επομένως σε ένα άλλο σχολείο. Σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές θα μαθαίνουν με αφετηρία αυτό που

²¹ Αυτό αναφέρεται και στην έρευνα της Καρακίτσα (1999) σχετικά με την είσοδο του υπολογιστή στη σχολική τάξη και την μετατροπή της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή. Ένα από τα συμπεράσματά της ήταν και η αποδυνάμωση του κεντρικού ρόλου του δασκάλου με παράλληλη αύξηση του βοηθητικού του ρόλου.

γνωρίζουν ήδη, αυτό που βλέπουν γύρω τους, αυτό που ακούνε λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας τη δεδομένη στιγμή (Jacquinot, 2006).

Όπως επισημαίνει ο Buckingham (2003) οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, ως παιδιά και οι ίδιοι της τηλεόρασης και των υπολογιστών, διάκεινται θετικότερα στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αντιμετωπίζουν με λιγότερο σκεπτικισμό ενώ ενθαρρύνουν περισσότερο τους μαθητές τους να εκφράζονται με τη χρήση αυτών των μέσων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα ήταν δύσκολο να χρησιμοποιήσουν διδακτικούς χειρισμούς οι οποίοι θα στοχεύουν στην προστασία των παιδιών από τις βλαβερές επιδράσεις των μέσων, ακολουθώντας μια προστατευτική προσέγγιση για τη χρήση και την ανάλυση των μμε στο σχολείο, αφού τέτοιοι χειρισμοί θα ήταν αντίθετοι και με τη δική τους βιωμένη εμπειρία ως καταναλωτές των μμε.²²

Σύμφωνα με τον Morin (1999), ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενοσταλάζει την κουλτούρα που θα επιτρέπει στα παιδιά να προσανατολίζονται μέσα στην κοινωνικοπολιτισμική πολυπλοκότητα, μαθαίνοντας να διαχωρίζουν αλλά και να συνυφαίνουν τα προβλήματα που κάθε φορά εμφανίζονται, παιδαγωγώντας τα στο σεβασμό της διαφορετικότητας, της εθνικής ταυτότητας και στην υπευθυνότητα.

Τελικά, η Jacquinot (2001) σκιαγραφώντας το προφίλ των αλλαγών στο σχολείο και στο ρόλο του εκπαιδευτικού προτείνει (1) να πάγουμε να πιστεύουμε στην απόλυτη αυθεντία του εκπαιδευτικού ως μοναδική πηγή γνώσης και να αποδεχτούμε ότι η γνώση μπορεί να προέρχεται και από άλλα μέσα, (2) ό,τι μαθαίνουμε στο σχολείο υπερβαίνει

²² Βέβαια, η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα είναι κάπως διαφορετική από τη βρετανική, αφού στα συμπεράσματα έρευνας η οποία διεξήχθη το 2004 αναφέρεται ότι ένα μέρος των αναφορών των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην «προσεκτική χρήση του διαδικτύου στη σχολική τάξη» παρά το γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διάκεινται θετικά ως προς τη χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία» επισημαίνουν ότι «χρειάζεται προσοχή, σύνεση και μεγάλη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς για να περάσουν το μήνυμα ότι αυτό είναι ένα σύγχρονο εργαλείο που μπορεί να ωφελήσει αλλά και να βλάψει», αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές «να καταλάβουν ως ποιο βαθμό το διαδίκτυο πρέπει να μπει στη ζωή τους» (Καραμηνάς, 2007:149)

γρήγορα το σχολικό πλαίσιο και προεκτείνεται στην καθημερινότητα, (3) να αποδεχτούμε ότι οι νέες γενιές μαθαίνουν να ακολουθούν διαφορετικές μεθόδους μάθησης σε ένα πολυδιάστατο περιβάλλον κάνοντας ταυτόχρονα πολλά πράγματα (διαβάζουν ενώ συγχρόνως ακούνε μουσική, απαντώντας ταυτόχρονα σε μηνύματα μέσω του κινητού ή σε μηνύματα σε πραγματικό χρόνο μέσω υπολογιστή με την τηλεόραση αναμμένη) και τέλος ότι ο εκπαιδευτικός που εργάζεται πάνω στα μμε δε διαθέτει ένα σύνολο γνώσεων οι οποίες μεταδίδονται σε όποιον δεν τις γνωρίζει αφού η πληροφορία ανήκει σε όλους και τα μμε «θέτουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε μία σχέση (περίπου) ίσου προς ίσον».

1.2.3. Η παρουσία και η χρήση των μμε στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλοί λόγοι οι οποίοι επιτρέπουν τη χρήση των διαφόρων Μέσων (ιδιαίτερα της τηλεόρασης, του βίντεο και των υπολογιστών) στο σχολείο. Το 94% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τα μμε πρέπει να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το 90% των μαθητών δηλώνει ότι θέλει να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία (Μάραντος, 2001).

Αν εξαιρέσουμε αυτούς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαφωνούν εντελώς με τη χρήση των διαφόρων μέσων στην εκπαίδευση ή επειδή φοβούνται ότι κινδυνεύουν από την εισαγωγή της τεχνολογίας στο σχολείο ή επειδή είναι οπαδοί της άποψης ότι η εισαγωγή τους στην τάξη θα οδηγούσε σε «αποχαύνωση και αλαλία», οι υπόλοιποι θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το τι εννοούν και πώς αντιλαμβάνονται την ένταξη των μμε στην εκπαιδευτική πράξη.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν όσοι χρησιμοποιούν την Εκπαιδευτική Τηλεόραση ή τις εκπαιδευτικές ταινίες ή CD, DVD και βιντεοκασέτες στο σχολείο περιστασιακά, όταν η διδακτική ενότητα ταυριάζει με κάποια από τις προγραμματισμένες προβολές προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές τους να πάρουν «επιστημονικές πληροφορίες» μέσα σε ένα «ασφαλές» επικοινωνιακό περιβάλλον. Χρησιμοποιούν δηλαδή τα μμε, τα οποία διαθέτει συνήθως το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία (Μάραντος, 2001), ως εποπτικά μέσα.²³

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (δεν υπάρχουν συγκεκριμένες έρευνες), οι οποίοι περιστασιακά χρησιμοποιούν τα ελεύθερα εμπορικά προγράμματα (π.χ. ελληνικές ταινίες) για να προβάλλουν στην τάξη τους κάποια αποσπάσματα με σκοπό να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να υποστηρίξουν με αυτά κάποιο συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. ταινία που γυρίστηκε στη Σαντορίνη χρησιμοποιείται για τις ανάγκες ενός μαθήματος Γεωγραφίας στην Ε' δημοτικού επιλέγοντας μόνο το απόσπασμα το οποίο δείχνει το ηφαίστειο).

Τέλος, στην τρίτη ομάδα ανήκουν όσοι, εφαρμόζοντας διαθεματικά προγράμματα, χρησιμοποιούν τόσο την «εκπαιδευτική» όσο και την «εμπορική τηλεόραση» (ή τα άλλα μμε), με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στο να

²³ Επειδή πάρα πολλοί ερευνητές συγχέουν την εκπαίδευση με τα μμε με την εκπαίδευση στα μμε ο Buckingham (2004:45) αλλά και η Unesco (2006) αναφέρουν το πόσο σημαντικό είναι να ξεχωρίσουμε αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις: «η τηλεόραση ή το διαδίκτυο χρησιμοποιούνται συχνά στα σχολεία ως μέσα [means of teaching] διάφορων εννοιών του αναλυτικού προγράμματος. Φυσικά και αυτά τα εκπαιδευτικά μέσα προσφέρουν αναπαραστάσεις του κόσμου και γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τα μμε [media educators] έχουν επιχειρήσει να προκαλέσουν την εργαλειώδη χρήση των μμε ως «διδασκτικά βοηθητικά μέσα» [teaching aids]. Αυτή η έμφαση είναι εξαιρετικά σημαντική σε σχέση με τον ενθουσιασμό της σημερινής εποχής για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, όπου τα μμε θεωρούνται συχνά ως ουδέτερα μέσα παροχής πληροφοριών. Αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα της πληροφορικής φαίνεται να εστιάζει περισσότερο στις λειτουργικές δεξιότητες (πόσο οι μαθητές γνωρίζουν να χειρίζονται το hardware και software παρά στην ανάπτυξη κριτικών ερωτημάτων σχετικά με την αξιολόγηση της πληροφορίας». Βλ. αναλυτικότερα § 2.2.1 για τη διάκριση της Εκπαίδευσης στα μμε και της Εκπαίδευσης με τα μμε.

ασκήσουν τους μαθητές σε μια πιο «κριτική» προσέγγιση των μηνυμάτων που εκπέμπονται από τα διάφορα μμε. Οι συγκεκριμένες αυτές δραστηριότητες επικεντρώνονται στην ανάγνωση και ανάλυση της εικόνας, στην αμφισβήτηση των μηνυμάτων («Το είτε η τηλεόραση! Ε, και λοιπόν!;») και στην παραγωγή μηνυμάτων με ψηφιακά μέσα από τους ίδιους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν μια πιο «ριζοσπαστική», αλλά συγχρόνως «ολιστική» αντίληψη σχετικά με την παρουσία και το ρόλο των μμε στο σχολείο και αποτελούν την κρίσιμη μάζα όσων ενδιαφέρονται για την Εκπαίδευση στα μμε και την στηρίζουν.

Υπάρχει βέβαια και μία άλλη ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι κάνουν περιστασιακά και τις τρεις χρήσεις των μμε στο σχολείο καθώς επίσης, συχνά, χρησιμοποιούν ταινίες ή ντοκιμαντέρ για την απασχόληση των παιδιών στην αίθουσα προβολών χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού και χωρίς προηγουμένως να έχουν δει το περιεχόμενο της προβολής. Είναι νομίζω περιττό να αναφέρω εδώ ότι μια τέτοια αντιμετώπιση είναι και αντιεκπαιδευτική αλλά και επικίνδυνη, αφού θεωρώντας ότι τα μμε ως «διάφανα» μέσα, τα αφήνουμε μόνα με τα παιδιά επιβεβαιώνοντας αυτό που είχε αναφέρει ο Meyrowitz (1986) «αν ο παραδοσιακός επισκέπτης υποβάλλεται στον έλεγχο της οικογένειας και λειτουργεί σαν φίλτρο των ενηλίκων στην πληροφορία που παίρνουν τα παιδιά, τα μμε ως φιλοξενούμενοι ούτε προσκαλούνται ούτε σε έλεγχο υποβάλλονται».

Στατιστικά δεδομένα που να αφορούν την ποσοτική παρουσία όλων των μμε στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχουν. Ασφαλή στατιστικά δεδομένα μπορούμε να αντλήσουμε από τα στατιστικά δελτία της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα οποία όμως αφορούν κυρίως την

ένταξη και χρήση των λεγόμενων Τεχνολογικών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), δηλαδή των υπολογιστών και του διαδικτύου.²⁴

Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό Δελτίο IEA, PIRLS για το 2000/2001 η Ελλάδα βρισκόταν στην τελευταία θέση ανάμεσα σε 18 ευρωπαϊκές χώρες, ως προς το ποσοστό των μαθητών της Δ' τάξης που είχαν πρόσβαση σε τουλάχιστον έναν υπολογιστή μέσα ή έξω από το σχολείο (17,6 % των μαθητών είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σχολείο, 0,5% στην τάξη και 17% σε υπολογιστή που βρισκόταν εκτός σχολείου). Ως προς τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου την οποία κάνουν οι μαθητές τα στοιχεία αναφέρουν ότι το 26,2% των μαθητών με πρόσβαση στο διαδίκτυο ψάχνουν πληροφορίες, το 16,8% χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για να γράψουν, το 7,7% για να διαβάσουν και το 4,4% για ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης. Η επικοινωνία ως διαδικασία μέσω του διαδικτύου στη χώρα μας έχει μηδενικό ποσοστό ενώ ανεξήγητα χαμηλά ποσοστά εμφανίζουν και άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία 8%, η Γερμανία 2,8%, η Βρετανία 1,3%.

Επίσης, ως προς την χρήση των ΤΠΕ στο Δημοτικό σχολείο αναφέρεται για το έτος 2002/2003 ότι στην Ελλάδα (όπως και στην Ισπανία, Πορτογαλία, Γαλλία, Γερμανία και Σκανδιναβικές χώρες) οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κυρίως ως εποπτικό μέσο για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζονται και αναπτύσσονται οι τρεις συνιστώσες του προς διερεύνηση θέματος: το παιδί, η εκπαίδευση και τα μέσα. Συγκεκριμένα,

²⁴ Αυτό συμβαίνει γιατί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ενώ όλα τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με τηλεοράσεις και μηχανές αναπαραγωγής (video, cd player, dvd player) αυτό γίνεται συνήθως με προσπάθειες των Συλλόγων Γονέων και επομένως δεν προσμετρώνται στον εξοπλισμό για τον οποίο είναι υπεύθυνος ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) ή το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ).

διερευνάται το ζήτημα της θέσης του παιδιού στη σημερινή διαμεσολαβημένη κοινωνία, το πρόβλημα των επιδράσεων των μμε στη συμπεριφορά και τις επιλογές του παιδιού, καθώς και οι θεωρίες σχετικά με τα μμε, οι οποίες διέπουν από τις αρχές του εικοστού αιώνα τα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε. Ακόμη, αναπτύσσεται η προβληματική της μετατροπής της δυαδικής σχέσης διδασκομένου-διδάσκοντος εντός ενός πολυμεσικού περιβάλλοντος στην επίσημη εκπαίδευση, της αλλαγής του ρόλου του σχολείου γενικότερα και της σύγκρισής του με τους φορείς ανεπίσημης εκπαίδευσης και το ρόλο τον οποίο αυτοί διαδραματίζουν στη ζωή των σημερινών παιδιών. Τέλος, εξετάζεται η παρουσία των μμε στο σημερινό σχολείο, καθώς και το είδος της χρήσης τους και της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΜΜΕ

«Διαβάζω σημαίνει «περιπλανιέμαι μέσα σε ένα σύστημα επιβεβλημένων σημείων» - ένα κείμενο, μία πόλη, ένα σούπερ μάρκετ, μια γιορτή. Δεν είναι μια παθητική ενέργεια και δεν είναι και ανεξάρτητη από το σύστημα με το οποίο συνδέεται [...] Διαβάζω δε σημαίνει γράφω ή ξαναγράφω, σημαίνει ταξιδεύω, δανείζομαι χωρίς να ορίζω έναν συγκεκριμένο «τόπο» [...] (Morris, 1990)

2.1. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε καλύτερα τον όρο «εκπαίδευση στα μμε [media education] ή αλφαβητισμός στα μμε [media literacy] ή οπτικοακουστικός αλφαβητισμός» οδηγούμεθα αναγκαστικώς στη σημασιολογική διερεύνηση της λέξης «αλφαβητισμός».

Σύμφωνα με τα λεξικά ως αλφαβητισμός [literacy] ορίζεται «η απόκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή, πράγμα που καθιστά δυνατή την κατανόηση των γραπτών πληροφοριών οι οποίες, σε μεγάλο ποσοστό, κυριαρχούν στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες (ΣΥΝ εγγραμματοσύνη)»

Η χρήση του όρου «αλφαβητισμός» έναντι του όρου «εκπαίδευση» είναι δηλωτική και της θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης της εφαρμογής του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ίδια η λέξη «αλφαβητισμός» εμπεριέχει τουλάχιστον δύο συνιστώσες χρήσιμες για τη διερεύνηση του όρου «αλφαβητισμός στα μμε ή οπτικοακουστικός αλφαβητισμός».

Η πρώτη είναι η μη στατικότητα του όρου και η προοδευτική διεύρυνσή του: αν για παράδειγμα το 18^ο αιώνα μπορούσαμε να ορίσουμε ως εναλλάβητο ένα πρόσωπο που απλά μπορούσε να βάλει την υπογραφή του, αργότερα η κατάκτηση του αλφαριθμητισμού απαιτούσε την κατανόηση και την παραγωγή ενός κειμένου της καθημερινής ζωής στη μητρική γλώσσα και κάποιες δεκαετίες μετά, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα απαιτεί όχι μόνο τη γραπτή επικοινωνία μέσω της μητρικής γλώσσας αλλά ενδεχομένως και μία ξένης καθώς και την απαίτηση οι άνθρωποι να γνωρίσουν εκτός από τη γραφή με μολύβι και χαρτί και τη «γραφή» με διάφορα ψηφιακά μέσα.

Η δεύτερη πολύ σημαντική συνιστώσα ορίζεται από το γεγονός ότι ο αλφαριθμητισμός δεν μπορεί να θεωρείται μια απλή δέσμη γνωστικών μηχανικών ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με την αναγνώριση και τη σύνθεση γραμμάτων και την μεταγραφή ενός ήχου σε σύμβολο και αντίστροφα. Αντιθέτως, ο αλφαριθμητισμός είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία συνδέεται με τις κοινωνικές μας σχέσεις, με την κουλτούρα στην οποία ανήκουμε και με την ικανότητά μας να σημασιοδοτούμε την πραγματικότητα. (Felini, 2004· Buckingham 2003· Silverstone, 1999)

Το τι ακριβώς είναι ο *αλφαριθμητισμός στα μέσα (ή οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός ή εκπαίδευση στα μέσα)* είναι ένα ζήτημα ακόμη ανοικτό. Δεν υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός, αλλά υπάρχει μια γενική έμφαση στην παροχή εξειδικευμένης γνώσης, στην επίγνωση και στην ορθολογική επεξεργασία των μμε, άλλοτε με επίκεντρο την κριτική αξιολόγηση και άλλοτε περιλαμβάνοντας και την επικοινωνία των μηνυμάτων.

Η έννοια έχει οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, υπό την οπτική πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων και επιστημών. Κατά τη διάρκεια της National Leadership Conference on Media Literacy ο αλφαριθμητισμός στα μμε ορίστηκε ως «η

ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και παραγωγής μηνυμάτων σε όλες τις μορφές της μεσοποιημένης επικοινωνίας» (Aufderheide, 1992).

Στο ειδικό τεύχος του εξειδικευμένου επιστημονικού περιοδικού *Journal of Communication* (1998), το οποίο ήταν αφιερωμένο στο θέμα του αλφαριθμητισμού, παρουσιάζονται τουλάχιστον τρεις κατηγορίες ορισμών.

Αλφαριθμητισμός στα MME (media literacy) είναι:

- (1) Οι γνώσεις για τη λειτουργία και την επίδραση των μμε στην κοινωνία (Messaris, 1998).
- (2) Η κατανόηση των πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών επιδράσεων στη δημιουργία, παραγωγή και μετάδοση των μηνυμάτων (Lewis & Jhally, 1998).
- (3) Η γνώση των τυπικών χαρακτηριστικών των μμε, η κριτική επεξεργασία του περιεχομένου τους και η σύγκρισή του με την εξωτερική πραγματικότητα (Buckingham, 1998b· Brown, 1998).

Στο ίδιο τεύχος, ο Rubin (1998: 3) συμπυκνώνει τους ορισμούς σε έναν, ως εξής: «Αλφαριθμητισμός στα μμε είναι η κατανόηση των πηγών και των τεχνολογιών της επικοινωνίας, των κωδίκων που χρησιμοποιούνται, των μηνυμάτων που παράγονται και της επιλογής, ερμηνείας και επίδρασης αυτών των μηνυμάτων».

Αυτός ο ορισμός πάνω στον οποίο βασίστηκε η ανάπτυξη προγραμμάτων τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, περιλαμβάνει κάποιες θεμελιώδεις ιδέες: (1) η εκπαίδευση στα μμε μπορεί να θεωρηθεί ως εκπαίδευση κατάκτησης διαφόρων και διαφορετικών μεταξύ τους γλωσσικών συστημάτων, (2) αυτά τα γλωσσικά συστήματα είναι όλα εκείνα που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία: στη φωτογραφία, στον κινηματογράφο, στην τηλεόραση, στο κόμικ, στο ραδιόφωνο, στα

κινούμενα σχέδια, στα υπερκείμενα, στο διαδίκτυο, στα ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.κ. και (3) αυτά τα γλωσσικά συστήματα και οι τεχνολογίες κατακτώνται όχι μόνο ως προς την ανάγνωσή τους αλλά σε τέσσερα επίπεδα ικανότητων.

Το πρώτο επίπεδο αφορά στην ικανότητα πρόσβασης, δηλαδή τη δυνατότητα εύρεσης των περιεχομένων που με ενδιαφέρουν γνωρίζοντας τον τόπο στον οποίο βρίσκονται και τον τρόπο της πρόσβασης με χρήση διαφόρων τεχνολογικών μέσων. Το δεύτερο αφορά στην ικανότητα ανάλυσης το οποίο περιλαμβάνει την κατανόηση του γενικού αλλά και του επί μέρους νοήματος ενός μηνύματος, σε σχέση με το είδος και τα γλωσσικά σχήματα που χρησιμοποιεί, τον τρόπο παραγωγής και διανομής που χρησιμοποιεί και τη συνήθη χρήση για την οποία κατασκευάστηκε. Στο τρίτο επίπεδο αναφέρεται η ικανότητα αξιολόγησης ως έκφραση κριτικής σκέψης σχετικά με το μήνυμα, ή ως σύγκρισής του με διάφορες παραμέτρους προσωπικής αναφοράς²⁵ (είμαι σύμφωνος ή όχι, μου αρέσει ή όχι και γιατί). Το τελευταίο επίπεδο αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής μηνυμάτων δηλαδή τη δυνατότητα αναδίγησης των εμπειριών και έκφρασης των προσωπικών σκέψεων με όλα τα δυνατά διαφορετικά γλωσσικά συστήματα (Buckingham, 2007· Cereti et al., 2006).

Κατά τη Hobbs (1998), βασικός στόχος του αλφαριθμητισμού στα μέσα είναι να κατανοήσει ο μαθητής ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, να μάθει να αμφισβητεί την αυθεντία ενός κειμένου (έντυπου ή ηλεκτρονικού) και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τη λογική του, για να οδηγείται σε αυτόνομες αποφάσεις.

Αργότερα ο Buckingham (2003) όρισε την Εκπαίδευση στα μμε ή Εκπαίδευση στα μέσα [media education] ως τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη των μμε, ενώ τον όρο *Αλφαριθμητισμός στα μμε* ή

²⁵ Δεν είναι αρκετό να καταλάβει κανείς ένα μήνυμα: θα πρέπει ο καθένας να αναρωτηθεί ποια θέση θέλει να πάρει απέναντι σε αυτό.

Οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός [media literacy] ως το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, δηλαδή τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές σχετικά με τα μμε.

Η Jaquinot το 2006 υποστήριξε τον ορισμό που είχε δώσει το 1991 ο Ferguson: «Η Εκπαίδευση στα μμε είναι η αδιάκοπη ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουμε τον κόσμο και του τρόπου με τον οποίο άλλοι ερμηνεύουν τον κόσμο για μας»

Στην πράξη οι δύο όροι χρησιμοποιούνται από τις διάφορες χώρες που αναπτύσσουν προγράμματα τέτοιου είδους με βάση το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίζονται. Όσες στηρίζονται στο βρετανικό μοντέλο (§ 2.4.1) χρησιμοποιούν τον όρο *Εκπαίδευση* ενώ όσες στηρίζονται στο αμερικάνικο μοντέλο χρησιμοποιούν τον όρο *Αλφαριθμητισμός*. Ο όρος *Αγωγή στα μμε* χρησιμοποιείται σπανιότερα.

Κατά την άποψή μας, ο όρος *αλφαριθμητισμός*, όπως και η *αγωγή* αφορά μια μεγαλύτερη μερίδα πολιτών –όχι απαραίτητα παιδιών- ενώ η *εκπαίδευση* στη συνείδηση των περισσότερων αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας. Κάτω από αυτήν την οπτική ίσως θα πρέπει να προτιμηθεί ο όρος *Αγωγή και Εκπαίδευση στα μμε* ως όρος ευρύτερος, ο οποίος περιλαμβάνει διαφόρους φορείς αγωγής (για παράδειγμα την οικογένεια η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα αγωγής αλλά όχι οργανωμένης εκπαίδευσης) τονίζοντας παράλληλα και την ανάγκη για μακροχρόνια προσπάθεια που δεν σταματά ποτέ και αφορά όλες τις ηλικίες.

2.2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΜΕ

Θεωρώντας τους Masterman, Hobbs και Buckingham ως τους βασικούς εκπροσώπους των θεωρητικών προσεγγίσεων και της πρακτικής εφαρμογής της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε θα αναφέρουμε τις βασικές αρχές έτσι όπως διατυπώθηκαν από τους ίδιους τα τελευταία χρόνια και επηρέασαν την ανάπτυξη και εφαρμογή των αντίστοιχων προγραμμάτων σχεδόν σε ολόκληρο τον κόσμο.

Σύμφωνα με τον Masterman (1994) οι βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται η Εκπαίδευση στα μμε είναι:

- (1) οι αναπαραστάσεις: τα μμε δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα αλλά την αναπαριστούν. Δηλαδή τα μμε είναι συμβολικά συστήματα τα οποία δεν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε αυτά καθ' αυτά αλλά τα μηνύματα τα οποία διαμεσολαβούν.
- (2) η αποκάλυψη της ψεύτικης «φυσικότητας» των μέσων: η ψεύτικη «φυσικότητα» των μέσων αποκοδικοποιείται μέσα από (α) ερωτήσεις σχετικά με την παραγωγή, (β) ερωτήσεις σχετικές με την ιδεολογική σύγκρουση των μεσοποιημένων κατασκευών οι οποίες παρουσιάζονται ως «καλοπροαίρετες» και (γ) τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το κοινό «διαβάζει» και αντιδρά στο περιεχόμενο των μμε.
- (3) η διερευνητική διάθεση: η Εκπαίδευση στα μμε δεν προσπαθεί να επιβάλλει συγκεκριμένες πολιτιστικές αξίες. Σκοπός της είναι να διαμορφώσει καλά πληροφορημένους πολίτες οι οποίοι γνωρίζουν πώς να εκφράζουν τις απόψεις τους πάνω στη βάση των διαθέσιμων πληροφοριών. Επίσης, ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν το σύνολο των απόψεων που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο «κείμενο» εξετάζοντας τόσο τις πηγές όσο και τα αποτελέσματα.

- (4) η συγκρότηση γύρω από εργαλεία ανάλυσης (σημεία –κλειδιά) και όχι εναλλακτικό περιεχόμενο: οι πρώτες μορφές της Εκπαίδευσης στα μμε βασίζονταν στην ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων ακολουθώντας τις αντίστοιχες πρακτικές στη λογοτεχνία. Αυτό παρήγαγε μια αποσπασματική θεώρηση και του αναλυόμενου προϊόντος και των ίδιων των μέσων. Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη για συστηματοποίηση και οριοθέτηση των αρχών και των στόχων η οποία βασίστηκε μεταξύ άλλων και στις αρχές-κλειδιά όπως: σημασία-συμπέρασμα, φυσικότητα και ρεαλισμός, κοινό, θεσμός, δομή, είδος, επιλογή, μη λεκτική επικοινωνία, γλώσσα των μμε, διαμεσολάβηση, αναπαράσταση, κώδικας/κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση, κατάτμηση, αφηγηματική δομή, πηγές, ιδεολογία, ρητορική, διάλογος, υποκειμενικότητα.
- (5) μια μακρόχρονη διαδικασία που διαρκεί μία ζωή: για τα περισσότερα παιδιά το ενδιαφέρον για τα Μέσα αρχίζει πριν ακόμη φοιτήσουν στο σχολείο και συνεχίζεται και όταν μεγαλώσουν και ενηλικιωθούν. Αν οι δραστηριότητες που αφορούν την Εκπαίδευση στα μμε είναι αποσπασματικές και δεν προσφέρουν τα εργαλεία εκείνα που θα κάνουν την ανάλυση εκτός από διδακτική και διασκεδαστική δεν θα συνεχίσουν να μελετούν τα μμε αφού τελειώσουν το σχολείο.
- (6) στοχεύει όχι μόνο στην κριτική σκέψη αλλά και στην κριτική αυτονομία: ολόκληρη η διαδικασία της Εκπαίδευσης στα μμε στοχεύει στη δημιουργία πολιτών με κριτική σκέψη, ικανών να τη χρησιμοποιούν και μετά το τέλος της εκπαίδευσης. Η επιτυχία ενός προγράμματος Εκπαίδευσης στα Μέσα είναι όταν επιτύχει να κάνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν την κριτική τους ικανότητα απέναντι στα μέσα ακόμη και όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι παρόν

κάνοντας διάφορα σχόλια στο σπίτι, ή μεταξύ συνομηλίκων εκτός τάξης. Αυτό θα πρέπει να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να στοχεύσουν όχι στην απλή διδασκαλία «εργαλείων» ανάλυσης συγκεκριμένων προϊόντων αλλά στην εφαρμογή αυτών των εργαλείων από τους ίδιους τους μαθητές και σε άλλα προϊόντα ή περιστάσεις.

- (7) η αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης στα μμε μπορεί να αξιολογηθεί στη βάση δύο γενικών κριτηρίων: (α) της ικανότητας των μαθητών να εφαρμόσουν κάτω από νέες συνθήκες αυτό που έμαθαν και (β) το βαθμό της προσπάθειας, του ενδιαφέροντος και της παρότρυνσης που δείχνουν.
- (8) ξεκινά πάντα από την επικαιρότητα: Η Εκπαίδευση στα μμε προσπαθεί να αξιοποιήσει το ενδιαφέρον και τις καθημερινές συνήθειες των παιδιών σχετικά με τα μμε. Αυτό σημαίνει ότι δουλεύει με υλικό επικαιρότητας. Οποιοδήποτε «κονσερβοποιημένο» υλικό ή υλικό που έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλο μέρος του πλανήτη είναι ελάχιστα βοηθητικό.

Σύμφωνα με τη Hobbs (1996) πέντε είναι οι βασικές αρχές στις οποίες πρέπει να βασίζεται η Εκπαίδευση στα μμε:

(1) Όλα τα μηνύματα των μμε είναι προσεκτικά κατασκευασμένα: η εξέλιξη της κατασκευής ενός μηνύματος είναι αόρατη από έναν μη εκπαιδευμένο ακροατή ή τηλεθεατή ή αναγνώστη. Η χρήση δηλαδή της κριτικής σκέψης δεν είναι αντονόητη αλλά είναι μια συμπεριφορά η οποία είναι δυνατόν να διδαχθεί.

(2) Όλα τα μηνύματα αποτελούν αναπαραστάσεις του κόσμου: ο λόγος για τον οποίο το περιεχόμενο των μέσων έχει τόσο μεγάλη δύναμη είναι γιατί οι θεατές ή αναγνώστες εξαρτώνται από αυτά προκειμένου να κατανοήσουν την κουλτούρα και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Ένας από τους λόγους που

υποστηρίζεται ότι τα παιδιά είναι πιο επιρρεπή στην επιρροή των μέσων είναι γιατί έχουν λιγότερες άμεσες πραγματικές εμπειρίες τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να τις συγκρίνουν με τις αναπαραστάσεις που προέρχονται από τα μμε.

(3) Τα μηνύματα των μμε έχουν οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς και περιεχόμενα: Η κατανόηση εκ μέρους των παιδιών ότι τα μμε είναι οικονομικές επιχειρήσεις οι οποίες «πωλούν» το κοινό στους διαφημιστές είναι πολύ σημαντική. Έτσι μπορούν να εξηγήσουν πώς η εφημερίδα που φτάνει στο σπίτι τους κάθε μέρα έχει χαμηλό κόστος –ενώ εργάζονται τόσοι άνθρωποι- και πώς η τηλεόραση μπορεί να τους προσφέρεται δωρεάν. Κάθε σημαντική προσπάθεια για την ανάπτυξη κριτικής ματιάς απέναντι στα Μέσα πρέπει να περιέχει μια προσεκτική και συστηματική εξέταση των οικονομικών και πολιτικών πλαισίων μέσα στα οποία παράγονται οι ταινίες, οι τηλεοπτικές εκπομπές, οι εφημερίδες κοκ

(4) Κάθε άνθρωπος δίνει τη δική του ερμηνεία (σημασία) στο κάθε μήνυμα των μμε: Αυτό βασίζεται στη σύγχρονη *θεωρία της πρόσληψης* που μηνύματος από την πλευρά του αναγνώστη η οποία εφαρμόζεται στη λογοτεχνία και σύμφωνα με την οποία στην αναγνώριση και κριτική ανάλυση της απόλαυσης και της ικανοποίησης που ο αναγνώστης ή ο θεατής νιώθει από την εμπειρία του με τα μμε.

O Buckingham (2003)²⁶ επιχειρώντας μια σύνθεση όλων των αρχών όπως έχουν οριστεί σε διάφορα μέρη του κόσμου ορίζει λεπτομερώς τέσσερις αρχές-κλειδιά για την εκπαίδευση στα μμε :

²⁶ Ουσιαστικά κάνει μία σύνθεση του βρετανικού και του αμερικάνικου μοντέλου προσπαθώντας να θέσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούνται τα προγράμματα σε όλες τις χώρες που τα εφαρμόζουν ξεπερνώντας τα όποια εμπόδια υπήρχαν στη δεκαετία του '80 και προσθέτοντας τις αναπαραστάσεις στο μοντέλο που είχε προτείνει ο Shepherd (1992).

(1) τη μελέτη της παραγωγής των μμε: Η μελέτη και η ανάλυση του είδους των τεχνολογιών οι οποίες χρησιμοποιούνται για την παραγωγή και τη διάθεση του περιεχομένου των μμε και του είδους των αλλαγών τις οποίες επιφέρουν στο προϊόν, των χαρακτηριστικών εκείνου ή εκείνων οι οποίοι κατασκευάζουν τα κείμενα των μμε, τον τρόπο και το αντικείμενο της συλλογικής εργασίας, την αναγνώριση της ιδιοκτησίας των εταιριών που πουλούν και αγοράζουν τα μμε και του τρόπου εξεύρεσης των χρημάτων. Ακόμη, τον τρόπο με τον οποίο πετυχαίνουν οι εταιρίες να πουλούν τα ίδια προϊόντα σε διαφορετικού είδους μμε, το ποιος ελέγχει την παραγωγή και τη διανομή τους, το νομικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται και την αποτελεσματικότητά του, τη δυνατότητα ή μη του κειμένου να φτάσει στο συγκεκριμένο κοινό και σε ποιο βαθμό το κοινό αυτό έχει δυνατότητα επιλογής και ελέγχου σε αυτό, τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων στους οποίους τα μμε δίνουν χώρο για να εκφράσουν την άποψή τους, ποιοι αποκλείονται και γιατί.

(2) τη μελέτη της γλώσσας των μμε: η χρήση της γλώσσας από τα μμε προκειμένου να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους, ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα αυτή γίνεται οικεία και γνωστή στο ευρύτερο κοινό καθώς και η καθιέρωση των «γραμματικών κανόνων» των μμε και τα αποτελέσματα της παραβίασής τους, τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι συμβάσεις και οι κώδικες λειτουργούν στα διαφορετικού τύπου κείμενα των μμε (π.χ. στο δελτίο ειδήσεων ή σε μια ταινία τρόμου), καθώς και στα αποτελέσματα της επιλογής συγκεκριμένων τύπων γλώσσας ή συγκεκριμένης γωνίας λήψης. Επίσης, τον τρόπο επικοινωνίας ενός συγκεκριμένου σημαινόμενου μέσω ενός συνδυασμού ή μιας αλληλουχίας εικόνων, ήχου και λόγου, και το βαθμό επέμβασης της τεχνολογίας στα σημαινόμενα που δημιουργούνται.

(3) τη μελέτη των αναπαραστάσεων: τον τρόπο με τον οποίο ένα κείμενο φαίνεται ρεαλιστικό και το λόγο για τον οποίο κάποια κείμενα φαίνονται περισσότερο ρεαλιστικά από τα άλλα, τον τρόπο με τον οποίο τα μέσα αναφέρουν ότι λένε την αλήθεια για τον κόσμο και με ποιες τεχνικές προσπαθούν να φαίνονται αυθεντικά. Ακόμη, τι εντάσσεται και τι παραλείπεται από τον κόσμο των μμε και σε ποιον δίνεται ευκαιρία να μιλήσει ή όχι. Επίσης, μελετάτε η υποστήριξη από τα μμε μιας άλλης οπτικής για τον κόσμο, η μετάδοση ηθικών ή πολιτιστικών αξιών και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες όπως για παράδειγμα οιτσιγγάνοι, οι έγχρωμοι ή οι γυναίκες. Αναλύονται ακόμη οι λόγοι για τους οποίους τα μμε δέχονται μερικές αναπαραστάσεις ως αληθινές και αρνούνται άλλες ως ψεύτικες και οι επιδράσεις των αναπαραστάσεων αυτών για συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού ή συγκεκριμένα θέματα.

(4) τη μελέτη του κοινού: τον τρόπο με τον οποίο τα μμε θέτουν ως στόχο ένα συγκεκριμένο κοινό, απευθύνονται σε αυτό και κάνουν εκτιμήσεις για αυτό. Επίσης, μελετώνται οι τρόποι με τους οποίους τα μηνύματα φθάνουν στο συγκεκριμένο κοινό καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτό μαθαίνει τις προτάσεις των μμε, η χρησιμοποίησή τους στην καθημερινή ζωή και οι συνήθειες τρόποι χρήσης και ευχαρίστησης, ερμηνείας και νοσηματοδότησης, επιλογής συγκρίνοντας παράλληλα και τη σχέση με την κοινωνική τάξη, την ηλικία, την εθνική καταγωγή και τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου κοινού.

Οι αρχές που διατύπωσε ο Buckingham (2003) είναι φανερό ότι στοχεύουν στην προετοιμασία και όχι στην προστασία των ατόμων από τα μμε. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση υιοθετεί την αντίληψη ότι το κοινό γενικά, αλλά και τα παιδιά ειδικότερα,

δεν είναι παθητικοί δέκτες της χειραγώγησης των μμε και δεν έχουν ανάγκη να «εμβολιαστούν» ενάντια στην επιρροή των Μέσων. Δηλαδή όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις έχουν χαρακτήρα *συμπερασματικό* και όχι *επαγωγικό*. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι οι μαθητές δεν καλούνται να συναινέσουν σε μία *a priori* θέση του διδάσκοντος αλλά εξάγουν τα συμπεράσματά τους από γεγονότα τα οποία τους προτείνονται προς εξέταση.

2.2.1. Αναδυόμενα προβλήματα και παρανοήσεις

Παρά την προσπάθεια διατύπωσης με σαφήνεια των αρχών και στόχων της Εκπαίδευσης στα μμε δεν παύουν να υφίστανται προβλήματα τόσο στην αποδοχή αυτών των αρχών όσο και στην εφαρμογή, και τα οποία αφορούν κυρίως δύο τομείς:

- (α) Την άμεση σχέση της Εκπαίδευσης στα μμε με τις λεγόμενες «νέες τεχνολογίες» και
- (β) τη φάση της παραγωγής μεσοποιημένων προϊόντων από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια ή όχι της τεχνολογίας.

Εξαιτίας της άμεσης σχέσης με την τεχνολογία πολλοί εκπαιδευτικοί, αλλά ακόμη και ερευνητές, συγχέουν την εκπαίδευση στα μμε με την εκπαίδευση με τα μμε. Επειδή αυτή η παρανόηση συναντάται τόσο στην εφαρμογή στα διάφορα σχολεία όσο και στη βιβλιογραφία, η UNESCO²⁷ (Frau-Meigs, 2006) στην πιο πρόσφατη δημοσίευση υλικού που αφορά στην Εκπαίδευση στα μμε τονίζει ότι «ως Εκπαίδευση στα μμε θεωρείται η διδασκαλία και εκμάθηση για τα Μέσα και αυτό δεν πρέπει να συγχέεται με τη διδασκαλία με τα Μέσα, δηλαδή τη χρήση της τηλεόρασης ή των υπολογιστών κατά τη διδασκαλία της φυσικής ή της ιστορίας».

²⁷ Πρόκειται για το «Media Education, A Kit for teachers, Students, Parents and Professionals», το οποίο υπάρχει στην ιστοσελίδα της UNESCO. Περιλαμβάνει την πρόταση για τη δημιουργία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος για την Εκπαίδευση στα μμε καθώς και υλικό για δράση που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς, και μαθητές.

Η ίδια ανάγκη ώθησε και τους αμερικανούς Renee Hobbs, Chris Worsnop, Neil Andersen, Jeff Share και Scott Sullivan να ορίσουν τι δεν είναι εκπαίδευση στα Μέσα. Σύμφωνα με τους αμερικανούς επιστήμονες δεν είναι εκπαίδευση στα μμε (1) Η σύγκρουση με τα μμε μολονότι μπορεί να γίνεται κριτική σε αυτά (2) η αποσπασματική παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων από πλευράς των μαθητών (3) η χρήση βίντεο ή DVD ως εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία (4) η απλή διαπίστωση πολιτικής ημερήσιας διάταξης, ή στερεοτύπων χωρίς την αναζήτηση των μηχανισμών που κάνουν όλα τα προηγούμενα να φαίνονται φυσικά και (5) Εκπαίδευση στα μμε δεν σημαίνει «μη βλέπεις» σημαίνει «δες προσεκτικά, σκέψου κριτικά».²⁸

Σχετικά με την παραγωγή από την πλευρά των μαθητών μεσοποιημένων προϊόντων σύμφωνα με τον Masterman (1994) δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό αφού δεν έχει στόχο να διαμορφώσει επαγγελματίες των μέσων αλλά κριτικά σκεπτόμενους πολίτες που έχουν δικαίωμα να εκφράζονται με όλες τις μορφές της τεχνολογίας (Frau-Meigs, 2006)

Εξάλλου, ο Buckingham (2003) επισημαίνει ότι επειδή οι μαθητές φτάνουν στην τάξη με διαφορετικό επίπεδο προετοιμασίας και γνώσης σχετικά με τα Μέσα και με διαφορετικά κίνητρα, η παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων μπορεί να μην αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα ενισχύοντας την άποψη ότι μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση δεν μπορεί να στηριχθεί σε αυτή και μόνη τη φάση. Ταυτόχρονα αναγνωρίζει και εκείνος τον κίνδυνο να θεωρηθεί ότι η χρήση των μμε ως εποπτικών μπορεί να οδηγήσει σε μία εκπαίδευση στη χρήση των μμε. (Buckingham, 2003,1992)

Σύμφωνα με τον Masterman (1994) η Εκπαίδευση στα μμε έχει χαρακτήρα ενεργό και συμμετοχικό. Η παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων είναι ένα μέσο

²⁸ (http://www.medialit.org/reading_room/article380.html, 14-2-07)

απαραίτητο για την ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης των μέσων γιατί οι μαθητές βοηθούνται στην κατανόηση της ίδιας της φύσης των μέσων ως κοινωνικές κατασκευές μέσα από μικρές παραγωγές χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει αναγκαστικά να χρησιμοποιούνται εξειδικευμένα μηχανήματα υψηλής τεχνολογίας (Masterman, 1994)²⁹.

Ο Buckingham (2003) σχετικά με τη σπουδαιότητα της παραγωγής στα προγράμματα της Εκπαίδευσης στα μμε κάνει κριτική στις παλαιότερες θέσεις του Masterman οι οποίες κατά βάση είχαν διατυπωθεί στις αρχές της δεκαετίας του '80 ενώ παράλληλα αναφέρει ότι η παραγωγή είναι ένα σημαντικό συστατικό της εκπαίδευσης στα μμε, το οποίο δεν μπορεί να αγνοηθεί. Οι θέσεις και των δύο δεν παρουσιάζουν τελικά ουσιαστικές διαφορές αφού και ο Buckingham, φέρνοντας ως παράδειγμα τις σπουδές στα μμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Βρετανίας, θεωρεί προαπαιτούμενο, για τους μαθητές, να έχουν ασχοληθεί με την ανάλυση και τους ιδιαίτερους κώδικες πριν προχωρήσουν στην παραγωγή οποιουδήποτε μεσοποιημένου προϊόντος.

²⁹ Για παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι το ηλεκτρονικό μοντάζ σήμερα μπορεί να γίνει σε έναν οικιακό υπολογιστή ακόμη και από παιδιά, αυτό που θα κερδίσουν τα ίδια τα παιδιά στη φάση του μοντάζ θα είναι το ίδιο ή σχεδόν το ίδιο με τη στιγμή που θα κάνουν στο χαρτί το λεπτομερές storyboard (είδος πλάνου, κείμενο, μουσική κ.ά) του προϊόντος που θέλουν να παράξουν. Ακόμη και αν δεν προχωρήσουν στην παραγωγή αυτό που κέρδισαν είναι ήδη σημαντικό (Masterman, 1994)

2.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΜΜΕ

Από διδακτικής πλευράς είναι δυνατόν να επιχειρήσουμε μία κατηγοριοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε εστιάζοντας στη σύνδεση ανάμεσα στους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς που τέθηκαν και στις διαφορετικές διδακτικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν για την κατάκτηση αυτών των στόχων.

Ουσιαστικά πρόκειται για τρία μοντέλα εκπαίδευσης στα μμε: [Felini, 2004]

1. Την εκπαίδευση με άξονα την *κατανόηση* των μηνυμάτων των Μέσων και της πραγματικότητας που διέπει όλο το σύστημα της μαζικής επικοινωνίας, με έμφαση στη γνώση και με εργαλείο την ανάλυση κειμένου³⁰ και ειδικότερα του οπτικοακουστικού
2. την εκπαίδευση με άξονα τη σωστή *χρήση* των Μέσων, με έμφαση στις συνήθειες του κοινού και με εργαλείο την ανάλυση της «κατανάλωσης»
3. την εκπαίδευση με άξονα την *παραγωγή* αυθεντικών μιντιακών προϊόντων, με έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και με εργαλείο τα εργαστήρια για την παραγωγή πολυμεσικών προϊόντων

³⁰ Σύμφωνα με τον Fiske ο όρος «κείμενο» συνήθως αναφέρεται σε ένα μήνυμα που έχει δική του φυσική ύπαρξη, ανεξάρτητη από αυτήν του αποστολέα ή του παραλήπτη, είναι δηλαδή, μια συλλογή σημείων (όπως λέξεις, εικόνες, ήχοι ή/και χειρονομίες) δημιουργημένα και ερμηνευμένα σύμφωνα με τις συμβάσεις που συνδέονται με ένα είδος [genre] και με ένα ειδικό μέσο [medium] επικοινωνίας. Ως μέσο εννοεί αφενός την ομιλία και τη γραφή αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης όπως: ραδιόφωνο, τηλεόραση, εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, φωτογραφίες, φιλμ και δίσκοι καθώς και: τηλέφωνο, γράμμα, φαξ, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεσυνέντευξη, ηλεκτρονικά συστήματα σύζήτησης ως μέσα διαπροσωπικής επικοινωνίας). (Ο' Sullivan et al., 1994). Ο Fiske δηλώνει ότι «κάθε μέσο είναι ικανό να μεταδίδει κώδικες μέσω ενός διαύλου ή διαύλων» (Ο' Sullivan et al., 1994:176)

2.3.1. Εκπαίδευση με άξονα την κατανόηση

Είναι το πιο διαδεδομένο³¹ μοντέλο για την εκπαίδευση στα μμε. Θέτει ως κέντρο της εκπαιδευτικής παρέμβασης την ανάγκη για βοήθεια των παιδιών στην κατανόηση των κειμένων, της σημασίας του κάθε κειμένου, του είδους, των εκάστοτε αναπαραστάσεων, των κρυμμένων μηνυμάτων αλλά και των τεχνικών παραγωγής, της αγοράς των μμε, της οργάνωσης των επιχειρήσεων της επικοινωνίας και τον τρόπο πρόσληψης από πλευράς του κοινού. Θεωρητικά στηρίχθηκε στην ερμηνευτική θεωρία (βλ. §1.1.4) και μεθοδολογικά αξιοποιήθηκαν κυρίως οι αρχές της σημειωτικής³² και της αφηγηματολογίας³³.

Η σημειωτική άρχισε να προβάλλεται στη Βρετανία ως κύρια προσέγγιση της θεωρίας των επικοινωνιακών μέσων στο τέλος της δεκαετίας του '60. Σε αυτό βοήθησε η μετάφραση στα αγγλικά των δημοφιλών δοκιμίων του Roland Barthes (1977) αλλά και η σημασία που έδωσε το Κέντρο Σύγχρονων Πολιτιστικών Μελετών (Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS) στο Πανεπιστήμιο του Birmingham, την δεκαετία του '70 που το διηύθυνε ο νεομαρξιστής κοινωνιολόγος Stuart Hall (Chandler, 1994).

³¹ Στη Βρετανία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Εκπαίδευση στα μμε μετά από επιμόρφωση είναι φιλόλογοι και πολλοί από αυτούς διδάσκουν και τα δύο αντικείμενα. Ήταν φυσικό να ακολουθήσουν εργαλεία ανάλυσης που ήδη κατείχαν όπως η ανάλυση κειμένου. (Savelli, 2006)

³² Σήμερα ο όρος *σημειωτική* είναι πιθανότερο να χρησιμοποιείται ως ομπρέλα που αγκαλιάζει ολόκληρο το επιστημονικό πεδίο της σημειολογίας (Noth, 1990).

³³ Η αφηγηματολογία ακολουθεί την παράδοση του ρώσου formalist Vladimir Propp και του στρουκτουραλιστή ανθρωπολόγου Claude Levi-Strauss. Ασχολείται με την αφήγηση όλων των μορφών – φιλολογική, φανταστική ή μη, λεκτική ή οπτική – αλλά τελικώς εστιάζει στις ελάχιστες αφηγηματικές μονάδες και στη *γραμματική της πλοκής*. Το πιο βασικό αφηγηματικό σύνταγμα αποτελείται από τρεις φάσεις – *ισορροπία /διάρρηξη/ ισορροπία* – που αντιστοιχούν στην αρχή, το μέσο και το τέλος μιας ιστορίας. Σ' αυτή τη αριστοτέλεια μεθοδική μορφή, τα γεγονότα της αρχής προκαλούν αυτά του μέσου, και τα γεγονότα του μέσου προκαλούν αυτά του τέλους. Αυτή είναι η συνταγή των κλασικών χολιγουντιανών έργων, όπου δίδεται προτεραιότητα στην πλοκή η οποία υπερσχύει των πάντων. Οι Hodge και Kress (1988) ισχυρίζονται ότι η χρήση τέτοιας οικείας αφηγηματικής δομής χρησιμεύει στο να «εγκλιματίζει το ίδιο το περιεχόμενο της αφήγησης». Όπου οι αφηγήσεις τελειώνουν με μian επιστροφή στην προβλέψιμη ισορροπία, αυτό αναφέρεται ως *ολοκλήρωση* της αφήγησης. (Chandler, 1994)

Η αφηγηματολογία αποτελεί κομβική μεθοδολογική προσέγγιση για την εκπαίδευση στα μμε και για τη μελέτη των μέσων γενικότερα για τρεις λόγους (Lusted, 1991):

- α) μετατοπίζει την προσοχή από το *περιεχόμενο* [content] των ιστοριών, στη *δομή* [structure] και τη *διαδικασία* [process] της απόδοσής τους
- β) αφού η αφήγηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές δια μέσου πολλών μμε (έντυπων, οπτικών, προφορικών, ακουστικών) μπορούν να μελετηθούν εξίσου πολλά και διαφορετικά μμε, διαμέσου των αρχών της *ομοιότητας* και της *διαφορετικότητας*, και
- γ) με τη μελέτη των σύγχρονων δημοφιλών ή κεντρικών μεσοποιημένων μορφών, όπως τα λαϊκά έντυπα [tabloids] ή οι σαπουνόπερες, μπορεί να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα νοήματα και οι επιθυμίες αυτών των αφηγηματικών μορφών με την ευρύτερη διάθεση της κοινωνικής δύναμης.

Κύριος υποστηρικτής αυτού του μοντέλου υπήρξε ο Masterman ο οποίος συνέβαλε αποφασιστικά με τις ιδέες του στην ανάπτυξη προγραμμάτων στη Βρετανία, στον Καναδά αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ιταλία ή η Γαλλία.

2.3.2 Εκπαίδευση με άξονα τη σωστή χρήση των Μέσων

Το μοντέλο αυτό βασίστηκε στη θεωρία των Χρήσεων και Ικανοποιήσεων (βλ. §1.1.4) και αναπτύχθηκε με σκοπό τη συνειδητοποίηση της πραγματικής χρήσης των μμε από την πλευρά του κοινού και ειδικότερα των παιδιών. Ως εκπαιδευτικό στόχο έχει την εγρήγορση του ίδιου του κοινού –στην προκειμένη περίπτωση των παιδιών– σχετικά με την ποσοτική έκθεσή τους στα μμε και διαμέσου αυτής της εγρήγορσης,

την επίτευξη μιας πιο ορθολογιστικής χρήσης των μέσων αυτών κυρίως από άποψη χρόνου.

Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική διαδόθηκε κατά ένα μέρος και εξαιτίας της ανησυχίας της κοινωνίας των ενηλίκων για την υπερβολική έκθεση των ανηλίκων στα διάφορα μέσα - αρχικά κυρίως στην τηλεόραση-, κατά δεύτερον χάρη στην διάδοση των τεχνικών της ανάλυσης της κατανάλωσης οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από την εθνογραφία και την ανθρωπολογία (συμμετοχική παρατήρηση, συνέντευξη, ομάδες εστίασης κá) (Ασλανίδου & Carrier, 2004). Αν και αυτές οι τεχνικές αρχικά χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές, κατόπιν με τις κατάλληλες προσαρμογές για τη χρήση τους στη διδακτική πράξη, απέκτησαν παιδαγωγική χρησιμότητα. Αν δηλαδή η ανάλυση της τηλεοπτικής κατανάλωσης γίνει κατευθείαν από τα παιδιά, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της επίσκεψης σχετικά με την προσωπική χρήση του μέσου. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται μια «μεταμεσική επιμόρφωση» ακολουθώντας μία διαδρομή που αρχίζει από τη συνειδητοποίηση των προσωπικών επιλογών και καταλήγοντας σε μία αξιολογική κλίμακα που ήταν και είναι το τυπικό ζητούμενο όλων των μορφών εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, με αυτήν την προσέγγιση αποφεύγεται η λογοκρισία από πλευράς των ενηλίκων και το ίδιο το παιδί αυτοπεριορίζεται εφαρμόζοντας, αυτό που στο μεγαλύτερο μέρος των σχετικών αναφορών εμφανίζεται ως «τηλεοπτική δίαιτα»³⁴ ή «κριτική τηλεθέαση». Και στις δύο περιπτώσεις δεν σημαίνει «αποχή» ή «νηστεία» αλλά χρήση με μέτρο. Τα τελευταία χρόνια το μοντέλο επηρέασε και την εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν γενικώς την έκθεση των παιδιών στην *οθόνη* εννοώντας και την οθόνη του

³⁴ Η έκφραση αυτή ως μετάφραση του όρου «television diet» χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον κυρίως στη δεκαετία του 70 (στην Ελλάδα στο τέλος της δεκαετίας του 80) από εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούσαν τα παιδιά να εφαρμόσουν την «ημέρα χωρίς τηλεόραση» ή «την εβδομάδα χωρίς τηλεόραση» και από οργανισμούς κυρίως συνδεδεμένους με την εκκλησία (στην Αμερική και στη Βρετανία). Πληροφορίες για προγράμματα τέτοιας προσέγγισης μπορεί κάποιος να βρει σε διάφορες ιστοσελίδες όπως www.whitedot.org (14-2-2007) ή στο www.tvturnoff.org/ (14-2-2007) και σε άλλες.

υπολογιστή. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου ανάμεσα στα άλλα πλεονεκτήματά του αναφέρουν ότι προάγεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας από πλευράς των παιδιών σχετικά με την έκθεσή τους στα μμε και αναπτύσσεται η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και τους συνομηλίκους. (Felini, 2004)

Όσα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα επηρεάστηκαν από αυτό το μοντέλο εντάσσουν την εκπαίδευση στα μμε στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας. Αυτό συμβαίνει κυρίως στην Αμερική αλλά και στα νέα Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (βλ. § 2.4.8)

2.3.3. Εκπαίδευση με άξονα την παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία, στη σημειολογική ανάλυση και στις πολιτιστικές θεωρίες (βλ. § 1.1.4), τίθεται ως κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων (μικρών ταινιών, διαφημιστικών σποτ κά) από πλευράς των εκπαιδευομένων με απλά ή περισσότερο σύνθετα τεχνολογικά εργαλεία. Πρόκειται δηλαδή για την παραγωγή μηνυμάτων τα οποία μοιάζουν με τα αυθεντικά μηνύματα των μμε και ως προς τις τεχνικές τους και ως προς το τελικό αποτέλεσμα. Ας σκεφτούμε την πιο απλή παραγωγή μιας σχολικής εφημερίδας μέχρι την κατασκευή ιστολογίων [blogs].

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επέλεγον να εργαστούν με άξονα αυτό το μοντέλο υποστηρίζουν ότι προάγει τη δημιουργικότητα και προσφέρει στους μαθητές τα εργαλεία για μεγαλύτερη δημοκρατική συμμετοχή στο πολυμεσικό περιβάλλον στο

οποίο ζουν. Αυτή η πρακτική βασίζεται σε μια διδακτική αντίληψη της ενεργού μάθησης και της λεγόμενης *learning by doing*³⁵ προσέγγισης.

Στην Ελλάδα το μοντέλο βρίσκει αποδοχή και στο σχολείο³⁶ και εκτός σχολείου³⁷.

Όσοι το υποστηρίζουν προβάλλουν μια σειρά διδακτικών πλεονεκτημάτων τα οποία διέπουν τα προγράμματα με στόχο την παραγωγή ανάμεσα στα οποία είναι:

- (1) στη διαδικασία της παραγωγής συμμετέχουν όλα τα παιδιά σύμφωνα με τις ικανότητές τους και τις κλίσεις τους αφού η εργασία είναι ομαδική με ταυτόχρονη ανάθεση ρόλων
- (2) η ομάδα εργάζεται συνήθως πάνω σε θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον της και έχει την ευκαιρία να ερευνήσει για το θέμα της πριν την παραγωγή και τελικώς να εκφράσει την άποψή της μέσω του παραχθέντος προϊόντος
- (3) επειδή η διαδικασία της παραγωγής μπορεί να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσει ως το συνδυαστικό κρίκο με τις υπόλοιπες δραστηριότητες της εκπαίδευσης στα μμε
- (4) το τελικό προϊόν μπορεί να προβληθεί και εκτός ομάδας και σχολείου ανοίγοντας έτσι το σχολείο προς την κοινωνία

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Buchingham (2003) έρευνες³⁸ που έγιναν σε μαθητές που ασχολήθηκαν με το στάδιο της παραγωγής χωρίς προηγουμένως να έχουν αναλύσει σε βάθος τα προϊόντα των μμε έδειξαν ότι διαπράττουν βασικά λάθη, δηλαδή το υλικό που παράγουν δεν είναι αυτό που θα ήθελαν να επικοινωνήσουν. Ως

³⁵ Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν είτε παρατηρώντας τους άλλους είτε δοκιμάζοντας διάφορες πειραματικές συνθήκες και βλέποντας τα αποτελέσματα. Περισσότερα για αυτή την προσέγγιση στη μάθηση στο Gibbs (1988)

³⁶ Εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια που δίνουν πολλές αφορμές για δημιουργικές εργασίες που αφορούν προϊόντα των μέσων και πολλοί εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές τους να φτιάξουν μια διαφημιστική αφίσα για παράδειγμα ή ένα πιο σύνθετο πολυμεσικό διαφημιστικό μήνυμα χωρίς προηγουμένως να έχει προηγηθεί κανενός είδους παρατήρησης ή σκέψης σχετικά με τα ζητήματα που άπτονται των αρχών και των στόχων της Εκπαίδευσης στα μμε.

³⁷ Για παράδειγμα το Φεστιβάλ Ολυμπίας και το πρόγραμμα Κάμερα Ζιζάνιο

³⁸ Βλέπε σχετικά Buckingham & Sefton-Green, (1995)

παράδειγμα αναφέρεται η φωτογραφία η οποία αποτελεί μια πολύ απλή διαδικασία παραγωγής. Οι μαθητές που καλούνται να «τραβήξουν» φωτογραφίες συνήθως δεν εκμεταλλεύονται τις διάφορες γωνίες λήψης ή τα διαφορετικά πλάνα αν κάποιος δεν τους έχει εξηγήσει από πριν τη σημασία της κάθε τεχνικής σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ο Buckingham (2003) το αποδίδει στο ότι τα παιδιά έχουν γνώσεις για τη γλώσσα των μμε αλλά γνώσεις *ανεπεξέργαστες, παθητικές* οι οποίες πρέπει να γίνουν *ενεργές* για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε διαφορετικές καταστάσεις.

Οι κυριότεροι θεωρητικοί του χώρου (Buckingham, Masterman, Hobbs) θεωρούν τη διαδικασία της *παραγωγής* σημαντική και την εντάσσουν μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα μμε ως ένα απαραίτητο συστατικό³⁹ ενώ από όλες τις πρακτικές της εκπαίδευσης στα μμε είναι αυτή που ενθουσιάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Buckingham, 2003). Ωστόσο ο κίνδυνος να θεωρηθεί ότι από μόνο του αυτό το στάδιο αρκεί για να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης στα μμε είναι υπαρκτός⁴⁰.

Στην πράξη κανένα από τα παραπάνω μοντέλα δεν μπορεί να σταθεί μόνο και αυτούσιο σε ένα πρόγραμμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε. Η διδακτική εφαρμογή δείχνει ότι κάθε πρόγραμμα κινείται στη συνισταμένη αυτών των αξόνων αξιοποιώντας παράλληλα και ταυτόχρονα τις θεωρητικές τους βάσεις.

³⁹ Αν το μοντέλο της εκπαίδευσης με στόχο την κατανόηση συνδέεται με την εκμάθηση της «ανάγνωσης» στο ευρύτερο πλαίσιο του αλφαριθμητισμού, τότε το μοντέλο με στόχο την παραγωγή συνδέεται άμεσα με τη «γραφή».

⁴⁰ Ο κίνδυνος αυτός είχε επισημανθεί και από το Masterman (1994) ο οποίος υποστήριξε ότι όταν οι σπουδαστές έχουν την ευκαιρία να πάρουν μια κάμερα στα χέρια τους, το μόνο που κάνουν είναι να μιμούνται τα κακά πρότυπα των προϊόντων των μμε ενώ οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θεωρούν ότι η τεχνική είναι τα πάντα και το μέσο είναι το μοναδικό μήνυμα. Αυτές τις απόψεις κρίνει διαρκώς μέχρι και σήμερα ο Buckingham.

2.4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΜΜΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Ο Αλφαριθμητισμός στα μμε ή οπτικοακουστικός Αλφαριθμητισμός αποτελεί έναν από τους βασικούς κορμούς του «πληροφοριακού αλφαριθμητισμού», ο οποίος στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών απασχολεί τη διεθνή επιστημονική κοινότητα εισβάλλοντας παράλληλα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στην εκπαίδευση (Langford, 1998).

Οι διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής σε κάθε χώρα, οφείλονται – εκτός των άλλων- και στις διαφορετικές αναπαραστάσεις που έχουν για τα μμε οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί.⁴¹ Έρευνες αναφέρουν ότι, παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσαπίζουν ένα μαθητοκεντρικό σύστημα ως καταλληλότερο μοντέλο διδασκαλίας αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τα μμε στη διδακτική πράξη.⁴²

Σε αυτό προστίθεται και η θέληση ή μη της κεντρικής εξουσίας, η οποία πραγματοποιεί το γενικό σχεδιασμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, να εντάξει τον Οπτικοακουστικό Αλφαριθμητισμό στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς φορείς και να προγραμματίσει την επιμόρφωσή τους.

Στο εξωτερικό, από το 1970 κιόλας η εκπαίδευση στα μμε ήταν ένας από τους στόχους της Δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης. Στη Λατινική Αμερική αλλά και στην Ευρώπη, η εκπαίδευση στα μμε αποτελούσε μια στρατηγική «εκρίζωσης» των κοινωνικών ανισοτήτων που οφείλονταν στην άνιση πρόσβαση στην πληροφορία, ενώ στην Νότια Αφρική η εκπαίδευση στα μμε χρησιμοποιήθηκε για να προωθήσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Hobbs, 1998).

⁴¹ Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα διάφορα Μέσα πλεονεκτήματα σχετικά με τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως μαθησιακά, γνωστικά, ψυχολογικά και παιδαγωγικά/επικοινωνιακά οφέλη ενώ αναφέρουν ως μειονεκτήματα το μονόδρομο και παθητικό χαρακτήρα τους (Διαμαντάκη, & άλλοι, 2001)

⁴² Αφορά τη χρήση των Μέσων ως εποπτικών εργαλείων, πολύ περισσότερο αποφεύγουν να εντάξουν τα Μέσα σε ένα πλαίσιο κριτικής θεώρησής τους (Διαμαντάκη, & άλλοι, 2001)

Στις αγγλόφωνες χώρες -Αγγλία, Σκωτία, Καναδάς και Αυστραλία-η εκπαίδευση στα μμε είναι ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά τα μαθήματα γλώσσας. Το 1980, στην Αγγλία, η κυβέρνηση Θάτσερ συμπεριέλαβε υποχρεωτικά στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα προγράμματα ανάλυσης των μέσων. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής ήταν να αυξηθεί η ικανότητα «κριτικής τηλεθέασης» των βρετανών μαθητών (Buckingham, 1990).

Η πρόσφατη ιστορία της εκπαίδευσης ορισμένων χωρών προσφέρει πληθώρα παραδειγμάτων ενσωμάτωσης των μέσων στη σχολική πράξη, παρά το γεγονός ότι πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις διαφορετικές μορφές αυτής της ενσωμάτωσης. Αρχίζοντας από το ενδιαφέρον για το λόγο και την εκφραστική δύναμη των οπτικοακουστικών μέσων με την ευρεία έννοια, πολλές χώρες επεκτείνουν αυτού του είδους την εκπαίδευση στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον.

Σημαντική ήταν και η συμβολή του Διεθνούς Οργανισμού της UNESCO από τη δεκαετία του '60. Το ενδιαφέρον της UNESCO σχετικά με την εκπαίδευση στα μέσα προέκυψε από την προοπτική της χρησιμοποίησης αυτής της εκπαίδευσης ως όχημα εξομάλυνσης των ανισοτήτων μεταξύ των βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών και των «υπανάπτυκτων» ή αναπτυσσομένων χωρών.

2.4.1. Αγγλία

Η Μεγάλη Βρετανία ήταν το πρώτο ευρωπαϊκό κράτος που αναγνώρισε πεδίο δράσης για την Εκπαίδευση στα ΜΜΕ μέσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, προσφέροντας σε όσους ακολούθησαν το παράδειγμά της, σημαντικές διδακτικές και θεωρητικές πηγές με ανοιχτά σεμινάρια και διδακτικά εργαλεία αναγνωρισμένα σε διεθνές επίπεδο.

Η πρώτη συστηματική απόπειρα για την ένταξη των Μέσων στα σχολεία γίνεται από τους Leavis & Thomson (1933). Η φιλοσοφία του υλικού που πρόσφεραν βασίστηκε στη διατήρηση της γλωσσικής κληρονομιάς, των αξιών και της υγείας του βρετανικού έθνους. Στόχος ήταν να ενισχυθούν οι νέοι στη «διάκριση και την αυτοχρή», ώστε να γίνουν ικανοί να αντιμετωπίσουν την επιρροή των μέσων που μπορεί να τους διαφθείρει και να οδηγηθούν στις αληθινές αξίες της ζωής (Buckingham, 1998a).

Η Εκπαίδευση στα μέσα στη διάρκεια αυτών των δεκαετιών χαρακτηριζόταν από έντονο προστατευτισμό και πατερναλισμό με στόχο την είσοδο της λαϊκής κουλτούρας στο σχολείο προκειμένου να συγκριθεί με άλλες πιο «υψηλές» και να απορριφθεί τελικά ως εμπορική και παραπλανητική (Masterman, 1997). Ολόκληρη η φιλοσοφία αυτής της εκπαίδευσης, στηριζόμενη στις αρχές της θεωρίας του «εμβολιασμού» (βλ. §1.1.4), ήταν τελικώς εναντίον των μέσων και η αποστολή της ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν σταδιακά επίγνωση, οξεία κριτική στάση και ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στις αιώνιες αρχές της αυθεντικής «υψηλής» κουλτούρας, την οποία κατά κύριο λόγο αντιπροσώπευαν οι δάσκαλοι, και τις κατ' εξοχήν χυδαίες αξίες που προβάλλονταν από τα μέσα (Hall & Whannel, 1964· Masterman, 1997).

Η επόμενη φάση ήταν στο τέλος της δεκαετίας του '50, οπότε και θεμελιώνονται οι πολιτισμικές σπουδές⁴³ στη Βρετανία, κατά τη διάρκεια της οποίας δίνεται μια περισσότερο ανθρωπολογική υπόσταση στην έννοια της κουλτούρας (Williams, 1961· Buckingham, 1998a). Την ίδια εποχή προσφέρεται διδακτικό και

⁴³ Αναπτύχθηκαν στη Βρετανία τη δεκαετία του '80 ως αντίδραση στις κοινωνιολογικές θεωρίες. Η πολυδιάστατη έννοια της κουλτούρας αποτελεί τον πυρήνα της σκέψης των επιστημόνων και ερευνητών θεωρώντας μάλιστα ότι δεν υπάρχει μόνον μία κουλτούρα αλλά πολλές, και ότι η λαϊκή κουλτούρα η οποία είχε παραγκωνιστεί, είναι μια διαδικασία παραγωγής νοήματος. Το κέντρο αυτής της θεωρητικής προσέγγισης ήταν το Πανεπιστήμιο του Birmingham με τους Hoggart, Hall και Williams (βλ. § 1.1.4).

υποστηρικτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των μμε και ιδιαίτερα του βρετανικού και ευρωπαϊκού κινηματογράφου, ενώ η τηλεόραση παραμένει ακόμη εκτός της γενικότερης προβληματικής (Hall & Whannel, 1964)

Στις αρχές της δεκαετίας του '60 η προσέγγιση του «εμβολιασμού» αρχίζει να χάνει έδαφος, αν και, όπως υποστηρίζει ο Masterman, ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τα μμε⁴⁴. Οι νέοι εκπαιδευτικοί που αγαπούν τον κινηματογράφο δίνουν πνοή στη δεύτερη εποχή της Εκπαίδευσης στα Μέσα. Ο κινηματογράφος επιλέγεται ως το κατ'εξοχήν πεδίο μελέτης και ανάλυσης και για μια δεκαετία τουλάχιστον κι άλλες χώρες στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική υιοθετούν την εισαγωγή των μαθημάτων για τον κινηματογράφο στην εκπαιδευτική διαδικασία⁴⁵ (Masterman, 1997).

Στη δεκαετία του '70 κυριαρχεί η «θεωρία της οθόνης» [screen theory]⁴⁶, μια διαφορετική προσέγγιση με κύριο υποστηρικτή τον οργανισμό Society for Education in Film and Television.⁴⁷ Γίνεται κατανοητό ότι οι μέθοδοι ανάλυσης που αφορούσαν τον κινηματογράφο δύσκολα μπορούσαν να υιοθετηθούν και για την

44 Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο του 1989 της τελικής Έκθεσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Δανία : «Σε πολλούς, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ακόμη πολλά αποθέματα αναφορικά με την εκπαίδευση στα ΜΜΕ τα οποία εμπνέονται από την αρχή σύμφωνα με την οποία οι σπουδαστές δεν θα πρέπει να ασχολούνται με τα σκουπίδια. Αυτή η άποψη δεν μπορεί να υποστηριχθεί πια για δύο λόγους: α. δίπλα στο άχρηστο υλικό μπορεί κανείς να βρει χρήσιμα πράγματα, β. οι σπουδαστές πρέπει να είναι σε θέση να μάθουν να ξεχωρίζουν ανάμεσα στο καλό και το κακό. Και αυτό απαιτεί ικανότητες ανάλυσης, ερμηνείας, αξιολόγησης των διαφορετικών μορφών της μαζικής επικοινωνίας και ένταξής τους στην σύγχρονη καθημερινή ζωή» (Council of Europe, 1989· Masterman, 1994)

⁴⁵ Ο Masterman σχολιάζει το γεγονός ότι την εποχή εκείνη υπάρχει μία μείωση των θεατών του κινηματογράφου ενώ κερδίζει συνεχώς έδαφος η τηλεόραση η οποία όμως αγνοείται από τους κριτικούς αφού τη θεωρούν ένα υποείδος για το οποίο δεν άξιζε να γίνεται καμία κουβέντα.

⁴⁶ Η θεωρία της οθόνης αφορούσε κατά κύριο λόγο την ανάλυση της επίδρασης του κινηματογράφου (και ειδικότερα του εμπορικού) ως προς την "τοποθέτηση" του θεατή (ή του θέματος) της ταινίας, μέσα από τον τρόπο που το κείμενο (μέσω της θέσης της μηχανής λήψης, ή άλλων τυπικών χαρακτηριστικών) "έβαζε" το θεατή σε μία ιδιαίτερη "θέση-αντικειμένου", η οποία θεωρείτο ότι "εγγυούταν" τη διάδοση μίας συγκεκριμένης ιδεολογίας. (Morley, 1986)

⁴⁷ Αυτός ο οργανισμός εξέδιδε δύο περιοδικά πολύ σημαντικά για την διάχυση των αρχών της θεωρίας της οθόνης. Το Screen και το Screen Education. Το πρώτο ήταν το πιο σημαντικό όχημα για τις καινούριες εξελίξεις στους τομείς της σημειωτικής, του δομισμού, της ψυχοαναλυτικής θεωρίας καθώς και της Μαρξιστικής ιδεολογίας. (Alvarado, Collins, & Donald, 1993· Buckingham, 1998· Buckingham, 2003)

ανάλυση των άλλων μέσων όπως η τηλεόραση και οι εφημερίδες που συνεχώς κέρδιζαν έδαφος την εποχή εκείνη.

Μία δεκαετία αργότερα, με αφετηρία τις βασικές αρχές της θεωρίας της θόνης ο Masterman (1994) την εμπλουτίζει με ερωτήσεις που εστιάζουν στη γλώσσα, στην ιδεολογία και στις αναπαραστάσεις παράλληλα με την έμφαση στο κοινό και όχι στο μήνυμα.

Το κοινό ήταν μια παράμετρος που είχε αγνοηθεί από την Εκπαίδευση στα Μέσα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80. Αυτό συνέβαινε για διάφορους λόγους, αλλά κυρίως γιατί η θεωρία της επικοινωνίας θεωρούσε το κοινό ως απλό δέκτη μηνυμάτων και η έρευνα κατευθυνόταν περισσότερο στην ανακάλυψη των επιδράσεων που αυτά τα μηνύματα είχαν πάνω στο ανομοιογενές κοινό.

Αργότερα, με τη θεωρία των Χρήσεων και Ικανοποιήσεων (βλ. § 1.1.4) έγιναν κάποια βήματα προς την έρευνα ενός ενεργού κοινού⁴⁸.

Το 1998, ο Τομέας για τον Πολιτισμό, τα μμε και τον Αθλητισμό [Department for Culture, Media and Sport] της Βρετανίας συνεργάστηκε με το βρετανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου [British Film Institute] προκειμένου να τεθούν σε εφαρμογή παιδαγωγικές στρατηγικές για την Εκπαίδευση στα μμε αναγνωρίζοντας την ανάγκη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως ικανότητα-κλειδί για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα.

Αυτό οδήγησε και το βρετανικό Υπουργείο Παιδείας να την εντάξει στη βασική εκπαίδευση. Το σεμινάριο του 1999 και η πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων αλφαριθμητισμού⁴⁹ οδήγησε την Κυβέρνηση σε μια πιο σοβαρή προσέγγιση του θέματος.

⁴⁸ Ο Halloran είχε προτρέψει τους θεωρητικούς της επικοινωνίας, ήδη από το 1970, να «αποκολληθούν» από τη συνήθεια να σκέφτονται μόνο για το τι κάνουν τα Μέσα στους ανθρώπους και να ασχοληθούν με το τι κάνουν οι άνθρωποι με τα Μέσα (Halloran, 1970).

⁴⁹ Media Literacy Policy Statement και A new future for Communication (2000).

Ανάμεσα στους στόχους που τέθηκαν σε εθνικό επίπεδο ήταν:

- η γνώση των τρόπων με τους οποίους εκφράζεται στον κινηματογράφο το διώνυμο σμαινόμενο /περιεχόμενο,
- η κατανόηση των εκφραστικών μέσων που οδηγούν στην παραγωγή ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος,
- σκέψεις για τη φύση του οπτικοακουστικού κειμένου και για τις διαδικασίες επιλογής του.

Από τη μετέπειτα συνεργασία του British Film Institute με το βρετανικό Υπουργείο Τύπου [Office of Communication] προέκυψαν τα επόμενα χρόνια έρευνες και αναλύσεις σχετικά με τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στο σχολείο, προωθώντας έτσι και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Η διαφορά της βρετανικής εφαρμογής των προγραμμάτων της Εκπαίδευσης στα μμε από αυτά άλλων κρατών είναι εκτός από την οργάνωση σε ξεχωριστή ώρα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και η επικέντρωσή τους στον κινηματογράφο (οι περισσότερες πηγές διδακτικού υλικού οι οποίες προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς αφορούν ανάλυση κινηματογραφικών ταινιών).

2.4.2. Αμερική

Η περίπτωση της Αμερικής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί σε αντίθεση με ό,τι πιστεύεται, οι Ηνωμένες Πολιτείες οι οποίες εξάγουν τον μεγαλύτερο όγκο προϊόντων των Μέσων, δεν μπορούν να παρουσιάσουν στον τομέα των προγραμμάτων Αλφαριθμητισμού στα μμε την παράδοση που έχουν άλλα αγγλόφωνα κράτη όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς ή η Μεγάλη Βρετανία (Kubey, 1998).

Μία βασική διαφορά είναι ότι στις χώρες αυτές ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός άρχισε ως απαίτηση από τη βάση, δηλαδή ως κίνημα των εκπαιδευτικών.

Στην Αμερική οι όροι αντιστράφηκαν και η πίεση ασκήθηκε κυρίως από οργανισμούς ή από τους πολιτικούς⁵⁰ για την ενσωμάτωση των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού στα μμε στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και πάντως όχι από εκπαιδευτικούς (Tyner, 1998).

Στην αρχή παρουσιάστηκε η ανάγκη για ένα ενημερωμένο σώμα ψηφοφόρων το οποίο θα ήταν δύσκολο να παρασυρθεί από τον Τύπο⁵¹. Αργότερα, αυτή η ιδέα εξελίχθηκε, το ενδιαφέρον στράφηκε σε όλα τα Μέσα (έντυπα και ηλεκτρονικά) και δημιουργήθηκε αυτό που σήμερα ονομάζουμε αλφαριθμητισμός στα μμε ή οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός [media literacy].

Στην Αμερική, ο όρος *αλφαριθμητισμός* δεν επιλέχθηκε τυχαία αντί της «Εκπαίδευσης» στα μμε. Χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα για να δηλώσει τη χρησιμότητά του στο ευρύτερο πλαίσιο μόρφωσης, αναγκαίο για όλους τους πολίτες οι οποίοι καλούνται να ζήσουν σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούν τα μμε.

Ουσιαστικά, η αρχή έγινε στη δεκαετία του '70. Σε αυτή τη δεκαετία αναπτύχθηκε ένα ολόκληρο κίνημα μέσα από το οποίο αναδύθηκε μια σειρά προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μικρών τηλεθεατών⁵² και τα οποία σχολιάστηκαν θετικά από το σύνολο του επιστημονικού κόσμου. Την ίδια περίοδο το αμερικάνικο Υπουργείο Παιδείας (U.S. Office of

⁵⁰ Αυτό είναι σημαντικό και για τους οικονομικούς πόρους που διατέθηκαν για το σκοπό αυτό από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς ή θρησκευτικές οργανώσεις και οργανισμούς ΜΜΕ.

⁵¹ Χαρακτηριστική είναι η φράση του Thomas Jefferson «Αν ένας λαός απαιτεί να είναι ανενήμερος και ελεύθερος, τότε απαιτεί κάτι που δεν έχει συμβεί μέχρι τώρα και ούτε πρόκειται να συμβεί. Ένας λαός δεν μπορεί να είναι ασφαλής αν δεν γνωρίζει. Εκεί όπου ο τύπος είναι ελεύθερος και όλοι ξέρουν να διαβάζουν, τότε όλοι είναι ασφαλείς.» (Huxley, 1961).

⁵² Critical viewing skills curricula: Προσέγγιση, που εκκινώντας από ένα ψυχολογικό θεωρητικό υπόβαθρο, διδάσκει πώς να έχει κανείς μια μεγαλύτερη ερμηνεία και συνειδητοποίηση της προσωπικής του σχέσης με τα διάφορα Μέσα.

Education) αποφάσισε να χρηματοδοτήσει τέσσερα προγράμματα τα οποία θα ακολουθούσαν το θεωρητικό πλαίσιο⁵³ του αλφαριθμητισμού το οποίο και θα εφαρμόζοταν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (από το δημοτικό έως το πανεπιστήμιο) (Felini, 2004· Ford Foundation, 1975).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του '80 το ενδιαφέρον της κεντρικής εξουσίας μειώθηκε και επομένως σταμάτησε και η χρηματοδότηση σε προγράμματα αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ. Μετά από μία δεκαετία ύπνωσης, το 1992 μία ομάδα επιστημόνων⁵⁴ συγκεντρώθηκαν στο Maryland οργανώνοντας ένα συνέδριο όπου δικαίως αναφέρεται πλέον ως το σημείο εκκίνησης για τη νέα εποχή εφαρμογής προγραμμάτων αλφαριθμητισμού (Felini, 2004).

Οι Ηνωμένες Πολιτείες έχουν, σε σχέση με τα άλλα κράτη που ασχολούνται με την Εκπαίδευση στα μμε, μια πιο συντηρητική θέση, η οποία αντικατοπτρίζεται και στη θεωρητική βάση των προγραμμάτων, θέση την οποία παγκοσμίως οι ερευνητές έχουν σταδιακά εγκαταλείψει (αν και όχι εντελώς ακόμη). Ο συντηρητισμός αφενός ταιριάζει στην αμερικάνικη κοινωνία και αφετέρου είναι εύκολο να γίνει κατανοητός, αφού όπως είπαμε παραπάνω, οι πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη του κινήματος έγιναν από τα «υψηλά στρώματα προς στα χαμηλά».

Σε αντίθεση με τις θέσεις που προασπίζουν ο Buckingham και ο Masterman τα προγράμματα που υλοποιούνται σήμερα στις Ηνωμένες Πολιτείες υιοθετούν

⁵³ Οι στόχοι που έθεσε τότε το αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας –και αφορούσαν κυρίως την τηλεόραση- ήταν (1) η κατανόηση των ψυχολογικών μηχανισμών της διαφήμισης (2) ικανότητα διάκρισης του πραγματικού από το φανταστικό (3) αναγνώριση των διαφορετικών οπτικών που υπάρχουν μέσα σε ένα μήνυμα (4) ανάπτυξη της κατανόησης του περιεχόμενου των διαφόρων τηλεοπτικών ειδών (5) κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον τηλεοπτικό και στο γραπτό λόγο. Οι στόχοι αυτοί διαφέρουν αρκετά από τους στόχους που θέτουν σήμερα όσοι ασχολούνται με τον αλφαριθμητισμό στα μμε αν σκεφτούμε ότι έτσι όπως είναι διατυπωμένοι μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητό ότι το Υπουργείο θεωρούσε δεδομένο για παράδειγμα ότι η διαφήμιση είχε επιρροή στην ψυχολογική κατάσταση των παιδιών ή ότι είναι σημαντικό να μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές της τηλεόρασης από τον τύπο.

⁵⁴ Μεταξύ αυτών και επιστήμονες από πανεπιστημιακά τμήματα Επικοινωνίας, Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης όπως οι Kathleen Tyner, Elisabeth Thoman,, Patricia Aufderheide, Renee Hobbs, Robert Kubey, Steve Goodman.

προσεγγίσεις –ειδικότερα σε σχέση με την τηλεόραση- που αποπνέουν φόβο και αποστροφή. Η κοινωνιολογική προσέγγιση⁵⁵ είναι γνωστή στην Αμερική από ένα μικρό μόνο μέρος εκπαιδευτικών. Βέβαια υπάρχουν και αυτοί που αναγνωρίζουν κάποια αξία στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση και προσπαθούν να το μεταδώσουν στους μαθητές τους. Αυτό που διαφοροποιεί την εφαρμογή οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού στην Αμερική είναι η άποψη για τις υποτιθέμενες επιρροές των μέσων όπως η αύξηση της εγκληματικότητας, η κατάχρηση ουσιών και αλκοόλ, η έκθεση ή η προβολή εικόνων που στοχεύουν στη σεξουαλική διέγερση και άλλα. Συχνά, στα συνέδρια που οργανώνονται, παρατηρείται ένας διχασμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: από τη μία υπάρχουν εκείνοι οι οποίοι εύχονται να μάθουν περισσότερα για το πώς θα «εμβολιάσουν» τους νέους κατά των Μέσων και από την άλλη εκείνοι οι οποίοι προασπίζουν την κοινωνιολογική προσέγγιση, και θεωρούν αναίτιο τον «ηθικό πανικό» που υπάρχει για την τηλεόραση καταλογίζοντας μια πουριτανική γραμμή στους συναδέλφους τους της άλλης ομάδας (Kubey, 1998).

Σήμερα στις Ηνωμένες Πολιτείες στο πεδίο του οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού δραστηριοποιούνται πολλοί και διαφορετικοί φορείς: οργανισμοί, πανεπιστήμια, κέντρα και ιδρύματα⁵⁶.

⁵⁵ Σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση η Εκπαίδευση στα ΜΜΕ προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν στο τρίπτυχο παραγωγή-πρόσληψη-κοινό κατά βάση επηρεασμένη από τις θεωρίες της λογοτεχνίας και βασιζόμενη στο ενεργό κοινό.

⁵⁶ www.amlainfo.org : Alliance for a Media Literate America: Οργανισμός που επικεντρώνεται κυρίως στα προγράμματα οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εμφανή πολιτική τοποθέτηση. Έχει ως μέλη εκπαιδευτικούς και ερευνητές των μμε. Αναζητά πηγές χρηματοδότησης όχι μόνο από τα μέλη του αλλά και από εταιρίες που έχουν στην ιδιοκτησία τους εφημερίδες ή τηλεοπτικά κανάλια. www.acmecoalition.org : Action Coalition for Media Education: Κίνηση που δημιουργήθηκε όταν ένα μέρος μελών του AMLA διαφώνησε με την πηγή των εσόδων του οργανισμού και αποχώρησε. Προσφέρει σεμινάρια προγραμμάτων οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού ενώ συγχρόνως αποτελεί ένα μοχλό πίεσης για μια δημοκρατικότερη λειτουργία του συστήματος των Μέσων. www.ivla.org : International Visual Literacy Association: δημιουργήθηκε κυρίως από καθηγητές Εικαστικών και επαγγελματίες που ασχολούνται με την παραγωγική προϊόντων των Μέσων. www.nationaltelemediacouncil.org : Ο πιο παλιός οργανισμός ο οποίος οργάνωσε και προώθησε πολλές διασκέψεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο αλλά και σπουδαίο ερευνητικό κέντρο με στόχο την έρευνα, τη διάδοση και στην πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων. Εκδίδει το τετραμηνιαίο περιοδικό “Telemidium: The Journal of Media Literacy”. www.medialit.org : εξαιρετικά σημαντικός οργανισμός ο οποίος ειδικεύεται στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

2.4.3. Γαλλία

Στη Γαλλία υπάρχει μια πολύχρονη παράδοση στην ενσωμάτωση της εικόνας στη διδασκαλία. Οι πρώτες προσπάθειες έγιναν το 1960 ενώ στη δεκαετία του '70 άρχισε η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος *Νέοι ενεργοί τηλεθεατές* [JTA- Jeunes Telespectateurs Actifs] βασιζόμενο στο τριώνυμο: *γραφή, λόγος, εικόνα*, αναγνωρίζοντας έτσι την εικόνα ως ισότιμη με τη γραφή και το λόγο και επομένως αναγνωρίζοντας την ανάγκη για ανάλυση και ανάγνωσή της.

Τα επίσημα έγγραφα κάνουν λόγο για την αξία του οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού. Υπογραμμίζουν την ανάγκη για επιλογή των οπτικοακουστικών προγραμμάτων ώστε να δημιουργηθεί μία τράπεζα εκπαιδευτικού υλικού σε παιδαγωγικό επίπεδο καθορίζοντας τα κριτήρια επιλογής (Le Bulletin Ufficiciel de l' Education Nationale, 1998).

Σε άλλα έγγραφα, όπως στην έκθεση της Blandine Kriegel⁵⁷ για παράδειγμα, προτείνεται η γενίκευση της οπτικής εκπαίδευσης μέσα στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα, προωθώντας κατά κάποιον τρόπο την εμπλοκή των νέων τηλεθεατών στην κριτική ανάλυση απομακρύνοντας ταυτόχρονα το σχολείο από την προστατευτική προσέγγιση που υιοθετούσε ως τότε, σε σχέση με τους νέους και τα μμε.

Στην εκπαίδευση λοιπόν, αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο, βρίσκει έδαφος ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός με δραστηριότητες παρατήρησης και σύγκρισης

Παλιότερα εξέδιδε το περιοδικό Media & Values” το οποίο σήμερα αντικαταστάθηκε από το ηλεκτρονικό newsletter “Connect”. www.cme.org : με έδρα την Ουάσιγκτον, εστιάζει την προσοχή του κυρίως στη μελέτη των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους του Διαδικτύου και στην εγρήγορση της οικογένειας και την εκπαίδευση της σχετικά με τα μμε. www.mediaedu.org : Ανάμεσα στους επιστημονικούς συμβούλους αυτού του οργανισμού είναι ο Noam Chomsky, ο George Gerbner, ο Henry Giroux, ο Stuart Hall. Τα εκπαιδευτικά υλικά που παράγει επικεντρώνονται σε θέματα όπως η επιρροή των μέσων στην κατασκευή της ταυτότητας του ατόμου και στη διάδοση σεξιστικής κουλτούρας, τις αναπαραστάσεις του ρατσισμού και άλλα.

⁵⁷ Ολόκληρη η έκθεση με τίτλο «Η Βία και η Τηλεόραση» (La Violence e la Television) στην ιστοσελίδα http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/aillagon/RapportBK_rtf (12-04-2006)

των εικόνων. Στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενσωματώνεται μέσα στο γλωσσικό μάθημα στην ενότητα *Μιλώντας για τις εικόνες* [*Parler sur des images*]. Κινηματογραφικές ταινίες, ταινίες βίντεο και τηλεοπτικές εκπομπές εξετάζονται σαν αντικείμενα μελέτης μαζί με καλλιτεχνικά έργα και διαφημιστικές αφίσες.

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το βίντεο χρησιμοποιείται σαν εργαλείο για τη διδασκαλία στην Αισθητική Αγωγή με σκοπό τη διάκριση ανάμεσα στην οπτική επικοινωνία και την καλλιτεχνική έκφραση, δηλαδή τη διάκριση ανάμεσα στη σημασία και στη γλώσσα των εικόνων.

Με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας παρέχουν εκπαίδευση στα μμε και κάποιοι οργανισμοί όπως ο *CLEMI*⁵⁸ ο οποίος προωθεί την πλουραλιστική χρήση των μέσων επικοινωνίας στη διδασκαλία, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλύτερη κατανόηση από την πλευρά των μαθητών του κόσμου που τους περιβάλλει. Οργανώνει επίσης σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς που θα υλοποιήσουν τα προγράμματα. Οι στόχοι, οι ιδέες και η φιλοσοφία αυτού του οργανισμού λειτούργησαν ως παράδειγμα για άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ιταλία, Ισπανία) οι οποίες ήθελαν να εντάξουν τέτοιου είδους προγράμματα όχι μόνο στην επίσημη εκπαίδευση αλλά και σε άλλους οργανισμούς επιμόρφωσης.⁵⁹

Τα προγράμματα αλφαριθμητισμού δεν αποτελούν ξεχωριστό μάθημα όπως στην περίπτωση της Βρετανίας, αλλά διατρέχουν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

⁵⁸ <http://www.cleml.org/> (12-4-06)

⁵⁹ Για παράδειγμα εκκλησιαστικές οργανώσεις, πολιτιστικά κέντρα Δήμων κ.ά.

Ένας άλλος οργανισμός ο οποίος εκπονεί και προτείνει προγράμματα Εκπαίδευσης στα μμε είναι το *Le Creslef*⁶⁰ με το πρόγραμμα *Telecole*.⁶¹

Ανάμεσα στους στόχους προβάλλονται:

- Η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα οδηγήσουν τα παιδιά στην αυτόνομη επιλογή των εκπομπών που θα παρακολουθήσουν.
- Η κατανόηση των μηνυμάτων μέσα από ισότιμη ανάλυση της εικόνας, της γλώσσας και των ήχων.
- Το πέρασμα από το «βλέπω» στο «παρατηρώ».
- Η αναγνώριση των αναπαραστάσεων που προβάλλονται από τα μμε.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

2.4.4 Ισπανία

Ο προβληματισμός σχετικά με την επίδραση των Μέσων στην κοινωνία και την ανάγκη για εκπαίδευση του πληθυσμού στην κριτική και δημιουργική ανάλυσή τους οδήγησε μία ομάδα καθηγητών του Πανεπιστημίου της Χουέλβα, το 1987, στην ίδρυση του Grupo Comunicar – Colectivo Andaluz de Educación y Comunicación με στόχο τη δημιουργία ομάδων συζήτησης σχετικά με την Εκπαίδευση στα μμε.

Το Grupo Comunicar παρουσιάζεται ως ένα δίκτυο καθηγητών, εκπαιδευτών και ειδικών της επικοινωνίας αφιερωμένο στην ανάπτυξη της *εκπ-επικοινωνίας* ή της *επιμορφω-επικοινωνίας* [edu-comunicación] ή Εκπαίδευσης στα μμε διαμέσου της αρχικής αλλά και της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των ερευνητών.

⁶⁰ Centre de Recherches e d'Études Semio-Linguistiques pour l'Enseignement du Français

⁶¹ Αρχικά αφορούσε 14 τάξεις με σκοπό την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των οπτικοακουστικών μηνυμάτων στο πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα των τηλεοπτικών μηνυμάτων προσφέροντας σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς. Περισσότερα στον ιστότοπο: <http://slhs.univ-fcomte.fr/tech/creslef/2page3.html> (06-08-06)

Η δημιουργία αυτής της ομάδας σχετίζεται άμεσα με την αύξηση των εθνικών πόρων για την εκπαίδευση και τη δυνατότητα δημιουργίας νέων πεδίων πειραματικής και νεωτερικής διδακτικής που έγινε στην Ισπανία στη δεκαετία του '80.

Με κέντρο το Πανεπιστήμιο της Χουέλβα, στην πράξη, στη διάρκεια της εικοσαετούς σχεδόν ζωής της, η ομάδα αυτή έχει αρκετούς ένθερμους υποστηρικτές σε εθνικό επίπεδο χάρη και στο δίκτυο των εκπαιδευτικών που προωθούν τους σκοπούς του προγράμματος με μια στρατηγική αυτονομία, που ορίζεται μόνον από τις εκάστοτε τοπικές ανάγκες.

Οι πρωτοβουλίες του Grupo Comunicar μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρία τουλάχιστον πεδία δράσης:

-Δράσεις ενημέρωσης και εκπαίδευσης που απευθύνονται σε σχολεία αλλά και εξωσχολικούς χώρους

-Σεμινάρια και συνέδρια⁶²

-Έρευνες⁶³ με έμφαση στη μελέτη των συνηθειών, της πρόσληψης και της χρήσης των Μέσων από τους νέους

-Εκδόσεις⁶⁴

Η ομάδα Comunicar φαίνεται να έχει πετύχει την ισορροπία του τρίπτυχου θεωρίας – πράξης –οργάνωσης. Το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται πλησιάζει περισσότερο το αμερικανικό μοντέλο με τάσεις όμως, μερικής ενσωμάτωσης βασικών στοιχείων από τη βρετανική Εκπαίδευση στα Μέσα (Aguaded-Gomez, 2007).

⁶² Τελευταία διοργάνωση το Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación (Huelva 2003)

⁶³ Όπως: Η τηλεοπτική κατανάλωση των μαθητών [Consumo televisivo en los escolares – 2000], & Χρήση του Διαδικτύου από τους νέους [Usos de Internet en los jóvenes – 2001].

⁶⁴ Για παράδειγμα το εξαμηνιαίο περιοδικό Comunicar, με κείμενα και οδηγούς για το δάσκαλο και άλλα άρθρα και έρευνες όχι μόνον από την Ισπανία αλλά και από άλλες ισπανόφωνες χώρες (www.grupocomunicar.com)

2.4.5. Ιταλία

Παρά το γεγονός ότι η Ιταλία χαρακτηρίζεται ως χώρα με πλουραλιστική τηλεοπτική κάλυψη (περίπου 1.000 κανάλια σε εθνικό επίπεδο, ιστορία στην παραγωγή κινηματογραφικών ταινιών κ.ά.), ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός εμφανίζεται στα αναλυτικά προγράμματα μέσα από την Αισθητική Αγωγή στην αρχή της δεκαετίας του '70. Ουσιαστικά όμως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζουν να εφαρμόζονται ανάλογα προγράμματα το 1985, τα οποία χρησιμοποιούν τα μέσα ως εποπτικά εργαλεία, δίνοντας την ευκαιρία να μελετηθεί κυρίως η γλώσσα τους. Με την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, το ιταλικό Υπουργείο Παιδείας φροντίζει να εντάξει τον λεγόμενο «τεχνολογικό αλφαριθμητισμό» ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Carenzio, 2004).

Το μεγαλύτερο εμπόδιο στη συλλογή στοιχείων σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού στην ιταλική επικράτεια είναι η μη συστηματική καταγραφή των εφαρμογών αυτών.⁶⁵

Εκτός από τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης, στην Ιταλία σημαντική δράση τα τελευταία χρόνια αναπτύσσουν άλλοι οργανισμοί, συχνά ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Σε αυτούς ανήκει το MED – Media Education⁶⁶ και το Κέντρο Zaffiria.

Το MED ιδρύθηκε από πανεπιστημιακούς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς επαγγελματίες των μμε με στόχο να προσφέρει σε όσους ενδιαφέρονται ένα πεδίο ανταλλαγής ιδεών σχετικά με τη σύνδεση της Εκπαίδευσης και της Επικοινωνίας

⁶⁵ Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα εφαρμόστηκαν αποσπασματικά, σε μικρό αριθμό παιδιών ηλικίας 5-16 ετών. Εξαιρεση αποτελεί το πρόγραμμα για τον κινηματογράφο από το Ιδιωτικό Ινστιτούτο Ugo Foscolo στη Γένοβα που καλύπτει τρία σχολικά έτη με στόχο την εξελικτική ανάπτυξη δεξιοτήτων για κατανόηση του κινηματογράφου. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την παραγωγή από μέρους των μαθητών μιας ταινίας θρίλερ για εφαρμογή των θεωρητικών μαθημάτων.

⁶⁶ Ιταλικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση στα Μέσα και στην Επικοινωνία, ο οποίος ιδρύθηκε το 1996 (βλ. <http://www.medmediaeducation.it/> 04-05-06)

μέσα από επιμόρφωση και εκπαιδευτικό υλικό σε συνεργασία με το Καθολικό Πανεπιστήμιο του Μιλάνου⁶⁷ (Giannatelli, 1997).

Το Zaffiria είναι το πρώτο κέντρο για την Εκπαίδευση στα μμε που ιδρύθηκε στην Ιταλία, στην περιοχή του Ρίμινι, το 2001. Έχει ως στόχο την εκπαίδευση στα ΜΜΕ σε περιοχή μικρής εμβέλειας αλλά ανάμεσα στους σκοπούς της ίδρυσής του αναφέρεται και η πρόθεση να γίνει το ίδιο το Κέντρο αλλά και τα σχολεία της περιοχής «ζωντανά εργαστήρια» για τα Πανεπιστήμια με τα οποία συνεργάζεται βοηθώντας στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη⁶⁸.

Αργότερα, συντάχθηκε και υπογράφηκε –με πρόταση του κέντρου Zaffiria και με τη συνδρομή του MED- η Χάρτα της Μπελάρια⁶⁹ με σκοπό να θεσπίσει κριτήρια, διδακτικές πρακτικές, ποιοτικά πρότυπα, δεοντολογική και νομική υπόσταση, τα οποία θα πρέπει να διέπουν τα προγράμματα της εκπαίδευσης στα μμε που θα πραγματοποιούνταν στην Ιταλία.⁷⁰ Κάθε δύο χρόνια οργανώνει συνέδριο με διεθνείς συμμετοχές για την παρουσίαση των νέων τάσεων στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και παράλληλη παρουσίαση με μορφή εργαστηρίων των προγραμμάτων που έχουν εκπονηθεί από εκπαιδευτικούς της Ιταλίας αλλά και άλλων ευρωπαϊκών κρατών.

⁶⁷ Ο συγκεκριμένος οργανισμός έχει αναπτύξει αξιόλογη δράση στη διάρκεια της δεκαετούς λειτουργίας του. Το πιο φιλόδοξο πρόγραμμά του είναι το MENS (Media Nella Scuola – MME στο σχολείο) με στόχο τη διεξαγωγή έρευνας-δράσης για το αναλυτικό πρόγραμμα της Εκπαίδευσης στα ΜΜΕ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

⁶⁸ Ολόκληρο το κείμενο στο www.zaffiria.it (04-05-06).

⁶⁹ Η Χάρτα υπογράφηκε στις 13 Απριλίου 2002. Ολόκληρο το κείμενο της Χάρτας για την εκπαίδευση στα ΜΜΕ βρίσκεται στο

<http://www.ilmediario.it/cont/articolo.php?canale=Terza&articolo=79> (05-05-06)

⁷⁰ «Η Χάρτα έχει ως σκοπό να διαδώσει την αναγνώριση μιας πολιτιστικής και κοινωνικής ταυτότητας σε όλους εκείνους που λειτουργούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τα ΜΜΕ και να ενθαρρύνει τη γέννηση και την παγίωση ενός κινήματος για την Εκπαίδευση στα ΜΜΕ στην Ιταλία, προτείνοντας τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής ειδικότητας (οντότητας), του Οπτικοακουστικού Εκπαιδευτή, ο οποίος θα λειτουργεί στα πλαίσια του σχολείου αλλά και εκτός αυτού, με ειδικευση στην Παιδαγωγική και στην Επικοινωνία, ικανός να συντονίζει τις δραστηριότητες που αφορούν τη χρήση των Μέσων και των Νέων Τεχνολογιών.» (Χάρτα της Μπελάρια)

Από τη διακήρυξη της Χάρτας διαφαίνεται η άμεση σχέση της φιλοσοφίας των συντακτών της με τις αρχές που διέπουν την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στην Αμερική.

2.4.6. Ολλανδία

Στην Ολλανδία η εκπαίδευση στα μμε δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα παρόλο που εμφανίζεται μέσα στις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας της χώρας. Το 2000 εγκαινιάστηκε το πρόγραμμα *Media-Educatie*⁷¹ υπό την αιγίδα του Ολλανδικού Υπουργείου Παιδείας με σκοπό να ανοίξει τη συζήτηση για την Εκπαίδευση στα μμε (δίνοντας προτεραιότητα στον οπτικό αλφαριθμητισμό, στη μελέτη του κοινού, στα οπτικοακουστικά μέσα και στις νέες τεχνολογίες).

Στην εκπαίδευση, αρχίζοντας από το δημοτικό, τα οπτικοακουστικά μέσα είναι παρόντα ως εποπτικά εργαλεία αλλά και ως αντικείμενα μελέτης (κριτική ανάλυση ταινιών αλλά και δυνατότητα δημιουργίας μικρών ταινιών από πλευράς των παιδιών). Αυτό γίνεται συνήθως μέσα από το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.

Εκτός σχολείου, υπάρχουν πολλές πρωτοβουλίες από άλλους φορείς, οι οποίες έχουν ως στόχο την εκπαίδευση στα μμε μέσα από την ενεργοποίηση των σπουδαστών για την ερμηνεία της γλώσσας των οπτικοακουστικών μέσων. Παράδειγμα τέτοιου προγράμματος είναι το Cinekid. Στο πλαίσιο αυτού το πρόγραμμα οργανώνονται σεμινάρια για την ανάπτυξη της «οπτικής κουλτούρας» των νέων και προσπαθούν να κάνουν γνωστή σε παιδιά και νέους τη γλώσσα των οπτικοακουστικών μέσων από την ηλικία των τεσσάρων ετών.⁷²

⁷¹ <http://www.media-educatie.nl/> (04-05-06)

⁷² Οι δραστηριότητες του προγράμματος αυτού έχουν ως στόχο: (1) να προσφέρουν υψηλής ποιότητας παραγωγές από νέους σε όλη την επικράτεια και ειδικά στο οκταήμερο φεστιβάλ του Άμστερνταμ. (2) τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς για την ανάπτυξη παραγωγών υψηλών προδιαγραφών για παιδιά (3) τη συνεργασία με τα σχολεία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών απέναντι

Ένα ακόμη πρόγραμμα είναι το Media under the Knife, το οποίο διοργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας σε συνεργασία με την Organisation for Broadcasting and Ethnic Minorities (STOA)⁷³ και προβλέπει τη δημιουργία ενός τηλεοπτικού προγράμματος διάρκειας 10 λεπτών σε συνεργασία με την εταιρία παραγωγής Teleac/NOT. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος δημιουργήθηκε και υλικό⁷⁴ για τους εκπαιδευτικούς το οποίο αναφέρεται στη δημιουργία μικρών ταινιών ντοκιμαντέρ από τους ίδιους τους μαθητές.⁷⁵

Ένα άλλο πρόγραμμα είναι το Mediamind, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στοχεύει στην κριτική ανάλυση των τηλεοπτικών προγραμμάτων αλλά και διάφορων άλλων οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Το πρόγραμμα προβλέπει και την παραγωγή ενός ρεπορτάζ για την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, ενός βιντεοκλίπ και ενός jingle⁷⁶ σε συνεργασία με τηλεοπτικούς και ραδιοφωνικούς σταθμούς.⁷⁷

στα τηλεοπτικά προγράμματα και απονομή του αντίστοιχου βραβείου εκ μέρους των παιδιών. (4) οργάνωση παιδικών εργαστηρίων για παιχνίδι με τα στάδια παραγωγής (5) κατασκευή ιστοσελίδας όπου τα παιδιά θα μπορούν να δημοσιεύσουν τα δικά τους πολυμεσικά προϊόντα και (6) την οργάνωση διεθνών συναντήσεων. (Report on Media Literacy and Image Education in Ireland, Netherlands and UK, σ. 17) - Περισσότερα για αυτό το πρόγραμμα στο www.cinekid.nl (04-05-06)

⁷³ Ο Οργανισμός αυτός ιδρύθηκε το 1986 με στόχο τη στήριξη των προσφύγων για μεγαλύτερη συμμετοχή στο ραδιόφωνο, την τηλεόραση και τα διαδραστικά μέσα.

⁷⁴ Πρόκειται για τον ψηφιακό δίσκο Documaker 4 ο οποίος επιτρέπει τη δημιουργία μικρών ντοκιμαντέρ με χρήση μοντάζ, εικόνων, σχολίων και μουσικής και το διδακτικό πακέτο Images and Reality, με βιβλίο και βιντεοκασέτα (<http://www.engage.nu/interact/DOWNLOADS/MediaLiteracyReport.pdf>, 04-05-06)

⁷⁵ Jibs (Joint Inserts Bank for Schools) *The Global Online Marketplace for Educational Clips*, Pilot phase results

⁷⁶ Το jingle είναι μουσικό μοτίβο ή τραγούδι που συνοδεύει μία τηλεοπτική ή ραδιοφωνική διαφήμιση και μπορεί να μείνει εύκολα στη μνήμη του κοινού.

⁷⁷ <http://www.ilmediario.it/cont/articolo.php?canale=Terza&articolo=187> (04-05-06) & <http://www.mediamind.nl/Home.html> (04-05-06)

2.4.7. Φιλανδία

Ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός εμφανίζεται ως ένας από τους πέντε τομείς που διατρέχουν το αναλυτικό πρόγραμμα⁷⁸ της εκπαίδευσης στη Φιλανδία. Σύμφωνα με το φιλανδικό Υπουργείο Παιδείας στόχος είναι το σχολείο να προσφέρει τις ικανότητες εκείνες που επιτρέπουν την ανάγνωση και ερμηνεία των μηνυμάτων, ικανότητες απαραίτητες στους νέους, οι οποίοι ζουν σήμερα σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον. Στην πράξη, συναντούμε την εκπαίδευση στα μμε μέσα στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής.

Το περιεχόμενο, οι στόχοι, η μεθοδολογία, τα εργαλεία δεν τίθενται αυστηρά από την κεντρική εξουσία αλλά καθορίζονται με τρόπο ευέλικτο από τους τοπικούς φορείς εκπαίδευσης όπως συμβαίνει εξάλλου και με όλα τα διδακτικά αντικείμενα⁷⁹.

Το πρόγραμμα που αντικατοπτρίζει καλύτερα τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης στα μμε, παρά το γεγονός ότι είναι μικρής εμβέλειας, είναι το Child and Media 2000.

Αρχισε να εφαρμόζεται το 1996 προωθώντας και τη συνεργασία μεταξύ σχολείων εκτός Φιλανδίας και απευθύνεται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπλέκονται σε αυτό ένα φιλανδικό, ένα ισπανικό και ένα σουηδικό σχολείο με σκοπό να αναπτύξουν την ικανότητα των μαθητών στην ανάγνωση των μηνυμάτων μέσω ταινιών και βίντεο. Μέσα στα πλαίσια αυτού του προγράμματος οργανώθηκαν συναντήσεις για την ανταλλαγή εμπειριών και υλικών. Ανάμεσα στα θέματα που πραγματεύτηκε το πρόγραμμα είναι η ανάλυση της γλώσσας του κινηματογράφου, των ταινιών βίντεο, η ανάπτυξη ικανοτήτων με σκοπό την παραγωγή ενός ντοκιμαντέρ, την ενεργό αναπαραγωγή από την πλευρά των παιδιών

⁷⁸ Εμφανίζεται ως Communication στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ως Media Knowledge στη Δευτεροβάθμια.

⁷⁹ <http://www.minedu.fi/minedu/education> και <http://www.elokuvakeskus.com>

γνωστών σκηνών από ταινίες και γενικά την προώθηση των δραστηριοτήτων με παιχνιδώδη χαρακτήρα.⁸⁰

2.4.8. Ελλάδα

Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα οι όροι «Εκπαίδευση στα ΜΜΕ» ή «Αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ» συχνά συγγέεται με την εκπαίδευση στις Νέες Τεχνολογίες και τη χρήση τους στην διδακτική πράξη.

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 ως «νέες τεχνολογίες» θεωρούνταν η τηλεόραση, τα οπτικοακουστικά μέσα και αργότερα, στο τέλος της επόμενης δεκαετίας το βίντεο. Από τη μέση της δεκαετίας του '90 ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτέλεσε το αμέσως επόμενο στοιχείο της εκπαίδευσης κάτω από το πρίσμα της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

Οι έρευνες που υπάρχουν και αφορούν στη χρήση της τηλεόρασης ως εκπαιδευτικού εποπτικού μέσου στο ελληνικό σχολείο είναι ελάχιστες αλλά και για όσα αποτελέσματα έχουν δημοσιευτεί σχετικά, υπάρχουν αρκετές αμφισβητήσεις από ορισμένους ερευνητές⁸¹. Η εμπειρική έρευνα της Κορωναίου (1995) καθώς και εκείνη του Κανάκη (1996) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό οι συστηματικές προσπάθειες τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο, για να μάθουν οι μαθητές να επιλέγουν σκόπιμα τις τηλεοπτικές εκπομπές, να τις παρακολουθούν προγραμματισμένα και να αντιμετωπίζουν κριτικά τα μηνύματά τους».

⁸⁰ <http://www.ilmediario.it/cont/articolo.php?canale=Terza&articolo=187>

⁸¹ Ως λόγοι έλλειψης σχετικών ερευνών αναφέρονται: α) η καθυστερημένη αρχή λειτουργίας της τηλεόρασης, β) οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και γ) η έλλειψη ερευνητικών/τεχνολογικών κέντρων (Βουϊδάσκη, 1992).

Ολοκληρωμένα προγράμματα που ανταποκρίνονται στον όρο Εκπαίδευση στα μμε όπως αυτός ορίστηκε προηγουμένως, και εκπληρώνουν τους στόχους του, είναι δύσκολο να εντοπίσουμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι παράγοντες που συμβάλουν στην ανυπαρξία πηγών αναφοράς για τους ερευνητές είναι:

(α) *Θεσμικοί*: η πρώτη σχετική αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα έχει γίνει μέσα από την Αγωγή του Καταναλωτή ή στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας όπως αυτή ορίζεται στα νέα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών.⁸²

(β) *Εκπαιδευτικοί*: σε προπτυχιακό επίπεδο δεν υπήρχε σχετικό μάθημα που θα προετοίμαζε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, με μόνη εξαίρεση, τα τελευταία χρόνια, κάποια μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα που συνήθως επικεντρώνονται στο ρόλο της τηλεόρασης.

(γ) *Λειτουργικοί* – οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την υποχρέωση της κατάθεσης υλικού των καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούσαν στο σχολείο ή στην τάξη τους, ούτε με τη μορφή παρουσιάσεων ούτε με τη μορφή συγκροτημένου υλικού⁸³.

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα προγράμματα που εκπονούνται τα τελευταία χρόνια –συνήθως στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας- σε διάφορα σχολεία, να είναι αποσπασματικά και σχεδιασμένα κάτω από γενικότερους στόχους όπως η ανάπτυξη

⁸² Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, μόνο στην Στ' τάξη εμφανίζεται ως στόχος «να κατανοήσουν οι μαθητές βασικές παραμέτρους του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και τα μμε επηρεάζουν και διαμορφώνουν στάσεις και πρότυπα ταύτισης και συμπεριφοράς» ενώ ορίζει τις αντίστοιχες Θεματικές Ενότητες στο γενικότερο πλαίσιο των «κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, της διαφήμισης, των μμε» και στα επιμέρους «διαμόρφωση προτύπων και συνθηθιών από τα μμε (περιοδικά, αφίσες, ραδιόφωνο κλπ), τηλεόραση: αρνητικές και θετικές επιδράσεις, τηλεοπτική αγωγή». Στη στήλη των ενδεικτικών δραστηριοτήτων απουσιάζουν οι προτάσεις αφήνοντας τον εκπαιδευτικό να βρει εκείνος τον τρόπο προσέγγισης του θέματος. (ΔΕΠΠΣ, 2003:741). Η ένταξη τέτοιων δραστηριοτήτων στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας εμφανίζεται αρκετά νωρίτερα στην Αμερική εκκινώντας από τον προβληματισμό κυρίως των Παιδιάτρων σχετικά με την υπερβολική έκθεση των παιδιών στην οθόνη και τις συνέπειές της (Center of Media Studies, 2000).

⁸³ Εξαίρεση αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης ζώνης όπου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καλούσε τους εκπαιδευτικούς που ελάμβαναν μέρος και εκπονούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα να στέλνουν μια παρουσίαση του προγράμματος στον αρμόδιο Σύμβουλο ή να τα παρουσιάσουν σε σχετικές ημερίδες. Κανένα όμως από αυτά τα υλικά δεν υπάρχει στις κεντρικές υπηρεσίες ώστε να μπορεί να μελετηθεί και να αξιολογηθεί.

της κριτικής σκέψης, η προστασία των παιδιών από την επιρροή των μμε και άλλων συναφών.

Με τον ίδιο προβληματισμό, όπως φαίνεται και από τον πρόλογο της σχετικής έκδοσης, το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ ανέλαβε να οργανώσει ένα Δίκτυο 15 Σχολείων της Αθήνας κατά του Ρατσισμού που θα συντόνιζε μαθητικές δραστηριότητες γύρω από τη σχέση του ρατσισμού με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Το υλικό από τις εργασίες των σχολείων που συμμετείχαν συγκεντρώθηκε και δημοσιεύτηκε το 2004⁸⁴.

Σε επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών οι πρώτες προσπάθειες έγιναν στα πλαίσια του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ– Εκπαίδευση και Πολιτισμός⁸⁵” όπου εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στελεχών με τίτλο «Οργάνωση Πολιτιστικών – Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Οπτικοακουστική Έκφραση)».

Όπως αναφέρεται στην εξωτερική αξιολογική έκθεση⁸⁶ το πρόγραμμα αυτό είχε ως σκοπό «την κατάρτιση στελεχών που θα είναι σε θέση να επιμορφώσουν δασκάλους σχετικά με έννοιες και δραστηριότητες οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού. Οι εκπαιδευόμενοι ασχολήθηκαν με την παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, δηλαδή την κατάστρωση και εμπύχωση δραστηριοτήτων εξοικείωσης των παιδιών με την οπτικοακουστική έκφραση (φωτογραφία, ηχογράφηση, κινηματογράφο, τηλεόραση και ηλεκτρονικό

⁸⁴ Πρόκειται για το *Μπορούμε Μαζί Ενωμένοι: Ερευνώντας και σχολιάζοντας τη σχέση των ΜΜΕ με το ρατσισμό*, Βιβλίο μαθητή/μαθήτριας, Αθήνα 2004, Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ, Δίκτυο Σχολείων κατά του Ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

⁸⁵ Το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ εφαρμόστηκε πιλοτικά από το 1995 έως το 2001 σε 92 Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Από το 2001 σε συνεργασία με τοπικούς φορείς έγινε εφαρμογή του μοντέλου γενίκευσης του προγράμματος σε όλα τα σχολεία του νομού Χανίων. Για την προώθηση των στόχων του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ:

-έγινε επεξεργασία συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε αντικείμενα Τέχνης και Πολιτισμού

-σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό για μαθήματα Τέχνης και εκπαιδευτικό υλικό με στόχο την ανάδειξη της πολιτισμικής συνιστώσας μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος

-εκπονήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς

-οργανώθηκαν κλιμάκια καλλιτεχνών που επισκέφθηκαν τις σχολικές μονάδες

⁸⁶ Ολόκληρη η αξιολογική έκθεση με τα επιμέρους στατιστικά και άλλα στοιχεία βρίσκεται στον ιστότοπο του προγράμματος www.prmelina.gr (12/04/06)

λογισμικό)». Οι εκπαιδευόμενοι προορίζονταν για εμπνηχωτές που θα εξυπηρετούσαν τους γενικούς στόχους του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Ανάμεσα στα αντικείμενα⁸⁷ στα οποία επιμορφώθηκαν οι εμπνηχωτές αναφέρονται και η Εισαγωγή στον οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό, η Επικοινωνιολογία, η Τέχνη της Φωτογραφίας και του Κινηματογράφου, το πρόγραμμα Οπτικοακουστικού Αλφαριθμητισμού⁸⁸ αλλά και η σχεδίαση υλικού.

Ουσιαστικά πρόκειται για την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο αντικείμενο, σε άτομα όμως που δεν υπηρετούσαν ήδη στην εκπαίδευση.

Η φιλοσοφία αυτού του προγράμματος, παρά το γεγονός ότι δεν αναφέρεται συγκεκριμένα, είναι πιο κοντά στο αγγλικό μοντέλο της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης, αφού εστιάζει περισσότερο στην Τέχνη και στην παιδαγωγική χρησιμότητά της. Αυτό είναι εμφανές από το περίγραμμα των σχετικών μαθημάτων, από τις ιδιότητες των επιμορφωτών, τις συνεργασίες με ιδρύματα του εξωτερικού αλλά και την αναφορά στα τελικά συμπεράσματα της αξιολογητικής έκθεσης.⁸⁹

Παράδειγμα βραχύχρονης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης [in-service training] είναι το ερευνητικό πρόγραμμα οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού⁹⁰ που οργανώθηκε από το Εργαστήριο Ψυχολογικών Εφαρμογών και Σχεδιασμού του τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών με προαιρετική συμμετοχή

⁸⁷ Το σύνολο των ωρών εκπαίδευσης ήταν 450 από τις οποίες οι ώρες των αναφερομένων αντικειμένων ήταν: 27, 27, 6, 27, 24 αντίστοιχα και 112 ώρες για τα προγράμματα του Οπτικοακουστικού υλικού και τη σχεδίαση υλικού.

⁸⁸ Ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός αξιολογήθηκε από τους επιμορφούμενους με υψηλό βαθμό ως προς τη χρησιμότητά του (9,5/10) ενώ τα προγράμματα και η παραγωγή διδακτικού υλικού με 8,1/10.

⁸⁹ Αναφέρεται στα συμπεράσματα της αξιολογητικής έκθεσης: «Οι συμμετέχοντες διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θεωρείται αναμενόμενο πως θα τους βοηθήσουν να λειτουργήσουν ως οργανωτές πολιτιστικών εκδηλώσεων που απευθύνονται σε παιδιά και γενικότερα οργανωτές και διαχειριστές δραστηριοτήτων τέχνης.»

⁹⁰ Τα προγράμματα αυτά διαρκούν σαράντα ώρες και περιλαμβάνουν 9 ώρες θεωρητικών μαθημάτων και 31 ώρες εργαστηριακών εφαρμογών στην παραγωγή υλικού με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τους στόχους και τις προδιαγραφές υλικού κατάλληλου για το ελληνικό μαθητικό κοινό.

μικρών ομάδων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη σύνοψη των συμπερασμάτων του ερευνητικού προγράμματος αναφέρονται μεταξύ άλλων ότι: (α) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία στάσεων και εκδηλώνουν διαφορετικά κίνητρα ενασχόλησης με το θέμα αυτό (β) όταν οι εκπαιδευόμενοι (εκπαιδευτικοί ή μαθητές) έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό, η εξοικείωση που αναπτύσσεται με το περιεχόμενο των Μέσων και τις μεθόδους και τις τεχνικές κατασκευής τους, απομυθοποιεί τα μμε ως «παντοδύναμα», απαλύνει τους φόβους απέναντι στην τεχνολογία και εντέλει καθιστά τα μμε ένα ελεγχόμενο «εργαλείο» το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν στη ζωή τους και να αξιοποιήσουν προς όφελός τους (Davou & Nika, 2006).

Με διαφορετική φιλοσοφία και στόχους οργανώθηκε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Educaunet⁹¹ το οποίο «απευθύνεται στους νέους, με στόχο να τους μάθει τι είναι το Διαδίκτυο και ποιοι είναι οι εν δυνάμει κίνδυνοι κατά την χρήση του».

Από την αρχική διατύπωση των στόχων του γίνεται εμφανές ότι αναφέρεται αποκλειστικά στο Διαδίκτυο και τη χρήση του εκ μέρους των παιδιών, κινούμενο στη βάση ενός «προστατευτισμού» [protectionism] όπως αυτός εκφράστηκε στη Βρετανία μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60, αλλά επανέκαμψε με την εμφάνιση νέων μέσων στο προσκήνιο, με επιχειρήματα προστασίας των παιδιών που ως ένα βαθμό, είχαν παραγκωνιστεί σε σχέση με τα παλαιότερα μέσα, όπως η τηλεόραση ή ο κινηματογράφος (Buckingham, 2004).

Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής επιτροπής στα πλαίσια της δράσης Safer Internet Action Plan κατά τα έτη 2002- 2004 και ως

⁹¹ www.educaunet.org (12/4/06)

εταίροι εμφανίζονται η Πορτογαλία, η Αγγλία, η Δανία, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Ελλάδα και η Γερμανία.

Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, γονείς και εκπαιδευτές εστιάζοντας στην ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο και υιοθετεί τις μεθόδους της «Εκπαίδευσης στα Μέσα» ως ένα είδος «οχήματος» για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής μάθησης στους πολίτες.

Όπως γίνεται φανερό, κάθε χώρα εφαρμόζει με δικό της τρόπο την εκπαίδευση στα μμε, ο οποίος βασίζεται στην ιστορία της, την κουλτούρα και τις κοινωνικοεκπαιδευτικές ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι στα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων ετών υιοθετούνται πολλές καινοτόμες δράσεις όπως η Περιβαλλοντική Αγωγή, η Μουσειακή Εκπαίδευση ή η Αγωγή Υγείας, για την Εκπαίδευση στα μμε δεν υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός ούτε συγκεκριμένες προτάσεις. Προϋπόθεση για αυτό θα ήταν αφενός μία εκτίμηση των πραγματικών αναγκών σε επίπεδο ενημέρωσης των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών και σε επίπεδο εκπαίδευσης των μελλοντικών μέσα από τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά τμήματα και αφετέρου μια συνολικότερη εκτίμηση της χρήσης των μμε που κάνουν οι μαθητές σήμερα από το νηπιαγωγείο ακόμη. Αυτό θα οδηγούσε στην εφαρμογή μιας ενιαίας στρατηγικής, η οποία θα λάβει υπόψη της τις διεθνείς πρακτικές αλλά και τις τοπικές συνθήκες, ώστε να υπάρξει αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μμε με άξονες την κριτική σκέψη, την προετοιμασία των νέων ανθρώπων για να ζήσουν σε πολυμεσικό περιβάλλον και τη δυνατότητα παραγωγής μιντιακών προϊόντων με συγκεκριμένο στόχο.

2.5 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΜΕ

Ως προς τη σύνδεση της Εκπαίδευσης στα μμε με τους γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους οι οποίοι συναντώνται και σε άλλα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούμε να επιχειρήσουμε μία ταξινόμηση καταγράφοντας πέντε διαφορετικές κατηγορίες στοχοθεσίας τις οποίες και θα αναλύσουμε παρακάτω:

Ανεξάρτητα από το μοντέλο στο οποίο βασίζεται ένα πρόγραμμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε οι παιδαγωγικοί στόχοι μπορεί να είναι:

- η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- η υιοθέτηση πρακτικών της Αγωγής Υγείας
- η ανάπτυξη της δημοκρατικής και πολιτικής συνείδησης
- η ανάπτυξη της ταυτότητας
- η αισθητική ανάπτυξη

Ανάλογα με τον παιδαγωγικό στόχο ο οποίος τίθεται κάθε φορά αλλάζει και η διδακτική προσέγγιση με την οποία αντιμετωπίζεται το πρόγραμμα.

2.5.1 Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ήταν πάντα ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης γενικότερα και όλων των καινοτόμων δράσεων ειδικότερα συμπεριλαμβανομένης και της Εκπαίδευσης στα μμε.

Σύμφωνα και με τους διάφορους ορισμούς που αναφέρονται στο Κεφάλαιο 2.1. γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση στα μμε συμπεριλάμβανε πάντα τις βασικές συνιστώσες της κριτικής σκέψης που σύμφωνα με τους Piaget (1972) και Vygotsky (1980) αλλά και την ταξινόμηση που έκαναν αργότερα οι Bloom και Krathwohl (1956) αποτελούνται από τις «δεξιότητες σκέψης» [thinking skills] ή «γνωστικούς

στόχους της εκπαίδευσης» [the cognitive goals of education]: (1) γνώση, (2) κατανόηση, (3) εφαρμογή, (4) ανάλυση, (5) σύνθεση και (6) αξιολόγηση.

Στην Εκπαίδευση στα μμε, όταν μιλούμε για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εννοούμε μία ικανότητα η οποία δεν είναι εγγενής, αλλά επίκτητη, και οδηγεί τα παιδιά στην ενεργό αντίδραση ως προς τα μηνύματα των μαζικών μέσων αποτρέποντάς τα από την παθητική κατανάλωσή τους. Ταυτόχρονα, ένας κριτικά σκεπτόμενος πολίτης σημαίνει ότι γνωρίζει πώς να εκφράσει την άποψή του, να απομακρύνεται από αυτό που όλοι θεωρούν αυτονόητο προκειμένου να το επεξεργαστεί, να λαμβάνει υπόψη του τις τεχνικές με τις οποίες τα μμε προσελκύουν το κοινό τους και τα συμφέροντα που κρύβονται πίσω από αυτές. Η κριτική σκέψη βρίσκεται δηλαδή στους αντίποδες ενός άξονα ο οποίος από την μία πλευρά εκφράζει τη *συγκλίνουσα λογική σκέψη*⁹² (κριτική των μηνυμάτων των μμε με βάση τη λογική, διατύπωση των σωστών ερωτήσεων και υποστήριξη των προσωπικών απόψεων με λογικά επιχειρήματα) και από την άλλη την *αποκλίνουσα σκέψη*⁹³ (διαφοροποίηση από τη μάζα, απομάκρυνση από το κοινώς αποδεκτό και έκφραση μιας προσωπικής άποψης η οποία μπορεί να είναι και εντελώς αντίθετη). Αυτά δε σημαίνουν βεβαίως ότι αναπτύσσω κριτική σκέψη σημαίνει αμφισβητώ τα πάντα και βρίσκομαι πάντα απέναντι από ό,τι θεωρείται κοινώς αποδεκτό χωρίς να μπορώ να επιχειρηματολογήσω. Αυτός ο προβληματισμός διαφαίνεται και από τη σαφή τοποθέτηση της Hobbs και των άλλων αμερικανών επιστημόνων (βλ. § 2.2.1) σχετικά με το τι δεν είναι εκπαίδευση στα μμε, όπου αναφέρεται ρητά ότι η απλή διαπίστωση πολιτικής ημερήσιας διάταξης, ή στερεοτύπων χωρίς την αναζήτηση των μηχανισμών που κάνουν όλα τα προηγούμενα να φαίνονται φυσικά. Εξάλλου, στη βάση τόσο της

⁹² Συγκλίνουσα σκέψη είναι η παραγωγή μιας νέας πληροφορίας που εξαρτάται κυρίως από γνωστή πληροφορία.

⁹³ Αποκλίνουσα σκέψη είναι η γέννηση μιας νέας πληροφορίας που εξαρτάται ελάχιστα από γνωστή πληροφορία και η αποδεκτή απάντηση σε ένα πρόβλημα που τίθεται, μπορεί να είναι ένα πλήθος αναδυόμενων λύσεων (Guilford, 1950).

θεωρίας που αναπτύχθηκε γύρω από την κριτική σκέψη όσο και των θεωριών που στήριζαν την εκπαίδευση στα μμε υπάρχει η μαιευτική μέθοδος σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις να οδηγήσει το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης που ήδη ενυπάρχει μέσα του.⁹⁴

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ήταν, και εξακολουθεί να είναι, ένας από τους σημαντικότερους στόχους των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν στις περισσότερες χώρες μολονότι υποστηρίχθηκε από πολλούς ότι δεν ήταν πάντα πολύ ξεκάθαρη η σχέση του με τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης στα μμε και το θεωρητικό υπόβαθρο που το στήριζε δεν ήταν σαφώς καθορισμένο (Piette, 1996). Η έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την εκπαίδευση στα μμε δόθηκε την ίδια εποχή που η γνωστική ψυχολογία ανέπτυξε περισσότερο σε βάθος τις θεωρίες της κριτικής σκέψης⁹⁵ [critical thinking] παρόλα αυτά δεν αξιοποίησε επαρκώς το θεωρητικό υπόβαθρο.

2.5.2 Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την Αγωγή Υγείας

Ο στόχος αυτός είναι περισσότερο εμφανής στο θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της αμερικανικής σχολής για την εκπαίδευση στα μμε. Ένας προσεκτικός ερευνητής θα παρατηρούσε ότι στην Αμερική οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση στα μμε είναι εκπαιδευτικοί της Αγωγής Υγείας

⁹⁴ Στο περίγραμμα των περισσότερων προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μμε που αναπτύχθηκαν κυρίως στην Αμερική αλλά και στη Βρετανία αναφέρεται ως πρώτος στόχος κάθε επιμέρους κεφαλαίου η «διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων» (Asking Critical Questions) και ότι οι εγγράμματοι στα μμε άνθρωποι δεν γνωρίζουν όλες τις απαντήσεις αλλά ξέρουν να κάνουν τις σωστές ερωτήσεις (Hobbs, 1998)

⁹⁵ Οι ψυχολόγοι της κριτικής σκέψης όπως ο Lippmann, ο Sternberg και άλλοι επιχείρησαν μια κατηγοριοποίηση της ευφυΐας γύρω από δεξιότητες όπως η ανάλυση της δομής μιας επιχειρηματολογίας, η επαλήθευση της αξιοπιστίας της πηγής, η διερεύνηση διαφόρων εμπλοκών, η σύνδεση των εννοιών μεταξύ τους κ.ά. (Fisher, 1990· Sternberg, 1990)

(Center for Media Studies, 2000) καθώς και πολύ οργανισμοί του ευρύτερου τομέα της Υγείας⁹⁶ υποστηρίζουν προσπάθειες για την προώθηση της εκπαίδευσης στα μμε.

Η προσέγγιση των αμερικανών επιστημόνων βασίζεται σε εμπειρικές μελέτες που αποδεικνύουν τη μεγάλη δύναμη των μηνυμάτων που διαμεσολαβούνται από τα μέσα και διαμορφώνουν την τρέχουσα φιλοσοφία σκέψης ειδικότερα των νέων.

Οι επαγγελματίες της Υγείας στην Αμερική έχουν υιοθετήσει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχετικές με τα μμε ως κατάλληλα εργαλεία για την προσέγγιση των παιδιών και των νέων αφού τα μέσα μπορούν να αλλάξουν τις αναπαραστάσεις και τις στάσεις σχετικά με τις επιλογές του τρόπου ζωής συμπεριλαμβανομένου του καπνίσματος ή του αλκοόλ, της διατροφής, της παράνομης χρήσης ναρκωτικών, των ζωνών ασφαλείας στα αυτοκίνητα, της οδοντιατρικής και ιατρικής φροντίδας και άλλων (DeJong, Atkin, & Wallack, 1992).

Εκτός από την Αμερική και σε άλλες χώρες ενυπάρχει στους στόχους της εκπαίδευσης στα μμε μια τέτοια διάσταση δημιουργίας υγιών συνηθειών από μέρους των παιδιών η οποία υλοποιείται μέσα από δραστηριότητες πάνω στις συνήθειες και στους τρόπους σκέψης που επηρεάζονται από τη μαζική κουλτούρα. Είναι φανερό ότι η έννοια της υγείας δεν σχετίζεται μόνον με τα βιολογική πλευρά της σωματικής υγείας αλλά αποκτά και ένα ψυχολογικό υπόβαθρο κατά το οποίο η υγεία ενός ατόμου έχει γενικότερη έννοια και σε επίπεδο κοινωνικό και περιβαλλοντικό μεταφράζεται σε ποιότητα ζωής.

Η συνεργασία της εκπαίδευσης στα μμε με την Αγωγή Υγείας εδράζεται αφενός στην απόκτηση *προστατευτικών δεξιοτήτων* [protective skills] στην οποία είναι εμφανής η σύνδεσή της με τις θεωρίες των αποτελεσμάτων των μμε και ειδικότερα τη θεωρία του *εμβολιασμού* ή της *υποδερμικής βελόνας* (βλ. § 1.1.4) και αφετέρου στην

⁹⁶ Όπως για παράδειγμα τα: Center for Substance Abuse Prevention, National Cancer Institute, Centers for Disease Control and Prevention, American Academy of Pediatrics

απόκτηση δεξιοτήτων *προετοιμασίας* [preparatory skills] οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες.

Ως προς το είδος των δραστηριοτήτων, αυτές σχετίζονται κυρίως με την ανάλυση των διαφημιστικών μηνυμάτων, την ανακάλυψη των κρυφών μηνυμάτων και της κρυφής ιδεολογίας, την αναγνώριση του τρόπου ζωής και της κατασκευής της ταυτότητας και άλλες.

2.5.3 Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης

Το ζήτημα της δημιουργίας και ανάπτυξης της δημοκρατικής και πολιτικής συνείδησης ήταν παρόν σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης από την εποχή της αρχαίας ελληνικής παιδείας μέχρι και σήμερα. Στην έννοια «πολίτης» ενυπάρχουν οι έννοιες της συμμετοχής, της κρίσης, της διαμαρτυρίας, του ελέγχου και της δράσης (Ασλανίδου, 2000). Σήμερα η προσοχή στρέφεται περισσότερο στην εκπαίδευση για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μελλοντικών πολιτών (Gonnet, 1995) καθώς και στην αύξηση της συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες.

Η εξουσία, η διαμόρφωση της κοινής γνώμης, η σχέση πολιτών και μμε ήταν στο επίκεντρο της σκέψης αρκετών επιστημόνων όπως ο Lippmann (1922) ο οποίος υποστήριξε ότι τα μμε, κυρίως οι εφημερίδες, αποτελούσαν τον κύριο αγωγό μεταξύ του έξω κόσμου και των εικόνων που έχουμε γι' αυτό τον κόσμο μέσα στο νου μας. Εξάλλου από πολύ νωρίς τα μμε είχαν αναλάβει ένα πρωτεύοντα ρόλο σε ότι αφορά στην εξερεύνηση των πολιτικών γεγονότων του κόσμου (ΜακΚομπς και άλλοι, 1996). Μαζί με το κοινό διαδραματίζουν ένα ρόλο εποπτείας και ηγεσίας.

Η ελευθερία της έκφρασης και του τύπου, ο πλουραλισμός των μμε σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με το βαθμό πρόσβασης των πολιτών μιας χώρας αλλά και με τη συμμετοχή τους στις δημοκρατικές διαδικασίες. Σε πολλές χώρες του κόσμου όπου

εφαρμόζεται η Εκπαίδευση στα μμε, η ανάλυση των έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Στην Ελλάδα, ακόμη και στις περιπτώσεις που η ανάλυση αυτή προτείνεται από τα σχολικά εγχειρίδια, ο εκπαιδευτικός διστάζει να φέρει στην τάξη μια εφημερίδα αφού η αγορά της συνεχίζει ακόμη να ταυτίζεται με τις προσωπικές του πολιτικές και αισθητικές πεποιθήσεις (Ασλανίδου, 2000).

Σήμερα τα μέσα που έχουμε όλοι στη διάθεσή μας είναι πολλά και πολύμορφα. Από τις εφημερίδες στο ραδιόφωνο, από την τηλεόραση στο διαδίκτυο και μάλιστα με ροή ειδήσεων και πληροφοριών σε πραγματικό χρόνο. Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα γίνεται λόγος για τη λεγόμενη «ηλεκτρονική δημοκρατία»⁹⁷. Οι τοπικές, περιφερειακές και εθνικές κυβερνήσεις σε όλη την Ευρώπη προσπαθούν να διευρύνουν τη δημοκρατία με την παροχή ενός αποτελεσματικού διαύλου επικοινωνίας με την κοινωνία των πολιτών χρησιμοποιώντας καινοτόμες νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας στην υπηρεσία πιο ανοικτών και διαφανών δημοκρατικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Μια τέτοια δημοκρατική πολιτική συμμετοχή πρέπει να περιλαμβάνει τα μέσα ενημέρωσης και τους μηχανισμούς συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Αυτό σχετίζεται άμεσα με την *πρόσβαση* που αναφέρεται ως πρώτος στόχος της εκπαίδευσης στα μμε αλλά και με την *παραγωγή*. Ειδικότερα με τη βοήθεια του διαδικτύου είναι πλέον πολύ πιο εύκολο μία είδηση να ταξιδέψει σε χιλιάδες παραλήπτες σε πραγματικό χρόνο κάνοντας πολύ πιο πολύπλοκη την ανάλυση και αξιολόγησή της.

⁹⁷ Ως «ηλεκτρονική δημοκρατία» ορίζεται η χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας για την υποστήριξη των δημοκρατικών διαδικασιών, όπου αυτές οι διαδικασίες μπορούν να αντιμετωπισθούν από δύο προοπτικές – η μια εξετάζει την εκλογική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της ηλεκτρονικής ψηφοφορίας, και η άλλη την ηλεκτρονική συμμετοχή των πολιτών στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων (http://www.gsrt.gr/default.asp?V_ITEM_ID=3569 Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας)

Το πρώτο μέλημα της εκπαίδευσης στα μμε το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης είναι να συνηθίσει τους μαθητές στην ενημέρωση για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο αλλά με τρόπο πιο ουσιαστικό και βαθύ. Η ανάλυση μιας είδησης (έντυπης ή ηλεκτρονικής), η μορφολογία της σύνταξής της, το λεξιλόγιό της, τα κριτήρια της ιεραρχίας ενός δελτίου, η σύγκριση της ίδιας είδησης μεταξύ διαφόρων καναλιών ή διαφορετικών μέσων αλλά και η παραγωγή μιας είδησης από πλευράς των μαθητών είναι μερικές μόνο δραστηριότητες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης. Βέβαια, ως πιο συχρή δραστηριότητα καταγράφεται η ενασχόληση των μαθητών με την παραγωγή ενός σχολικού εντύπου το οποίο διακινείται συνήθως στα όρια του σχολείου ή και στο σπίτι των μαθητών που εμπλέκονται στην παραγωγή του και πολύ σπανιότερα στην ευρύτερη κοινωνία. Ένας προσεκτικός παρατηρητής αυτών των σχολικών εντύπων θα κατέγραφε την πλήρη απουσία πραγματικών προσωπικών σχολίων από την πλευρά των μαθητών-δημοσιογράφων αλλά και την «αντιγραφή» θεμάτων ή δομών των πιο δημοφιλών εντύπων για μεγάλους.

Στα συμπεράσματα της έρευνας της Ασλανίδου (2000) σχετικά με την πρακτική των νέων απέναντι στην πληροφόρηση αναφέρεται ότι τα μμε παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των νέων της Ελλάδας και ότι ο γραπτός τύπος διατηρεί μια σημαντική θέση στη ζωή τους με το ποσοστό ανάγνωσης των εφημερίδων να είναι πολύ υψηλό⁹⁸. Ούτως ή άλλως, η ουσία για την εκπαίδευση στα μμε παραμένει η ίδια αφού τα εργαλεία ανάλυσης μιας είδησης είναι σε γενικές γραμμές τα ίδια όποιο και να είναι το μέσο που τη μεταφέρει.

⁹⁸ Πρόσφατη έρευνα της VPRC, δείχνει ότι το 53% των νέων από 18-24 ετών προτιμούν την τηλεόραση για την ενημέρωσή τους τις καθημερινές έναντι στο 8% που προτιμάει τον τύπο και στο 16% που προτιμά το διαδίκτυο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 23/4/07 έως στις 25/4/07 από το Ινστιτούτο VPRC μετά από ανάθεση της εφημερίδας ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα με τηλεφωνικές συνεντεύξεις στα νοικοκυριά των ερωτουμένων και χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η έρευνα έγινε σε δείγμα 603 ατόμων, ηλικίας 18 ετών και άνω στο σύνολο της χώρας συμπεριλαμβανομένων και των νησιών Αιγαίου και Ιονίου.

Παρ' όλα αυτά, για να πει κανείς αν η μεγαλύτερη χρήση των νέων τεχνολογιών από πλευράς του νεότερου κυρίως πληθυσμού μπορεί να σημαίνει και μεγαλύτερη συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες θα έπρεπε να ερευνηθεί η ενεργός και συμμετοχική δράση των νέων. Για παράδειγμα η αποστολή ηλεκτρονικών επιστολών με τις θέσεις τους για ένα θέμα επικαιρότητας, η συμμετοχή σε fora ανταλλαγής απόψεων, η ηλεκτρονική ψηφοφορία και άλλα.

Τη σχέση Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης στα μμε διερευνά διεξοδικά σε πρόσφατη δημοσίευση ο Ferguson (2002) θέτοντας μια σειρά ερωτημάτων τα οποία απασχολούν όσους από τους εκπαιδευτικούς εφαρμόζουν προγράμματα εκπαίδευσης στα μμε με αυτό το στόχο:

-Οφείλουμε να εστιάσουμε στην ανάπτυξη της κατανόησης από πλευράς των παιδιών των τρόπων με τα οποία τα μμε παράγουν τα μηνύματά τους;

-Οφείλουμε να προσπαθούμε να προσομοιάσουμε στο σχολείο την εμπειρία της εργασίας στα μμε;

-Οφείλουμε να προσπαθούμε να αναπτύξουμε κριτικές δεξιότητες στα παιδιά διδάσκοντας τις βασικές αρχές της σημειωτικής;

-Οφείλουμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξετάζουν διαφορετικά δημοκρατικά σχήματα και τον τρόπο με τον οποίο η δημοκρατία αναπαριστάται στα μμε;

-Πόσο *κριτικοί καταναλωτές* μπορούμε να είμαστε και να εξακολουθήσουμε να πιστεύουμε στη δημοκρατία;

-Πόσα μπορούμε να διδάξουμε σχετικά με τη δημοκρατία και τα μμε χωρίς να εμπλακούμε και σε άλλα διδακτικά πεδία όπως αυτό της ιστορίας;

-Ποια θα ήταν η σωστή παιδαγωγική για την προσέγγιση των εννοιών «εκπαίδευση στα μμε» και «δημοκρατία»;

Σε όλα αυτά τα ερωτήματα ο Ferguson (2002) δίνει ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι οι σκέψεις και οι προβληματισμοί που αναπτύσσει σχετικά με το τελευταίο ερώτημα. Η σωστή παιδαγωγική κατά την άποψή του είναι η ανάπτυξη στρατηγικών με τις οποίες αυτό που διδάσκει κάποιος στα πλαίσια της εκπαίδευσης στα μμε δεν είναι άμεσα εμφανές. (Ferguson, 2002). Βέβαια αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις θέσεις όλων αυτών που προτείνουν παιδαγωγικά σχήματα και στρατηγικές που πρέπει να μπορούν να αξιολογηθούν αλλά κατά την άποψή μας συνάδει με τη βάση της εκπαίδευσης στα μμε που την ορίζει ως μια μακροχρόνια διαδικασία.

2.5.4. Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της ταυτότητας

Τα μμε είναι ένα ισχυρό εργαλείο αναπαραστάσεων, δηλαδή εργαλείο δημιουργίας, κωδικοποίησης και διάχυσης ταυτοτικών διεργασιών και παραμέτρων όπως για παράδειγμα η ταυτότητα του φύλου [gender]. Οι ταινίες, οι εκπομπές διασκέδασης, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, τα κόμικς και τα κινούμενα σχέδια αφηγούνται ιστορίες και δείχνουν τις εικόνες ανδρών και γυναικών, αγοριών και κοριτσιών σε διάφορες καταστάσεις καθημερινής ζωής. Έτσι, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, να διαγνώσουμε τις επιθυμίες και τα όνειρά τους, να γνωρίσουμε τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με άτομα του ίδιου ή διαφορετικού φύλου, να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ντύνονται και πόσο φροντίζουν για την εξωτερική τους εικόνα, να γνωρίσουμε το ρόλο τους μέσα στην οικογένεια, στην εργασία, στην ομάδα των συνομηλίκων, με ποιον τρόπο περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους και ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με κοινωνικά –πιο συχνά- και πολιτικά –σπανιότερα- ζητήματα.

Σε ό,τι αφορά στα λεγόμενα «νέα μέσα» και ειδικότερα στο διαδίκτυο⁹⁹ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια¹⁰⁰ το ζήτημα της ταυτότητας διαφοροποιείται. Το φύλο δεν είναι σταθερό αλλά έχει μια «στιγμαία» διάρκεια και αλλάζει με ένα γρήγορο σχετικά ρυθμό (Pomerance, 2001). Επίσης, στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, οι ταυτίσεις που κάνει ο παίκτης περιορίζονται συνήθως σε δύο ρόλους – αμυνόμενος/επιτιθέμενος, η γρήγορη εναλλαγή των εικόνων και ο περιορισμένος χρόνος καλλιέργειών εχθρική διάθεση προς τον αντίπαλο, ενώ περιορίζουν τον πειραματισμό με διαφορετικούς ρόλους και ταυτότητες σε σύγκριση με τα παραδοσιακά παιχνίδια (Ντάβου, 2005).

Στην τηλεόραση το θέμα της παρουσίας των ρόλων και της ταυτότητας έχει διαφορετικές διαστάσεις ανάλογα με το τηλεοπτικό προϊόν που εξετάζεται κάθε φορά. Για παράδειγμα στις ειδήσεις θύματα βίας και επιθετικότητας είναι συνήθως ομάδες πληθυσμού που βρίσκονται στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας εξαιτίας της ηλικίας ή του φύλου (π.χ. ηλικιωμένοι, μοναχικοί, ανήμποροι)

Στις τηλεοπτικές σειρές καθημερινής προβολής, ενώ δε λείπουν οι στερεοτυπικές αναφορές (για παράδειγμα, ο έχων την εξουσία συνήθως είναι πολύ πλούσιος και μπορεί να ασκεί βία –σωματική ή ψυχολογική- στον πιο αδύναμο), υπάρχουν αναφορές όπου για παράδειγμα ο ξένος ή ο άλλος, αγωνίζεται και τελικώς καταφέρνει να γίνει αποδεκτός και να επιτύχει (παράδειγμα στις σειρές του Μανούσου Μανουσάκη). Αυτό μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ηρεμία και

⁹⁹ Ο χρήστης υπηρεσιών στο διαδίκτυο μπορεί να διαμορφώσει την ταυτότητά του διαμορφώνοντας ένα avatar ανάλογα με τις συνθήκες ή αυτό που θέλει εκείνη τη στιγμή και το οποίο μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό που είναι ο ίδιος στην πραγματικότητα. Από πρόχειρη έρευνα που έγινε από τους μεταπτυχιακούς σπουδαστές του Διατμηματικού Διαπανεπιστημιακού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση» στο πλαίσιο του μαθήματος «Οπτικοακουστικός Αλφαριθμητισμός» καταγράφηκε ότι στα chat rooms οι γυναίκες παρουσίες δέχονται περισσότερα μηνύματα ανταπόκρισης από ό,τι οι ανδρικές παρουσίες.

¹⁰⁰ Σε πολλά ηλεκτρονικά παιχνίδια δίνεται η δυνατότητα στον παίκτη να δώσει σε ένα φανταστικό πρόσωπο με ηλεκτρονική υπόσταση, το οποίο μπορεί να είναι γυναίκα, πολυμορφικές δυνατότητες όπως δύναμη, εξουσία, που αλλάζουν από στιγμή σε στιγμή και διαμορφώνονται ανάλογα με τις επιλογές του κάθε παίκτη. (π.χ. στο παιχνίδι Tomb Raider με πρωταγωνίστρια τη Λάρα Κροφτ).

γαλήνη αλλά παράλληλα μπορεί να κρύβει και έναν κοινωνικό σαρκασμό, ειρωνεία ή και υποκρισία αφού στην καθημερινή ζωή κάτι τέτοιο θα συνέβαινε πολύ σπάνια. Ανάλογο παράδειγμα αναφέρει ο Δήμου (1988) σχετικά με την αμερικάνικη τηλεόραση όπου δεν υπάρχουν φυλετικές διακρίσεις και οι έγχρωμοι εμφανίζονται να κατέχουν εξίσου υψηλές επαγγελματικές θέσεις, να έχουν εξουσία σχεδόν όση και οι λευκοί, κάτι που δε συμβαίνει βέβαια στην κοινωνική πραγματικότητα.

Στα τηλεπαιχνίδια δίνεται έμφαση στην λογική του «αδύναμου κρίκου» ο οποίος συνήθως χάνει, ενισχύοντας την αντίληψη για την ανταγωνιστικότητα που επικρατεί στις δυτικές κοινωνίες.

Ορισμένοι κοινωνιολόγοι διατύπωσαν την άποψη ότι η τηλεόραση, και κατ' επέκταση όλα τα μμε, προκαλεί ένα είδος εκκοινωνισμού, όπου οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη διαμεσολαβημένη εικόνα ομάδων με υψηλότερη κοινωνική θέση από τη δική τους ως πρότυπα που μπορούν να αντιγράψουν. (Fiske & Hartley, 1992). Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αλλά και αργότερα στην προεφηβεία και την εφηβεία, τα πρόσωπα που λειτουργούν ως μοντέλο μίμησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Η συμπεριφορά που ταιριάζει με τη συμπεριφορά ενός μοντέλου μίμησης, που μπορεί να είναι ένας καλλιτέχνης ή ένας αθλητής, φέρνει το παιδί πιο κοντά στο πρόσωπο αυτό και του δίνει τη σιγουριά ότι κάνει αυτό που είναι κοινωνικά αποδεκτό και σωστό. Ο κώδικας αξιών και οι κοινωνικοί κανόνες που προβάλλονται όμως από τα διάφορα μμε συχνά αποκλίνουν σημαντικά από το εφικτό στην πραγματική ζωή¹⁰¹. Η εισαγωγή ενός μοντέλου ζωής κατασκευάζει την αντίληψη του εαυτού ως ένα εν δυνάμει υποκείμενο. Η ταυτότητα ορίζεται κατά κάποιον τρόπο και με βάση το υλικό που

¹⁰¹ Για παράδειγμα στα life style περιοδικά προβάλλονται άνθρωποι διάσημοι και πλούσιοι που συχνά ανήκουν στο χώρο του θεάματος και δεν φαίνεται να έχουν καταβάλει καμία προσπάθεια για πνευματική δημιουργία. Ένας επιστήμονας που ανακαλύπτει κάποιο σπουδαίο φάρμακο σπάνια θα εμφανιστεί σε αυτά τα περιοδικά ειδικότερα αν η «εικόνα» του δεν είναι ελκυστική.

προβάλλεται σε αφθονία από τα διάφορα μέσα και διαμορφώνουν τη συλλογική αντίληψη των νέων για τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Η Εκπαίδευση στα μμε μπορεί να επέμβει παιδαγωγικά χρησιμοποιώντας τεχνικές ανάλυσης των μηνυμάτων (όπως ακριβώς και στα προγράμματα με στόχο την Αγωγή Υγείας) για αποκωδικοποίηση και αναδιάρθρωση των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων που κυριαρχούν στα διάφορα μέσα. Η κριτική και η ανάλυση δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνον σε παλιές πρακτικές, όπως αυτές του φεμινιστικού κινήματος, εξετάζοντας μόνον τη θέση της γυναίκας σε μία ανδροκρατούμενη κοινωνία, αλλά να προχωρήσει στην κατανόηση των ρόλων και των δύο φύλων αλλά και άλλων ομάδων πληθυσμού που είτε αγνοούνται είτε απαξιώνονται (για παράδειγμα των ηλικιωμένων ή των ξένων)¹⁰². Με τις παρεμβάσεις της Εκπαίδευσης στα μμε μπορεί να δημιουργηθούν καθησυχαστικά μηνύματα για τους νέους οι οποίοι βλέπουν γύρω τους απρόσιτα πρότυπα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην αποδοχή του εαυτού τους και να εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση αλλά και να αμβλυνθούν οι αρνητικές στάσεις προς κάποιες ομάδες πληθυσμού. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται πολλοί επιστήμονες στις Ηνωμένες Πολιτείες οι οποίοι προσφέρουν υλικό στους εκπαιδευτικούς αλλά και διαδικτυακό υλικό για χρήση από τους ίδιους τους νέους με σκοπό τη «σωστή» ανάπτυξη της ταυτότητας.¹⁰³

¹⁰² Στην Ελλάδα, παράδειγμα προγράμματος το οποίο σχετίζεται με την εκπαίδευση στα μμε και την αποδόμηση των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων αποτελεί το Δίκτυο Σχολείων κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα *MME και Ρατσισμός* στο πλαίσιο της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας Equal 2002-2004. Στο δίκτυο έλαβαν μέρος 14 Γυμνάσια των Δήμων Αθηνάων και Μενιδίου. Η επιλογή των σχολείων είναι προφανές ότι έγινε γιατί σε αυτές τις περιοχές φοιτά ένα μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών.

¹⁰³ Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το Pop Studio το οποίο δημιουργήθηκε από τη Renee Hobbs. Πρόκειται για ένα διαδικτυακό πολυμεσικό παιχνίδι, το οποίο με βάση της αρχές της Εκπαίδευσης στα μμε, απευθύνεται σε κορίτσια ηλικίας 9-14 ετών. Μέσα από αυτό το διαδραστικό παιχνίδι έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μουσική, να διαμορφώσουν ένα τηλεοπτικό σόου, να δημιουργήσουν και να τυπώσουν ένα περιοδικό και να σκεφτούν για το ρόλο που παίζουν τα μμε στη ζωή τους γενικότερα. Στην αρχική σελίδα ο επισκέπτης διαβάζει: *«Ετοιμη για να βρεθείς στα παρασκήνια της τηλεόρασης που βλέπεις, των περιοδικών που διαβάζεις, της μουσικής που ακούς και των ιστότοπων που επισκέπτεσαι; Τα «στούντιό» μας θα σε βοηθήσουν να πάρεις τα ηνία. Δημιούργησε. Σχολίασε. Έλεγε. Εξερεύνησε τα δικά σου μέσα, το δικό σου τρόπο!»* (για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε: <http://mypoostudio.com> [14-2-2007])

2.5.5. Εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της αισθητικής

Η εκπαίδευση στα μμε με στόχο την ανάπτυξη της αισθητικής δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με τον κινηματογράφο, ως τέχνη, η οποία βασίζεται στην πολλαπλή ακολουθία εικόνων οι οποίες φαίνεται να κινούνται,¹⁰⁴ σε αντίθεση με την τηλεόραση και τα υπόλοιπα μμε τα οποία αν υποθέσουμε ότι κάνουν τέχνη, τότε αυτή είναι στη βάση της λαϊκής και όχι της υψηλής κουλτούρας.

Η εκπαίδευση για τον κινηματογράφο εμφανίζεται στην Αγγλία τη δεκαετία του 50 ενώ το βρετανικό παράδειγμα ακολουθούν και άλλες χώρες όπως η Γαλλία και η Ιταλία οι οποίες την εποχή εκείνη έχουν μια αξιόλογη κινηματογραφική παραγωγή. Η εκπαίδευση αρχικά στοχεύει στην εκπαίδευση για την κατανόηση των ταινιών και αργότερα στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της αισθητικής.

Οι πειραματικές έρευνες των ψυχολόγων όπως ο Wallon (1949) είχαν αποδείξει ότι η κατανόηση ενός οπτικοακουστικού κειμένου εκ μέρους των παιδιών ηλικίας μέχρι 12 ετών δεν ήταν δεδομένη και έτσι πρότειναν στα παιδιά μια μορφή εκπαίδευσης στον κινηματογράφο που θα τα βοηθούσε να κατακτήσουν περισσότερο αυτή τη μορφή τέχνης και μέσω της οποίας θα αποκτούσαν τις ειδικές γνώσεις που θα τους επέτρεπαν να εξερευνήσουν τα βαθύτερα νοήματα των οπτικών μορφών (Chapman, 1993).

Όσοι ασχολήθηκαν με αυτό το στόχο ήταν κυρίως άνθρωποι του κινηματογράφου όπως ο Truffaut στη Γαλλία όταν στα γνωστά Cahiers το 1954 παρουσίασε την πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης της κινηματογραφικής δημιουργίας

¹⁰⁴ Η ψευδαισθηση της κίνησης οφείλεται στο οπτικό μετείκασμα. Φυσιολογικά το μάτι διατηρεί μία εικόνα για ένα διάστημα από τη στιγμή που ο αμφιβληστροειδής παύει να δέχεται την εικόνα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές για να έχει ο θεατής την ψευδαισθηση ότι βρίσκεται σε δύο μέρη ταυτοχρόνως (παράλληλο μοντάρισμα), ότι βιώνει το παρελθόν μέσα στο παρόν [flashback], ότι αντιλαμβάνεται πολλά πράγματα ταυτοχρόνως [μοντάζ], ότι εγκαταλείπει μια κατάσταση [fade out] και μπαίνει σε μία άλλη [fade in], ότι είναι θεατής ή ότι συμμετέχει σε ένα συμβάν (μακρινό πλάνο, ή υπό γωνία) (Chapman, 1993).

μερικών σκηνοθετών της εποχής¹⁰⁵ ή ο Castellani (1955) στην Ιταλία ο οποίος την εποχή εκείνη αρθρογραφεί προτείνοντας τα στοιχεία εκείνα για τα οποία θα άξιζε να μιλήσει κανείς στα παιδιά¹⁰⁶. Πολλά από τα στοιχεία που πρότεινε τότε, εφαρμόζονται ακόμη και σήμερα στην πρακτική της εκπαίδευσης στα μμε και δεν αφορούν μόνον στον κινηματογράφο.

Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη της αισθητικής η οποία σχετίζεται με την εκπαίδευση στον κινηματογράφο στηρίζεται στη μετατόπιση της προσοχής από την ηθική αξία του περιεχομένου του κινηματογράφου στην καλλιτεχνική του αξία και την εξίσωσή του με την αξία ενός πίνακα ζωγραφικής, ενός ποιήματος ή ενός γλυπτού.

Η εκπαίδευση στα μμε έτσι όπως εκφράστηκε από τον Masterman και κωδικοποιήθηκε από το British Film Institute δέχεται την κριτική ορισμένων ερευνητών όπως ο Felini (2004) επειδή χρησιμοποιεί *κείμενα* της λαϊκής κουλτούρας –ακόμη και αν αυτά βρίσκονται πιο κοντά στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών– παραγκωνίζοντας την λόγια παραγωγή, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά στηρίχθηκε στις αρχές της σημειωτικής και της κριτικής του κειμένου. Βέβαια ο Masterman (1994) μιλάει για ελιτισμό¹⁰⁷ στη δημιουργία της κινηματογραφικής κουλτούρας αναφέροντας το παράδειγμα των κινηματογραφικών περιοδικών τα οποία

¹⁰⁵ Ο Francois Truffaut υποστήριξε ότι παρά το γεγονός ότι ο κινηματογράφος παραμένει μια συλλογική δημιουργία μερικοί σκηνοθέτες μπορούν να αναγνωριστούν ως μοναδικοί στο είδος τους γιατί είναι ικανοί να μεταφέρουν την προσωπική τους οπτική για τα ό,τι συμβαίνει γύρω τους και ότι η μελέτη των ταινιών τους είναι συγκρίσιμη με τη μελέτη των παραδοσιακών λογοτεχνικών αριστουργημάτων. (Masterman, 1994)

¹⁰⁶ Κατά την άποψη του Castellani η εκπαίδευση θα έπρεπε να αρχίσει από ορισμένα τεχνικά ζητήματα όπως οι διάφορες φάσεις επεξεργασίας της ταινίας, η συμμετοχή διαφόρων ειδικοτήτων και ο ρόλος τους στο τελικό προϊόν, η εμβάθυνση στη «γραμματική» του κινηματογράφου (φάτα, πλάνα, κάδρα, κινήσεις κά), η σημασία ορισμένων στοιχείων όπως η μουσική, το σενάριο και φυσικά η σκηνοθεσία και καταλήγοντας στη ηθική πλευρά της ταινίας, δηλαδή στο *νόημα* της ταινίας ως καλλιτεχνικό δημιούργημα. (Castellani, 1955)

¹⁰⁷ Για προκαταλήψεις και ελιτισμό μιλάει και ο Sarris (1968) καταγράφοντας τρεις τουλάχιστον από τις πιο συχνές προκαταλήψεις: α. οι ξένες ταινίες είναι καλύτερες, β. τα ντοκιμαντέρ είναι πιο ρεαλιστικά από τις ταινίες μυθοπλασίας και επομένως υπερέρχουν αισθητικά και ηθικά και γ. οι ταινίες *avant-garde* αποτελούν πηγή έμπνευσης για τις εμπορικές παραγωγές (ανάμεσα σε αυτές τις προκαταλήψεις υπάρχουν αρκετές οι οποίες ισχύουν και μέχρι σήμερα τουλάχιστον για τον ελληνικό κινηματογράφο)

απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς και ασχολούνταν πολύ με τη θεωρία φοβίζοντας και κρατώντας μακριά όσους πραγματικά ενδιαφέρονταν.

Αλλά και η προσέγγιση του αμερικάνικου μοντέλου που αφορά τον *οπτικό αλφαριθμητισμό* [visual literacy] έτσι όπως εκφράζεται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία και κυρίως από τον Paul Messaris (1994) υποστηρίζει ως απαραίτητη την αισθητική συνιστώσα στην εκπαίδευση για τον κινηματογράφο.

Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα του Φεστιβάλ Ολυμπίας¹⁰⁸ διέπεται από παρόμοιες ιδέες συμπεριλαμβάνοντας πλήθος δραστηριοτήτων που αφορούν όχι μόνον την παραγωγή ταινιών αλλά και την διανομή και προβολή (ένα είδος εκπαιδευτικού κινηματογράφου) με κύριους εμπνευστές και συντελεστές σκηνοθέτες και ανθρώπους του κινηματογράφου.¹⁰⁹

Βέβαια αναμφίβολα τίθεται ένα ερώτημα σε ότι αφορά στο τι θεωρείται αισθητικά ωραίο ή αισθητικά δικαιωμένο σε κάθε εποχή ώστε η εκπαίδευση γενικότερα να στοχεύσει σε αυτό. Η έννοια του ωραίου είναι έννοια πολιτισμική και ο στόχος της τέχνης δεν ήταν πάντα το ωραίο, έτσι όπως ορίστηκε από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, δηλαδή ως αυτό που εκφράζει την τελειότητα, την αρμονία του σύμπαντος και την αλήθεια. «Το κάλλος ενυπάρχει στο μέτρο και στην τάξη» έλεγε ο Αριστοτέλης αλλά το πραγματικό στοίχημα της εκπαίδευσης στα μμε σήμερα θα ήταν να καταφέρει να εκπαιδεύσει με στόχο το *ωραίο* μέσου του *άσχημου*, με άλλα λόγια να επιτύχει να κάνει τα παιδιά ικανά να κατανοούν ένα έργο τέχνης της εποχής τους, να το θαυμάζουν και να το απολαμβάνουν.

¹⁰⁸ Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην επίσημη παρουσίαση του Φεστιβάλ ανάμεσα στις δραστηριότητες του περιλαμβάνονται και «εκπαιδευτικά προγράμματα εισαγωγής στον κινηματογράφο και δημιουργικής έκφρασης των νέων μέσα από εργαστήρια. (...) Στηρίζονται στην πρωτοτυπία τους αλλά λαμβάνουν υπόψη τους αντίστοιχα προγράμματα του εξωτερικού.» ενώ στην παρουσίαση της Κάμερας Ζιζάνιο που είναι μία από τις δράσεις του αναφέρεται ότι «ενσωματώνει ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που εκτείνεται από την απλή γνωριμία των παιδιών και των νέων με την τέχνη του κινηματογράφου μέχρι την θεωρητική επεξεργασία του θέματος».

¹⁰⁹ Βλέπε περισσότερα για το Φεστιβάλ, τους συντελεστές και τις δράσεις του στο <http://www.olympiafestival.gr/grindex.htm> [10-6-2007]

2. 5. 6. Εκπαίδευση στα μμε: ένα αυτόνομο μάθημα ή διάχυση στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Όπως αναφέρει ο Masterman (1994) μέχρι σήμερα, στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα συναντούμε τέσσερις διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής της Εκπαίδευσης στα μμε σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και ένταξή τους στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία:

A. ως ξεχωριστό και εξειδικευμένο μάθημα: το βρετανικό Media Studies το οποίο εφαρμόζεται σε πολλές αγγλόφωνες, κυρίως, χώρες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το περιεχόμενό του αρχικά, εστίαζε περισσότερο στον κινηματογράφο και λιγότερο στα υπόλοιπα μέσα. Αυτό τα τελευταία χρόνια αρχίζει να αλλάζει συμπεριλαμβάνοντας και τα υπόλοιπα μέσα (Frau-Meigs, 2006). Παρά το γεγονός ότι αυτού του είδους τα μαθήματα ήταν πάντα δημοφιλή ανάμεσα στους μαθητές –αν και προαιρετικά– ήταν πάντα επιρρεπή σε περικοπές αφού το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν πάντα πολύ φορτωμένο με άλλα μαθήματα λιγότερο περιθωριακά.

B. ως «ενσωματωμένο στοιχείο» σε κάποιο άλλο μάθημα (συχρότερα στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στην Ιστορία ή στην Αισθητική Αγωγή): μία από τις προτάσεις εφαρμογής που εμπεριέχονται σε αυτό το μοντέλο είναι των Logac & Weiss (1981) οι οποίοι πρότειναν δραστηριότητες Εκπαίδευσης στα μμε σε διάφορα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος, με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές και στη μάθηση του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου και στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Buckingham, 2003)

Γ. ως διαθεματική δραστηριότητα η οποία διατρέχει όλο ή μέρος του αναλυτικού προγράμματος και διαχέεται μέσα στα επιμέρους μαθήματα:

δηλαδή δραστηριότητες που εμπλέκουν μαθήματα όπως η λογοτεχνία, η γεωγραφία, η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Φυσική κ.ά.

Δ. ως μελέτη μερικών θεμάτων και προβληματικών που αφορούν τα μμε στο εσωτερικό ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος συχνότερα εφαρμοσμένο στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας. Αυτή η πρακτική εφαρμόζεται συνήθως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση¹¹⁰.

Είναι φανερό ότι η Εκπαίδευση στα μμε ενώ δεν αποτελεί πρόσφατη ανακάλυψη, τουλάχιστον για τα αγγλόφωνα κράτη, συνεχίζει να προκαλεί διαφωνίες ανάμεσα στους επιστήμονες και στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της στη σχολική διαδικασία οι οποίοι ουσιαστικά καλούνται να εκφέρουν άποψη για δύο δυνατότητες: της εκπαίδευσης στα μμε ως ένα αυτόνομο μάθημα [subject / discipline] και της εκπαίδευσης στα μμε που διατρέχει όλα τα μαθήματα [across curriculum].

2.5.6.1 Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και προβλήματα

Τα πλεονεκτήματα του αυτόνομου μαθήματος μέσα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πολλά. Το κυριότερο σχετίζεται με τη *συνέχεια*, δηλαδή με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού ο οποίος αρχίζει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στα μμε στην αρχή του σχολικού έτους να το συνεχίσει όχι μόνο στη διάρκειά του αλλά και στις επόμενες χρονιές. Η αποσπασματική ενασχόληση με κάποιο συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει όλους όσοι ασχολήθηκαν με καινοτόμα προγράμματα στην

¹¹⁰ Στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που εισήχθησαν στα ελληνικά σχολεία το Σεπτέμβριο του 2006 βρίσκουμε πολλές αφορμές για εκπόνηση βραχυπρόθεσμων σχεδίων εργασίας, στο πλαίσιο κυρίως της Γλώσσας και της Μελέτης του Περιβάλλοντος, τόσο με τα μμε και τη χρήση τους όσο και με τα προϊόντα των μμε όπως η διαφήμιση, οι ειδήσεις και άλλα. Τα βιβλία του Δασκάλου που συνοδεύουν τα βιβλία του μαθητή και αποτελούν την κύρια πηγή άντλησης της μεθοδολογίας από τους εκπαιδευτικούς δεν αναφέρουν πουθενά τις αρχές και τους στόχους της Εκπαίδευσης στα μμε και πώς αυτή πρέπει να εφαρμόζεται κάθε φορά.

ελληνική εκπαίδευση¹¹¹. Η προαιρετική ενασχόληση δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη συνέχεια στην εκπαίδευση στα μμε, η οποία είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, επιρρεπής στις τεχνολογικές αλλαγές αλλά και στην εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με την Επικοινωνία και την Ψυχολογία. Επίσης, το γεγονός ότι δεν πρόκειται για ένα ακόμη μάθημα, έχει ως αποτέλεσμα τη μη κατάρτιση ενός παιδαγωγικού και θεωρητικού πλαισίου πάνω στο οποίο θα μπορούν να αναπτυχθούν οι επιμέρους δράσεις και επομένως εκπαιδευτικοί και επίσημοι φορείς εκπαίδευσης δεν το αντιμετωπίζουν σαν ένα σοβαρό θέμα το οποίο πρέπει να ακολουθεί τη διεθνώς αποδεκτή μεθοδολογία. Έτσι, τα περισσότερα προγράμματα καταλήγουν στη διατύπωση κριτικών σχετικά με τις αρνητικές επιδράσεις των μέσων και στη δαιμονοποίησή τους και παραμένουν εκεί.

Η δημιουργία ενός ξεχωριστού μαθήματος θα διευκόλυνε τόσο την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι εκπονούν συναφή προγράμματα όσο και τη συγκέντρωση όλων των προσπαθειών σε έναν επίσημο φορέα (για παράδειγμα ένα Γραφείο αντίστοιχο των Γραφείων Αγωγής Υγείας με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαχειρίζονται τόσο τα μεθοδολογικά προβλήματα όσο και τα έτοιμα προγράμματα που κατατίθενται από τα σχολεία και είναι στη διάθεση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και των ερευνητών)

Ένα ακόμη πλεονέκτημα, το οποίο είναι εμφανές όταν η Εκπαίδευση στα μμε αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, σύμφωνα με τον Masterman (1994) είναι ότι οι μέθοδοι εργασίας στη διάρκεια αυτών των μαθημάτων, βοήθησαν να αναπτυχθούν διαφορετικές δυναμικές μέσα στη σχολική τάξη, μετατοπίζοντας το ρόλο του δασκάλου από «παντογνώστη» σε «συνεργάτη», την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να συνδέει αρμονικά τη θεωρία με την πράξη, ενισχύοντας παράλληλα και το διάλογο

¹¹¹ Για παράδειγμα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όταν εφαρμόζοταν με κίνητρο απλά τον ενθουσιασμό ορισμένων εκπαιδευτικών δεν υπήρχε ούτε μεθοδολογία επιστημονικά αποδεκτή ούτε αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές με ταυτόχρονη αναγνώριση της αξίας των δεύτερων. Βέβαια, σχετικά με τη μετατροπή του ρόλου του δασκάλου θα λέγαμε ότι στην εποχή μας θα πρέπει να ισχύει και στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (βλ. § 1.2.2.)

Τέλος, ένα ξεχωριστό μάθημα θα αποδυνάμωνε και τις αντιδράσεις των γονέων οι οποίοι ενδεχομένως δεν θα έβλεπαν με καλό μάτι αν στη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος τα παιδιά ασχολούνταν με τα κόμικς ή στη διάρκεια της Αγωγής του Πολίτη παρακολουθούσαν και ανέλυαν μία απογευματινή σαπουνόπερα (Craggs, 1992)

Από την άλλη, η διάχυση σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της Εκπαίδευσης στα μμε [across curriculum activities] και η αποτελεσματικότητά τους μοιάζει να εξαρτάται από την ύπαρξη τουλάχιστον ενός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που ή δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μμε ή λειτουργεί ως συντονιστής όλων όσοι ασχολούνται με αυτήν (Masterman, 1994)

Οι υποστηρικτές της Εκπαίδευσης στα μμε συχνά πρότειναν τη διάχυσή της σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος αναφέροντας διάφορους λόγους για την υποστήριξη αυτής της θέσης. Ο πρώτος λόγος αναφέρεται στην έντονη παρουσία των μμε¹¹² στο σχολείο ως εποπτικά μέσα και τη χρήση τους από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα με το μάθημα το οποίο διδάσκουν και ο δεύτερος στην ενασχόληση των μαθητών με την παραγωγή πολυμεσικών προϊόντων για την αποτύπωση των στιγμιότυπων της σχολικής ζωής ή της παρουσίας μιας εργασίας.

¹¹² Εδώ εννοούνται ως μμε και τα έντυπα μέσα όπως τα βιβλία. Στη βιβλιογραφία συχνά γίνεται λόγος για τη χρήση ταινιών ή φωτογραφιών στη διδασκαλία της Ιστορίας με στόχο την τεκμηρίωση, στη διδασκαλία της Γεωγραφίας με στόχο την ανθρωπολογική μελέτη και τη γνωριμία με την κουλτούρα άλλων λαών αλλά και της Φυσικής με στόχο την καλύτερη εικονοποίηση και επομένως κατανόηση δύσκολων επιστημονικών φαινομένων και αποτελεσμάτων (Buckingham, 2003· Frau-Meigs, 2006).

Η Craggs (1992) υποστηρίζει ότι η καλύτερη εφαρμογή της Εκπαίδευσης στα μμε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η διάχυσή της κατά μήκος του αναλυτικού και για λόγους οργανωτικούς. Αφενός το πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων δεν είναι οργανωμένο κατά μαθήματα και επομένως η Εκπαίδευση στα μμε δεν θα ερχόταν σε αντιπαράθεση με άλλα μαθήματα και αφετέρου η ύπαρξη ενός μόνο διδάσκοντα (εκτός των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) θα βοηθούσε στη διάχυση και τη σύνδεση με όλες τις θεματικές περιοχές.

Η ελληνική πραγματικότητα είναι λίγο διαφορετική, ή μάλλον λίγο πιο «θολή», αφού στο δημοτικό σχολείο υπάρχει σαφής διαχωρισμός των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται καθημερινά (με χρονικούς και διδακτικούς περιορισμούς) αλλά από την άλλη τα τελευταία χρόνια προωθείται δυναμικά η έννοια της *διεπιστημονικότητας*¹¹³ [interdisciplinarity] και *διαθεματικότητας* [cross curricular thematic approach]¹¹⁴ η οποία διέπει τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν μετά την πρόσφατη αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων. Και αυτό συμβαίνει γιατί από την μία πλευρά ο διαθεματικός χαρακτήρας των νέων αναλυτικών διατείνεται ότι καταργεί τα «σύνορα» των μαθημάτων μεταξύ τους και όταν κάποιος διδάσκει Ιστορία δεν εμποδίζεται από κάτι να διδάξει και Μαθηματικά (με κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς εννοείται) από την άλλη το πρόγραμμα προβλέπει κάποιες ώρες την εβδομάδα αφιερωμένες στην λεγόμενη Ευέλικτη Ζώνη¹¹⁵ όπου μπορεί ο

¹¹³ Με τον όρο *διεπιστημονικότητα* αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους –όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, οι συστηματικές σχέσεις και οι ίδιες διαδικασίες- αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2002).

¹¹⁴ Με τον όρο *διαθεματικότητα* αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002).

¹¹⁵ Η [...] “ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων” για το Δημοτικό και η “ζώνη καινοτόμων δράσεων” για το Γυμνάσιο (ανάλογες και σχετικές δραστηριότητες προβλέπονται

εκπαιδευτικός να εντάξει ορισμένα προγράμματα καινοτόμων δράσεων τα οποία προφανώς δεν εντάσσονται στα «κανονικά» μαθήματα ή δεν έχουν διαθεματικό χαρακτήρα παρά μόνον διεπιστημονικό.

Η άποψη της εισαγωγής της Εκπαίδευσης στα μμε ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο αναλυτικό κινδυνεύει να την καταστήσει ως ένα ακόμη εξεταζόμενο μάθημα για το οποίο το ζητούμενο θα είναι η καλή βαθμολογία κατά την αξιολόγηση και όχι ο πλούτος που προκύπτει από τη βιωματική μάθηση. Παραδείγματα ανάλογα αυτού υπάρχουν στην ελληνική εκπαίδευση, κυρίως στη δευτεροβάθμια με τη Μουσική και τα Καλλιτεχνικά τα οποία αξιολογούνται με βαθμολογική κλίματα δίνοντας περισσότερη προσοχή για παράδειγμα αν κάποιος είναι καλλιφώνος παρά αν μπορεί να νιώσει τη μουσική, να την κατανοήσει, να την κάνει κτήμα του.

Ο Masterman (1994) στα συμπεράσματά του σχετικά με την εισαγωγή ή όχι της Εκπαίδευσης στα μμε ως αυτόνομου μαθήματος αναφέρει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι εν δυνάμει media educators αφού η αστείρευτη «εγκυκλοπαίδεια των μέσων» που χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία

και για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου) αποτελεί μία καινοτομία η οποία βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης αλλά και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας (project). Η προσπάθεια αυτή στοχεύει στην καλύτερη προσέγγιση όλων των προαναφερθεισών παραμέτρων που αναμφίβολα απασχολούν τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα συμβάλλει στην προώθηση της απαραίτητης πρωτοβουλιακής δράσης του μαχόμενου εκπαιδευτικού.

Μέσα σ' αυτή τη ζώνη θα αναπτυχθεί η αναγκαία γνώση και πληροφορία, που δεν μπορεί να προβληθεί στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας, η οποία έτσι κι αλλιώς δεν μπορεί να αντέξει το σχολικό πρόγραμμα. Οι εν λόγω πληροφορίες αφορούν κυρίως την καθημερινότητα και διοχετεύονται εν πολλοίς μέσω των ΜΜΕ χωρίς την απαραίτητη πολλές φορές παιδαγωγική δεοντολογία. Ο χρόνος της ευέλικτης ζώνης και των καινοτόμων δράσεων για μεν το Δημοτικό ποικίλλει από 4 ώρες στις μικρές τάξεις μέχρι 2 ώρες στις δυο τελευταίες, για δε το Γυμνάσιο περιορίζεται αρχικά στις 2 ώρες την εβδομάδα. Η μικρή μείωση των ωρών διδασκαλίας για ορισμένα μαθήματα δε σημαίνει καμία υποβάθμισή τους αλλά αντίθετα αναβάθμισή τους αφού το εύρος του γνωστικού τους περιεχομένου θα προβάλλεται και μέσα από τις δραστηριότητες και τις μεθοδολογίες της ευέλικτης ζώνης.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ευέλικτη ζώνη θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μιας άλλης γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει χώρος χαράς και ζωής και όχι μόνο διδασκαλίας και παθητικής αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων. Το σχολείο πρέπει να γίνει ευχάριστο και ενδιαφέρον, αναπτύσσοντας ένα κατάλληλο σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον που θα ανταγωνίζεται το αντίστοιχο ισχυρό εξωσχολικό περιβάλλον των παραπληρητικών πολλές φορές σειρήνων» (βλέπε περισσότερα στον κόμβο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin/EuZin.htm>)

δεν αποτελεί μια αξιόπιστη πηγή και υπάρχει πάντα κίνδυνος όταν χρησιμοποιείται ως ένα «διάφανο όχημα γνώσης».

Για όλους αυτούς τους λόγους, η Εκπαίδευση στα μμε θα μπορούσε να παίζει ένα σημαντικό ρόλο διατρέχοντας κάθετα το αναλυτικό πρόγραμμα. Βέβαια, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να υποβαθμιστεί ο ρόλος της ως ένα «βοηθητικό μάθημα» το οποίο απλά θα εξυπηρετούσε τους στόχους των άλλων βασικών μαθημάτων καθώς επίσης και να υπάρξει μία σύγχυση μεταξύ της εκπαίδευσης στα μμε και της εκπαίδευσης με τα μμε. (Buckingham, 2003, Frau-Meigs, 2006)

Για αυτό το λόγο η UNESCO (Frau-Meigs, 2006) σε πρόσφατη πρότασή της προτείνει τη δημιουργία ενός τμήματος ειδικευμένου στην Εκπαίδευση στα μμε ως προαπαιτούμενο για τη δημιουργία και ειδικότερα την εφαρμογή της πολιτικής που θα διέπει τη διάχυση της Εκπαίδευσης στα μμε σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

Κατά την άποψή μας, η εκπαίδευση στα μμε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι διάχυτη μέσα στο αναλυτικό ως προς τις φάσεις της πρόσβασης και της παραγωγής αλλά δεν είναι εφικτό να επιτευχθούν οι στόχοι αν δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος της μεθοδικής ανάλυσης των διαφόρων προϊόντων των μμε σε συγκεκριμένη ώρα μέσα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2002:89) «αποτέλεσμα της διεπιστημονικής σύμπραξης¹¹⁶ δεν είναι η ενιαιοποίηση των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων, αλλά η δημιουργία ενός νέου, αυτόνομου διεπιστημονικού αντικείμενου, που διεκδικεί ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο χρόνο και θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα.»

¹¹⁶ Ο Edgar Mori n (1999) είχε χαρακτηρίσει τη διασταύρωση δύο διαφορετικών και αυτόνομων κλάδων ως «καρπό έκνομων σχέσεων» ενώ σχετικά με τη μεταρρύθμιση της σκέψης φαίνεται να συμφωνεί με τις αρχές του Πασκάλ ο οποίος υποστήριζε ότι του ήταν αδύνατον να γνωρίζει τα τμήματα δίχως να γνωρίζει το όλον, όπως επίσης και να γνωρίζει το όλον δίχως να γνωρίζει τα τμήματα.

Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο διερευνήθηκε το τρίπτυχο: αγωγή, εκπαίδευση και αλφαριθμητισμός σε σχέση με τα μμε. Καταρχάς προσεγγίστηκαν βασικές έννοιες (εκπαίδευση στα μμε, αλφαριθμητισμός στα μμε, οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός κ.ά.) στο πλαίσιο της διασαφήνισης των ορισμών όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και έχουν εφαρμοστεί σε σχετικά παιδαγωγικά και ερευνητικά προγράμματα. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι βασικές αρχές της Εκπαίδευσης στα μμε ενώ αναπτύχθηκαν τα τρία βασικά διδακτικά μοντέλα (κατανόηση, σωστή χρήση των μέσων, παραγωγή μεσοποιημένων προϊόντων) και οι αντίστοιχοι άξονες οι οποίοι συνδέονται με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς σκοπούς και τις διδακτικές μεθοδολογίες που εφαρμόστηκαν για την επίτευξή τους. Ακολούθως ασχοληθήκαμε με τα μοντέλα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε, τα οποία εφαρμόζονται στις χώρες που παρουσιάζουν αξιόλογη ιστορία σε τέτοιου είδους προγράμματα. Κατόπιν, συνδέσαμε τους στόχους της Εκπαίδευσης στα μμε με τους γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους των επιμέρους πεδίων του Αναλυτικού Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η υιοθέτηση πρακτικών Αγωγής Υγείας, η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης, η ανάπτυξη της ταυτότητας και η αισθητική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και η προβληματική της ένταξης ή μη των προγραμμάτων Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε ως ένα ξεχωριστό μάθημα μέσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δίνοντας έμφαση τόσο στα προτερήματα κάθε απόφασης όσο και στα μειονεκτήματα. Τέλος, προτάθηκε ένα συνδυαστικό μοντέλο διάχυσης και αυτονομίας, το οποίο, κατά την άποψή μας, θα έχει καλύτερα και διαχρονικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
Παρέμβαση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

3.1. ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Η ιδέα της χρήσης της έρευνας στο «φυσικό» περιβάλλον προκειμένου να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο ο ερευνητής διαδρά με το περιβάλλον αυτό, θα πρέπει να αναζητηθεί στις πρώιμες ιδέες του Kurt Lewin ο οποίος και έδωσε εννοιολογική υπόσταση στην έρευνα δράσης [action research]. Σύμφωνα με τον Lewin (1946) η έρευνα δράσης είναι «μια συγκριτική έρευνα πάνω στις υποθέσεις και στα αποτελέσματα διαφόρων μορφών κοινωνικής δράσης και η οποία έρευνα οδηγεί τελικώς στην κοινωνική δράση»¹¹⁷.

Η έρευνα δράσης αποτελεί μία σύγχρονη μέθοδο, η οποία φιλοδοξεί να καλύψει το κενό που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Διεξάγεται συνήθως από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την προς διερεύνηση κοινωνική κατάσταση, ενώ συχνά εμπλέκονται και εξωτερικοί σύμβουλοι. Η έρευνα δράσης ξεκινά από πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηρίζεται από «μία διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται πάνω στο τι κάνει, συνειδητά ή ασυνείδητα, με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος με στόχο να αναπτύξει

¹¹⁷ Η έρευνα δράσης ορίζεται επίσης ως ένα σχέδιο που απαντά στις πρακτικές αναζητήσεις των δρώντων υποκειμένων τα οποία βρίσκονται σε προβληματική κατάσταση και συγχρόνως στην ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών, μέσω μιας συνεργασίας που συνδέει αυτούς τους δύο (δρώντα υποκείμενα και ερευνητές) σύμφωνα με ένα ηθικό σχήμα το οποίο έχουν αποδεχθεί και οι δύο (Rapoport, 1968).

τη γνώση του» (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 25). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θέτει το αρχικό ερώτημα της έρευνάς του, αποφασίζει τη μέθοδο με την οποία θα το προσεγγίσει, την εφαρμόζει παρεμβαίνοντας στη διδακτική διαδικασία και οδηγείται σε γενικά συμπεράσματα (Altrichter, et al., 2001· Johnson, 2007).

Τα προγράμματα έρευνας δράσης συνήθως δεν ακολουθούν πολύπλοκα και λεπτομερή μοντέλα θεωρητικού σχεδιασμού αλλά όλα βασίζονται στον *αναστοχαστικό ορθολογισμό*, δηλαδή σε τρεις παραδοχές:

-Τα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις

-Οι λύσεις αυτές μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον στο οποίο αναδύεται το πρόβλημα και όπου ο εκπαιδευτικός αποτελεί κρίσιμο και καθοριστικό παράγοντα

-Οι λύσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε άλλες καταστάσεις, αλλά μπορούν να τεθούν στη διάθεση άλλων εκπαιδευτικών ως υποθέσεις προς έλεγχο. (Altrichter, et al., 2001: 291)

Η έρευνα δράσης έχει ιδιαίτερη μεθοδολογική αξία στο πλαίσιο των προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα μμε αφού τοποθετείται ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη ή την «πρακτική θεωρία»¹¹⁸ όπως την όρισε ο Elliott (1985). Η παραγωγή της γνώσης είναι στενά συνδεδεμένη με τη δράση και τον πειραματισμό, αφού κάθε μετατροπή, κάθε αλλαγή, συμβαίνει *in itinere*. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι μέσα από τη συνεχή κίνηση ανάμεσα στη *δράση* και τον *αναστοχασμό*, οι αδυναμίες που εντοπίζονται οδηγούν σε αναθεώρηση των στρατηγικών δράσης οι οποίες διερευνώνται και επεκτείνονται

¹¹⁸ Ο Elliott όρισε την «πρακτική θεωρία» ως βάση γνώσης την οποία χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες πρακτικές ενέργειες.

ανάλογα, εξασφαλίζοντας έτσι την επιστημονική αυστηρότητα της έρευνας δράσης. (Scurati & Pellerey, 1993)

Δεδομένου ότι η έρευνα δράσης είχε στο παρελθόν δεχθεί κριτική σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί (McFarland & Stansell, 1993) και προκειμένου να διερευνηθεί το αρχικό μας ερώτημα, αξιοποιήσαμε ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων από το σχεδιασμό της οιονεί πειραματικής μεθόδου, βασιζόμενοι στις απόψεις που υπογραμμίζουν την αλληλοσυμπληρωματικότητα των μεθόδων για μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Dragonas et al., 1999).

Ο «οιονεί πειραματικός» σχεδιασμός θεωρήθηκε ο καταλληλότερος γιατί δεν είναι απαραίτητο να πληροί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τον έλεγχο της επίδρασης των εξωγενών μεταβλητών και δεν απαιτεί αντιστοιχία μεταξύ της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου (Christensen, 2007).

Η δημιουργία Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου επιλέχθηκε προκειμένου να μπορούν να γίνουν δύο συγκρίσεις: «πριν και μετά» την παρέμβαση και για τις δύο ομάδες και «μεταξύ» των δύο ομάδων ώστε να ελαχιστοποιηθεί αφενός ο κίνδυνος της αυξημένης επίδρασης τύπου I, δηλαδή της επίδρασης επιλογής-ωρίμανσης η οποία αναφέρεται σε βιολογικές και ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες συμβαίνουν εντός του ατόμου και αφετέρου ο κίνδυνος της στατιστικής παλινδρόμησης. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν Αυξημένες Επιδράσεις και στις δύο ομάδες ούτε αυξημένη επίδραση Τύπου II, δηλαδή σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην Πειραματική και την Ομάδα Ελέγχου κατά την προκαταρκτική εξέταση (Christensen, 2007).

Η έρευνα δράσης ορίζει ορισμένα δεοντολογικά κριτήρια ποιότητας τα οποία προσπαθήσαμε να σεβαστούμε:

1. Η έρευνα ήταν συμβατή με τους εκπαιδευτικούς στόχους της κατάστασης που διερευνήθηκε.
2. Βασίστηκε στη συνεργασία και των εκπαιδευτικών του σχολείου και των μαθητών οι οποίοι ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας.

Έγιναν σεβαστές οι δεοντολογικές αρχές της *διαπραγμάτευσης* και της *εμπιστευτικότητας* ενώ ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της έρευνας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν εφικτός αφού οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε μετά από κάθε διδακτική συνάντηση, με τη μορφή ημερολογίου από την ερευνήτρια. Οι παρατηρήσεις ήταν επιλεκτικές με τη μορφή θεματικών καρτελών.

Θεωρητικά η παρέμβαση στηρίχθηκε στη θεωρία της πρόσληψης (βλ. § 1.1.4-γ) ως καταλληλότερο υποστηρικτικό πλαίσιο της αυτονομίας του κοινού, αφού:

- μελετήσαμε τις ερμηνείες ενός συγκεκριμένου τηλεοπτικού προϊόντος (στην περίπτωση μας δύο διαφημίσεων), οι οποίες ερμηνείες πραγματοποιήθηκαν από ένα συγκεκριμένο κοινό που αποτελούσε την Πειραματική Ομάδα (παιδιά Δ' δημοτικού), και

- αναλύσαμε τις απόψεις τους και την αλλαγή των αντιλήψεών τους πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης συγκρίνοντας παράλληλα και τις διαφορές αυτής της ομάδας με την Ομάδα Ελέγχου (βλ. § 6.7)

3.2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η παρέμβαση αφορούσε 43 μαθητές δύο τμημάτων της Δ' τάξης, δύο θθέσιων σχολείων, της Περιφέρειας Πειραιά. Η μία τάξη λειτούργησε ως Πειραματική ομάδα (n1=22) και η άλλη ως Ομάδα Ελέγχου (n2=21).

Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε γιατί το ένα από τα δύο, είναι το σχολείο όπου είχα οργανική θέση¹¹⁹ και πληροί ορισμένες προϋποθέσεις όπως: ύπαρξη εργαστηρίου πληροφορικής, αίθουσα προβολής με τηλεόραση και βίντεο και θετικό περιβάλλον το οποίο ευνοεί τη συνεργασία με τους συναδέλφους.

Τα δύο σχολεία είναι συστεγαζόμενα με το ίδιο ωράριο και το κάθε σχολείο έχει ένα τμήμα Δ' τάξης. Η επιλογή των παιδιών που θα φοιτήσουν στο ένα ή στο άλλο τμήμα γίνεται τυχαία¹²⁰. Αυτό εξασφαλίζει σχετική ομοιογένεια των συμμετεχόντων στις δύο ομάδες η οποία εντούτοις δεν είναι απαραίτητη στον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό.

Η επιλογή της Δ' τάξης – παρά το γεγονός ότι το ΥΠΕΠΘ εντάσσει την «τηλεοπτική αγωγή» στην ΣΤ' τάξη- έγινε για τους εξής λόγους:

-Θεωρούμε ότι η ηλικία των παιδιών της Δ' τάξης (περίπου 10 ετών) είναι προσηρότερη από εκείνη της ΣΤ' τάξης διότι αφενός έχουν την αναγκαία ωριμότητα για την κατανόηση των σχετικών εννοιών και την εξαγωγή συμπερασμάτων και αφετέρου ο βαθμός «αυτομόρφωσής¹²¹» τους στα Μέσα είναι μικρότερος.

¹¹⁹ Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν δίδασκα λόγω εκπαιδευτικής άδειας.

¹²⁰ Σύμφωνα με τους διευθυντές του σχολείου, τα κριτήρια που εφαρμόζουν για την ένταξη των παιδιών που εγγράφονται για πρώτη φορά είναι: η φοίτηση αδελφού στο συγκεκριμένο σχολείο (αν υπάρχει μεγαλύτερος αδελφός γραμμένος στο ένα σχολείο για παράδειγμα, τότε ακολουθεί και ο μικρότερος). Για τους υπόλοιπους γίνεται κλήρωση και χωρίζονται οι μαθητές στα δύο τμήματα των δύο διαφορετικών σχολείων.

¹²¹ Όπως αναφέρει και η Κορωνάου (1992) η «διαρκής αυτομόρφωση» έχει οριστεί από τον κοινωνιολόγο Dumazedier διπλά: αφενός ως διαδικασία που αφορά τα παιδιά, τους εφήβους και τους ενηλικούς σε όλα τα στάδια της ζωής τους και αφετέρου ως κοινωνιολογική έννοια που θέτει σε αμφισβήτηση τη σχέση υποκειμένων με τους σύγχρονους θεσμούς.

-Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης την επόμενη σχολική χρονιά θα φοιτούσαν στο Γυμνάσιο (και μάλιστα σε διαφορετικά Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής) και δεν θα μπορούσε να μετρηθεί –αν χρειαζόταν- ο βαθμός στον οποίο μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα συνεχίζουν να έχουν στάση «κριτικού τηλεθεατή»

-Η διεθνής βιβλιογραφία (Ashbach, 1994· Gunter & McAleer, 1997) αναφέρει ότι τέτοιου είδους προγράμματα είναι περισσότερο αποδοτικά όταν αρχίζουν από τις μικρές ηλικίες και

-Το αναλυτικό πρόγραμμα της Δ' τάξης βοηθάει περισσότερο στην εξεύρεση των ωρών εκείνων που θα αφιερωθούν στο πρόγραμμα της Εκπαίδευσης στα μμε.

Την Ομάδα Ελέγχου αποτέλεσε η Δ' τάξη του σχολείου Α και την Πειραματική Ομάδα η Δ' τάξη του σχολείου Β.

Ως προς το φύλο, η σύσταση των δύο τμημάτων έχει ως εξής:

Φύλο	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Αγόρια	12	10
Κορίτσια	10	11
N=	n1=22 ¹²²	n2=21 ¹²³

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: κατανομή φύλου ανά ομάδα

Τα σχολεία βρίσκονται σε μία σχετικά φτωχή και εργατική συνοικία του Πειραιά, στην οποία κατοικούν και πολλοί αλλοδαποί. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών από την οποία προέρχονται οι μαθητές είναι μεσαία/χαμηλή όπως δείχνει και ο παρακάτω πίνακας από τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς των μαθητών εξαιτίας της φύσης της εργασίας τους βρίσκονται σχετικά

¹²² 1 μαθητής είναι αλλοδαπός.

¹²³ 4 παιδιά είναι αλλοδαποί (Αλβανοί υπήκοοι) – 1 παιδί είναι ορφανό από πατέρα

λίγες ώρες στο σπίτι και επομένως είναι λιγότερο πιθανόν αυτές τις ώρες να τις αφιερώνουν για παράδειγμα στην παρακολούθηση της τηλεόρασης μαζί με τα παιδιά τους (συμμετοχική τηλεθέαση [co-viewing]) κάνοντας παρεμβάσεις¹²⁴ ή σχόλια τα οποία σύμφωνα με τις έρευνες θα μπορούσαν να αλλάξουν τη στάση των παιδιών απέναντι στις λεγόμενες οικογενειακές σειρές (Buerkel-Rothfuss, Greenberg, Atkin & Neuendorf, 1982) ή να αυξήσουν την κατανόηση της τηλεόρασης και να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την πραγματικότητα και τη φαντασία (Desmond, Hirsch & Nicol, 1985) και τελικώς να μειώσουν το συνολικό χρόνο τηλεθέασης (Desmond, Singer & Singer, 1990).

Επαγγέλματα γονέων	Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική Ομάδα	
	πατέρας	μητέρα	πατέρας	μητέρα
Άνεργος	2	0	0	0
Ασφαλιστής	1	0	0	0
Δημ. Υπάλληλος	0	0	4	2
Έμπορος	2	0	1	0
Εργάτης /τρια	5	3	5	1
Εργολάβος	1	0	0	0
Ιδ. Υπάλληλος ¹²⁵	9	7	8	10
Καθαρίστρια	0	3	0	0
Οδηγός	0	0	2	0
Οικιακά	0	8	0	9
Συνταξιούχος	0	0	2	0
N=	20	21	22	22

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή επαγγελμάτων γονέων ανά ομάδα

¹²⁴ Οι παρεμβάσεις των γονέων κατά τη διάρκεια της τηλεθέασης αναφέρονται ως «γονεϊκή διαμεσολάβηση» [parental mediation].

¹²⁵ Στους υπαλλήλους ανήκουν κυρίως όσοι εργάζονται σε ιδιωτικές επιχειρήσεις (σούπερ μάρκετ, καταστήματα).

Δεν ζητήθηκε κανένα στοιχείο για τις επιδόσεις του κάθε μαθητή στα μαθήματα του σχολείου γιατί θεωρούμε, αφενός, ότι τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις αφορούν και εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών της τάξης και όχι μόνον εκείνους με τις υψηλότερες επιδόσεις και αφετέρου, ο τρόπος αξιολόγησης του κάθε μαθητή γίνεται με σύνθετα και υποκειμενικά κριτήρια από το δάσκαλο της τάξης και άρα τα στοιχεία δεν θα ήταν συγκρίσιμα ανάμεσα στα δύο τμήματα.

Η ερευνήτρια επισκέφτηκε το σχολείο πολλές φορές πριν, μιλώντας με τους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές των δύο τμημάτων τους οποίους ενημέρωσε σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, τα ερωτηματολόγια, την παρέμβαση και τα θέματα επιστημονικής δεοντολογίας της έρευνας.

Οι γονείς των μαθητών και των δύο τμημάτων ενημερώθηκαν για την παρέμβαση που θα γινόταν στην τάξη των παιδιών τους λαμβάνοντας μία επιστολή. Η επιστολή δόθηκε στους ίδιους τους γονείς των μαθητών μέσα σε φάκελο, μέσω των εκπαιδευτικών της τάξης, κατά τη διάρκεια της μηνιαίας συνάντησης. Σε άλλο χώρο, εκτός τάξης, ήταν παρούσα η ερευνήτρια ώστε να δώσει πληροφορίες σχετικά με την παρέμβαση, αν κάποιος γονέας το ζητούσε. (βλ. § 4.2)

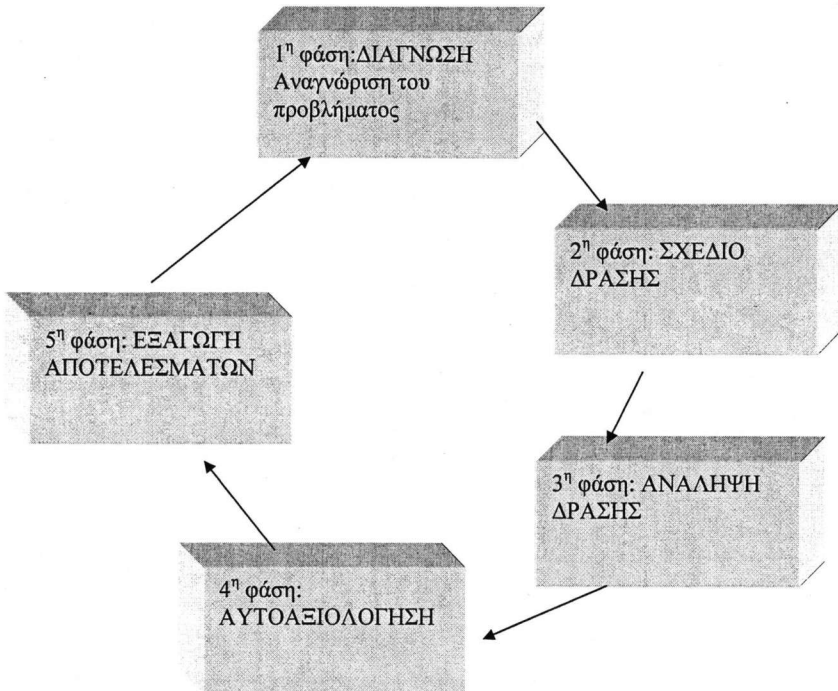
3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Οι μόνες έρευνες που υπάρχουν στην Ελλάδα αναφορικά με τις σχέσεις τηλεόρασης και παιδιού είναι ποσοτικές και στην ουσία δεν εξετάζουν παρά την τηλεθέαση. Καθώς δεν έχουν γίνει ποτέ προγράμματα συστηματικής και μακροπρόθεσμης Εκπαίδευσης στα μμε (ή γίνονται αποσπασματικά και σε μικρή κλίμακα), σχετικά ερευνητικά δεδομένα απουσιάζουν παντελώς.

Στο εξωτερικό, όπου η Εκπαίδευση στα μμε έχει μια μακρόχρονη ιστορία, υπάρχουν πολλές συναφείς έρευνες. Οι Austin & Johnson (1997) για να αναφέρουμε ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ένα διδακτικό μοντέλο Αγωγής Υγείας, έδειξαν πως ένα μικρό πρόγραμμα Εκπαίδευσης στα μμε μπορεί να αλλάξει τη στάση και τη συμπεριφορά μαθητών της τρίτης τάξης απέναντι σε διαφημίσεις αλκοολούχων ποτών και στο αλκοόλ γενικότερα. Επίσης, μια σημαντική σχετική έρευνα της Hobbs (Hobbs & Frost, 2003), η οποία αφορούσε παιδιά 15 ετών που φοιτούσαν σε σχολεία της Αυστραλίας, έδειξε ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές στην κριτική ανάλυση των μηνυμάτων των μμε ανάμεσα στην ομάδα που είχε παρακολουθήσει συστηματική εκπαίδευση στα μμε και σε μια άλλη της οποίας η εκπαίδευση ήταν μη συστηματική και προήρχετο από τη διάχυση τέτοιου είδους εκπαιδευτικών χειρισμών μέσα το αναλυτικό πρόγραμμα

Στόχος της παρούσας έρευνας δράσης είναι να απαντήσει στο ερώτημα: *«μπορούν τα παιδιά που φοιτούν στην Δ' τάξη της πρώτης σχολικής βαθμίδας να γίνουν κριτικοί αναγνώστες των μηνυμάτων των μέσων μέσα από μία συστηματική διδακτική παρέμβαση η οποία θα βασίζεται στη θεωρία της Εκπαίδευσης στα μμε και ακολουθεί τις αρχές και τους στόχους της;»*

Ακολουθήσαμε το βασικό σχεδιασμό των πέντε φάσεων του Susman (1983).



Μοντέλο έρευνας δράσης (Susman, 1983)

Κατά την πρώτη φάση και μετά τη διατύπωση του αρχικού προβληματισμού προέκυψαν επιμέρους ερωτήματα που είχαν άμεση σχέση με την εννοιολόγηση της «κριτικής σκέψης» ως προς την ανάγνωση των μηνυμάτων των μέσων. Αφού μελετήθηκαν οι σχετικές θεωρίες διαπιστώσαμε την ανάγκη για κατάτμηση του ερευνητικού ερωτήματος προκειμένου να εστιάσουμε περισσότερο σε συγκεκριμένες δέσμες δεξιοτήτων που θα καθόριζαν το αν κάποιος μαθητής θα είχε μετά τη διδακτική παρέμβαση την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης των μηνυμάτων των μέσων. Δεδομένου ότι είχαμε επιλέξει το συνδυασμό έρευνας δράσης και οιονεί πειραματικής μεθόδου

δημιουργώντας δύο ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου), είχαμε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα «εντός» και «μεταξύ» των ομάδων.

Έτσι το αρχικό βασικό ερώτημα της έρευνας δράσης κατατιμήθηκε στα επιμέρους ζητήματα προς διερεύνηση αναφορικά με τις δεξιότητες τις οποίες θα αποκτούσαν οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας μετά την παιδαγωγική παρέμβαση.

Ως εκ τούτου, τα επιμέρους ερωτήματα είναι:

Μπορούν οι μαθητές της Πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση

E1: να αναγνωρίσουν με περισσότερη ακρίβεια το πιθανό κοινό-στόχο [target group];

E2: να αναλύσουν καλύτερα τις τεχνικές προσέλευσης της προσοχής του δέκτη;

E3: να συνδυάσουν περισσότερους παράγοντες (τιμή, συσκευασία, ποιότητα) για να διαμορφώσουν την τελική τους άποψη για ένα προϊόν;

E4: να αναγνωρίσουν ευκολότερα την προώθηση συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφορών ή να ανιχνεύσουν ευκολότερα τον προτεινόμενο από τα μέσα τρόπο ζωής [life style];

Αυτά τα ερωτήματα καθόρισαν αφενός τον τρόπο με τον οποίο καταρτίστηκε το σχέδιο δράσης κατά τη δεύτερη φάση, αφετέρου τη δομή της παιδαγωγικής παρέμβασης. Το σχέδιο δράσης περιελάμβανε τόσο ποσοτικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο και για τις δύο ομάδες, όσο και ποιοτικά εργαλεία όπως η ομαδική τηλεθέαση και οι ομαδικές δομημένες συνεντεύξεις τα οποία και εξετάζουμε παρακάτω.

3.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ

Η παραμονή στο ερευνητικό πεδίο άρχισε τον Μάρτιο του 2004 και διήρκεσε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς, τον Ιούνιο του 2004.

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από:

1. *Ερωτηματολόγιο με στόχο τη συλλογή δεδομένων και από τις δύο ομάδες.* Το κάθε ερωτηματολόγιο ήταν ατομικό και ανώνυμο και συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια σε ατομική συζήτηση με το κάθε παιδί σε μία αίθουσα η οποία μπορούσε να προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον εμπιστοσύνης. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνηθεί η σχέση των παιδιών με τα μμε και η έκθεσή τους σε αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον πριν την έναρξη της παρέμβασης. Κατά την πιλοτική φάση είχαν αναφερθεί προβλήματα κατανόησης ορισμένων ερωτήσεων κυρίως από παιδιά που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και είχαν ανάγκη διευκρινιστικών ερωτήσεων. Έτσι, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια μπορούσαν να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινήσεις σε όσα παιδιά χρειάστηκε, ενώ μπόρεσαν να διερευνηθούν και παράμετροι οι οποίες ανέκυπταν από τις απαντήσεις.
2. *Την ομαδική τηλεθέαση, στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης, για κάθε ομάδα ξεχωριστά, κατά την οποία καταγράφηκαν τα σχόλια των παιδιών κατά τη διάρκεια της προβολής.* Προβλήθηκε μία ταινία κινουμένων σχεδίων η οποία διακοπτόταν από διαφημιστικά μηνύματα τα οποία είχαν επιλεγεί από πριν.
3. *Τις ομαδικές δομημένες συνεντεύξεις αμέσως μετά την προβολή - στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης.* Η ερευνητική επιλογή των συνεντεύξεων με μικρές ομάδες παιδιών (2-3 ατόμων) στηρίχτηκε στο ότι αφενός οι διδακτικές

παρεμβάσεις επρόκειτο να γίνουν κατά ομάδες και όχι σε ατομικό επίπεδο, αφετέρου στο ότι: (α) επιτρέπουν στον ερευνητή να έρχεται συγχρόνως σε επαφή με διαφορετικές απόψεις και εμπειρίες των παιδιών σχετικά με τα ερευνώμενα θέματα (Gibbs, 1997· Lewis, 1992) γεγονός που συνεισφέρει σημαντικά στον εντοπισμό των θεμάτων με μεγαλύτερη σημαντικότητα (Morgan, 1988) ενώ προσφέρει μεγαλύτερη ευκολία στην ερμηνεία με πολλαπλούς τρόπους των στάσεων και των συμπεριφορών τους (Gibbs, 1997) και (β) η ομάδα προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια στην επιλογή και έκφραση των απόψεων των μελών της για διάφορα θέματα (Lewis, 1992· Dockrell et al., 2000) δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία για ανάδυση της δικαιολόγησης των επιλογών ή απαντήσεων των υποκειμένων.

4. Τις παιδαγωγικές διδακτικές συναντήσεις με βάση την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. (βλ. αναλυτικά § 5.2.3)
5. Στα ημερολόγια, τα οποία συμπληρώνονταν μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση από την ερευνήτρια.

Υλικά

Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε ήταν:

- το εργαστήριο του σχολείου στο οποίο υπήρχαν οκτώ υπολογιστές (PC Intel) συνδεδεμένοι σε τοπικό δίκτυο,
- Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (Microsoft Word 2000)
- Πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνων και μοντάζ (Pinnacle Studio, Version 8.8)
- Τηλεόραση και βίντεο τα οποία υπήρχαν στο σχολείο
- Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή SONY

- Μηχανή λήψης SONY
- Και διάφορα υλικά που συγκέντρωσαν τα ίδια τα παιδιά απαραίτητα στην παραγωγή της διαφήμισης.

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι λόγοι της επιλογής της έρευνας δράσης ως υποστηρικτικό πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης, διατυπώνεται το αρχικό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται το ερευνητικό πεδίο καθώς και τα ποιοτικά και ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία.

Η παρέμβαση άρχισε το Μάρτιο και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2004. Αφορούσε 43 μαθητές της Δ' τάξης δύο θέσιων σχολείων, συστεγαζόμενων με το ίδιο ωράριο, της Περιφέρειας Πειραιά. Η μία τάξη λειτούργησε ως Πειραματική ομάδα ($n_1=22$) και η άλλη ως Ομάδα Ελέγχου ($n_2=21$). Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τις αρχές της έρευνας δράσης και στηρίχθηκε στη θεωρία της πρόσληψης. Η παρέμβαση ακολούθησε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, εστίασε στην τηλεόραση (ως μέσο) και στις διαφημίσεις (ως μεσοποιημένο προϊόν), ενώ κατά τη διάρκειά της τα παιδιά δημιούργησαν υλικό σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της εκπαίδευσης στα μέσα.

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο σχεδιασμός δύο ομάδων «πριν και μετά», ενώ αξιοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία όπως: (α) ερωτηματολόγιο διερεύνησης της σχέσης των παιδιών με τα μμε και της έκθεσής τους σε αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον πριν την έναρξη της παρέμβασης (β) ομαδικές προβολές κατά τις οποίες προβλήθηκαν ταινίες και διαφημιστικά μηνύματα τα οποία λειτούργησαν ως ερέθισμα για σχολιασμό (γ) ομαδικές δομημένες συνεντεύξεις αμέσως μετά τις προβολές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ

4.1. Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών έγινε κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές του σχολείου, σε μέρα που ήταν όλοι παρόντες στη διάρκεια του μεγάλου διαλείμματος. Έτσι κι αλλιώς επρόκειτο για συναδέλφους που ήδη γνώριζα και είχα συνεργαστεί στο παρελθόν.

Στη διάρκεια της ενημέρωσης, δεν τέθηκαν σημαντικά για την έρευνα ερωτήματα, απλά καταγράφηκαν από την ερευνήτρια κάποια σχόλια αναφορικά με το πόσο γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τον όρο *Εκπαίδευση στα μμε* και αν θεωρούσαν ότι το σχολείο θα έπρεπε να ασχοληθεί με τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών δεν μαγνητοσκοπήθηκε γιατί δεν κρίθηκε αναγκαίο. Κατεγράφησαν μόνον κάποιες απόψεις.

Σχετικά με την Εκπαίδευση στα μμε φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν είχε ποτέ ακούσει κάτι σχετικό και γίνεται φανερό ότι ως μέσα μαζικής ενημέρωσης εννοούν κυρίως την τηλεόραση:

«δηλαδή; Να εκπαιδεύουμε τα παιδιά για να βλέπουν περισσότερη τηλεόραση;

Πρώτη φορά το ακούω» (γυναίκα εκπαιδευτικός, 23 χρόνια υπηρεσίας)

«για την εκπαιδευτική τηλεόραση που υπήρχε κάποτε θα τους κάνουν;» (άνδρας εκπαιδευτικός, 25 χρόνια υπηρεσίας)

«εμένα κάτι μου θυμίζει, γιατί νομίζω ότι είχα δώσει και ένα μάθημα που μιλούσε για την τηλεόραση και το παιδί, αλλά πού να θυμάμαι...» (γυναίκα εκπαιδευτικός, 3 χρόνια υπηρεσίας)

Ως προς την αντίδρασή τους, αφού άκουσαν περισσότερα για το πρόγραμμα και την εφαρμογή του, οι περισσότεροι θεώρησαν ότι ο στόχος θα ήταν να πάνου τα παιδιά να βλέπουν τηλεόραση αλλά κάτι τέτοιο το θεωρούσαν ανέφικτο:

«τα περισσότερα (παιδιά) έχουν τηλεόραση στο δωμάτιό τους! Τι να κάνει το σχολείο; Αν οι γονείς δεν την κλείσουν, δε γίνεται τίποτε!»(γυναίκα εκπαιδευτικός, 11 χρόνια υπηρεσίας)

«εγώ βλέπω από τα δικά μου. Αν η δασκάλα πει αυτό δεν είναι για παιδιά, δεν το βλέπουν τη μια εβδομάδα και την άλλη πάλι τα ίδια. Κακά τα ψέματα, η τηλεόραση έχει εισβάλει για τα καλά (στη ζωή μας)» !» (γυναίκα εκπαιδευτικός, 10 χρόνια υπηρεσίας)

«μακάρι να γίνει κάτι, να το κάνουμε κι εμείς μετά. Θα μας κάνεις επιμόρφωση» (γυναίκα εκπαιδευτικός, 3 χρόνια υπηρεσίας)

Η δασκάλα της τάξης όπου θα γινόταν η παρέμβαση είχε ενημερωθεί από την ερευνήτρια μερικές ημέρες πριν και είχε διαβάσει σχετικά άρθρα που της είχαν δοθεί.

Είχε προηγηθεί μία συζήτηση με τους δύο δασκάλους των εμπλεκόμενων τμημάτων σχετικά με τη χρήση των μέσων στη μέχρι τώρα εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τη συζήτηση (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα 3) προέκυψαν ότι:

- A. ως μμε εννοούν κυρίως την τηλεόραση και τον υπολογιστή
- B. στο σχολείο υπάρχουν διαθέσιμα: *εργαστήριο πληροφορικής, τηλεόραση, βίντεο, dvd player, cd player*
- Γ. Τα μμε χρησιμοποιούνται στο σχολείο αποκλειστικά ως εποπτικά μέσα.

Η άγνοια των περισσότερων εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τα οργανωμένα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε όπως έγινε φανερή από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων, επιβεβαιώνεται και από τις ομάδες εστίασης του Ερευνητικού Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας

Εκπαίδευσης το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Εργαστήριο Ψυχολογικών εφαρμογών και Σχεδιασμού του Τμήματος Ε.Μ.Μ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2004. Οι εκπαιδευτικοί είχαν συνδέσει την Εκπαίδευση στα μμε με τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό, τα καινοτόμα προγράμματα στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας και με την εκμάθηση τεχνικών για την προστασία των παιδιών από την ισχυρή επίδραση του μέσου, και κυρίως της τηλεόρασης (Davou & Nika, 2006).

4.2. Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Οι γονείς ενημερώθηκαν με μία επιστολή η οποία δόθηκε από το δάσκαλο της τάξης κατά τη διάρκεια της μηνιαίας συνάντησης. Κάποιοι γονείς ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την παρέμβαση από την ερευνήτρια η οποία ήταν παρούσα στο σχολείο, σε διπλανή αίθουσα. Η ερευνήτρια δεν κρατούσε σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά ση αμέσως μετά, σημειώνοντας τις πιο συχνές απορίες ή σχόλια¹²⁶.

Στη μηνιαία συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχουν κυρίως μητέρες. Πέντε μητέρες αφού πήραν την επιστολή είχαν απορίες και για αυτό το λόγο, με προτροπή του εκπαιδευτικού της τάξης, απευθύνθηκαν στην ερευνήτρια.

Οι περισσότερες μητέρες διατύπωσαν σχόλια σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στην τηλεόραση γεγονός που δείχνει να τις απασχολεί ιδιαίτερα.

¹²⁶ Η επαφή με τους γονείς δεν μαγνητοφωνείται για λόγους δεοντολογίας. Η μαγνητοφώνηση θα έπρεπε να γίνεται μετά από έγκρισή τους και θα ήταν εντελώς αρνητικό αν την ώρα που έρχονταν για να ζητήσουν κάποια πληροφορία σχετικά με το πρόγραμμα ένιωθαν ελεγχόμενοι.

«είναι κολλημένα στην τηλεόραση και όσο να 'ναι κάνει κακό [...] τόσες ώρες σε μια οθόνη θα χαλάσουν τα μάτια τους»

«έχουμε μεγάλο πρόβλημα με την τηλεόραση. Τσακώνονται με τον μικρό για το ποιος θα δει αυτό που θέλει. Τα σαββατοκύριακα γίνεται χαμός στο σπίτι»

«πολλές ώρες τηλεόραση, [...] (βλέπουν κυρίως) το βράδυ πριν κοιμηθούν και τα σαββατοκύριακα [...] έχουν ένα Σάββατο να κοιμηθούν και αυτά ζυπνάνε από τις επτά! Μερικές φορές εγώ νυστάζω και με ζυπνάει η τηλεόραση»

Σχετικά με το περιεχόμενο, δείχνουν να έχουν τον έλεγχο για το τι βλέπουν τα παιδιά τους:

«εγώ δεν τον αφήνω να βλέπει αργά. [...] μόνο κάποια σήριαλ και παιδικά. Οι παρέες στο σχολείο φαίνε»

«βλέπει κανένα σήριαλ για να χαλαρώσει πριν τον ύπνο... όχι τρομακτικά και τέτοια. Όχι, δεν τον αφήνω. Η γιαγιά του καμία φορά που τον κρατάει του παίρνει ταινίες από το βιντεοκλάμπ αλλά παιδικές και ελληνικά (εννοεί τις ελληνικές ταινίες)»

Το σχολείο φαίνεται να πρέπει να επωμισθεί και πάλι την υποχρέωση να επέμβει αλλά περισσότερο με τη μορφή απαγορεύσεων:

«κάτι να γίνει... τους λέει η δασκάλα μη βλέπετε αλλά ακούνε; Και εγώ τους τα λέω και ο πατέρας τους, αλλά πρέπει να το απαγορεύσει το σχολείο»

«μακάρι να κάνει κάτι το σχολείο... τη δασκάλα την ακούει ο γιος μου καλύτερα από μένα. Να του πει δεν θα βλέπεις αυτό, [...] μπορεί να το κάνει»

Δύο μητέρες κάνουν νύξη και για την εσφαλμένη καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών τους εξαιτίας των διαφημιστικών μηνυμάτων που βλέπουν στην τηλεόραση:

«Και αυτό που γίνεται μάχη για να πάρει ό,τι δείχνει η τηλεόραση; ...Ε, δεν μπορούμε να τα αγοράζουμε και όλα!»

«Να του πει δεν θα βλέπεις αυτό, ή δεν θα ζητάς ό,τι δείχνει η τηλεόραση μπορεί να το κάνει»

Καμία μητέρα δεν αναφέρει το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια σχετικά με την παιδική τηλεθέαση. Κάποια μητέρα αφήνει να διαφανεί μια αίσθηση αβοηθησίας που νιώθει σχετικά με την τηλεόραση κυρίως:

«το πρόβλημα του αιώνα είναι η τηλεόραση για μας! μακάρι να κάνει κάτι το σχολείο...»

Οι ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα αφορούν κυρίως σε ζητήματα προσωπικών δεδομένων (μαγνητοσκόπηση παρεμβάσεων, δημοσίευση ονομάτων των παιδιών τους, αναζήτηση οικογενειακών στοιχείων) και σε ζητήματα κατανομής σχολικού χρόνου και σχολικών εργασιών (παρέμβαση εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου):

«[...] όλα αυτά θα γίνονται μέσα στο ωράριο ή θα έρχονται τα απογεύματα; Έχουν αγγλικά, καράτε, ξέρετε [...] Α, μέσα στο μάθημα! Καλύτερα, να το πάρει και πιο σοβαρά...»

«θα τα φωτογραφήσετε (τα παιδιά) κιόλας; ... ξέρετε, τόσα ακούμε...»

«Δηλαδή τι θα κάνετε; Θα βλέπετε τηλεόραση στο σχολείο; [...] Α, εντάξει, στο σπίτι τίποτε, δηλαδή; (εννοεί ότι δεν θα έχουν δουλειά για το σπίτι)»

«θα ζητήσετε και στοιχεία δικά μας; Γιατί το παιδί δεν ξέρει. Από μένα να τα ζητήσετε.»

Η γενική εντύπωση από την επαφή με τους γονείς είναι ότι τους απασχολεί η ποσότητα του χρόνου που ξοδεύουν τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση, νιώθουν αβοήθητοι και ακουμπούν τις ελπίδες τους στο σχολείο και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό της τάξης.

4.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Οι μαθητές και των δύο ομάδων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο Τηλεοπτικής Συμπεριφοράς και Προτιμήσεων (βλ. Παράρτημα 1). Το κάθε ερωτηματολόγιο ήταν ατομικό και ανώνυμο και συμπληρώθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με στόχο την απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας τόσο για την Πειραματική όσο και για την Ομάδα Ελέγχου ως προς το βαθμό που οι μαθητές είναι εκτεθειμένοι στα μμε πριν την έναρξη της παρέμβασης και περιελάμβανε ερωτήσεις διερεύνησης:

- της παρουσίας των μέσων στο χώρο του σπιτιού (ερωτήσεις 1, 2, 3),
- του χρόνου παρακολούθησης της τηλεόρασης τόσο τις καθημερινές όσο και τα Σαββατοκύριακα (ερωτήσεις 4,5,6,7),
- της προτίμησης καναλιού (ερώτηση 8),
- της τηλεθέασης με παρέα ενηλίκου ή συνομηλίκου (ερωτήσεις 9, 10)
- της προτίμησης είδους εκπομπών (ερωτήσεις 11, 12),
- της έκθεσης σε έντυπα μέσα (ερωτήσεις 13, 15, 17, 18),
- της παρακολούθησης ταινιών μέσα ή έξω από το σπίτι (ερωτήσεις 14, 16),
- της αναγνώρισης των τεχνικών προσέλευσης του κοινού (ερώτηση 19),
- του κόστους των διαφημίσεων και της αξιοπιστίας τους (ερωτήσεις 20, 21)
- ερωτήσεις σχετικές με την κατοχή του τηλεχειριστηρίου (ερώτηση 25)

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αναδύθηκε ένα πρόβλημα το οποίο είχε επισημανθεί και κατά την πιλοτική εφαρμογή: κυρίως, αλλά όχι μόνον, τα παιδιά που δεν είχαν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική είχαν αδυναμία να

κατανοήσουν μερικές λέξεις, όπως για παράδειγμα τη λέξη «καταναλωτής» στην ερώτηση 20. Η ερευνήτρια έδινε σε κάθε περίπτωση την απαραίτητη βοήθεια στα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν πλήρως την έννοια κάποιας λέξης πριν απαντήσουν.¹²⁷

Παρά το γεγονός ότι η τηλεθέαση ξεκίνησε ως καθαρά συλλογική δραστηριότητα, κυρίως οικογενειακή, με την παρουσία όλο και περισσότερων συσκευών στο σπίτι, εξελίχθηκε σε μία εξατομικευμένη δραστηριότητα.

Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων τόσο της Πειραματικής Ομάδας όσο και της Ομάδας Ελέγχου μπορούμε να σημειώσουμε το ενδιαφέρον ποσοστό (45% και 53% αντίστοιχα) των παιδιών που δηλώνουν ότι στο σπίτι τους έχουν 3 ή παραπάνω τηλεοπτικές συσκευές (Πίνακας 1) καθώς και μεγάλα ποσοστά παιδιών που διαθέτουν συσκευή τηλεόρασης στο δωμάτιό τους (59% και 76% αντίστοιχα) (Πίνακας 2) .

Πόσες συσκευές τηλεόρασης έχετε στο σπίτι;				
Αριθμός συσκευών	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
0	0	0	0	0
1	4	4	18	19
2	8	6	37	28
3	8	6	36	29
3+	2	5	9	24
N=	22	21	100	100

Πίνακας 1

¹²⁷ Αυτό κάνει φανερή την ανάγκη δημιουργίας ενός λειτουργικού λεξιλογίου για την ορολογία που είναι απαραίτητη στη διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μμ. Τα περισσότερα ξένα εγχειρίδια με προτάσεις διδασκαλίας περιλαμβάνουν πάντα ένα λεξιλόγιο άλλοτε με τους καθαρά τεχνικούς όρους σχετικούς με την παραγωγή και άλλοτε με όρους θεωρίας και πράξης των μμ.

Έχεις συσκευή τηλεόρασης στο δωμάτιό σου;

	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
OXI	9	5	41	24
NAI	13	16	59	76
N=	22	21	100	100

Πίνακας 2

Άρα μπορούμε να υποθέσουμε ότι αν η τηλεθέαση είναι μια δραστηριότητα χαλάρωσης όπως αναφέρει ο Fowles (1992), τότε τα παιδιά που έχουν συσκευή στο δωμάτιό τους περιορίζουν τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους και χρησιμοποιούν την τηλεθέαση ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου τους, γεγονός που αποδεικνύει το μικρό βαθμό εμπλοκής του θεατή που απαιτείται από το μέσο.

Η τηλεθέαση αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς της αλληλόδρασης τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας (Morley, 1992 · Lull, 1980), όσο και εκτός αυτής, σε ένα ευρύτερο περιβάλλον όπως αυτό των φίλων ή του σχολείου (Rosengren & Windahl 1972).

Τα ποσοστά των απαντήσεων στη ερώτηση 10 επιβεβαιώνουν την διαπίστωση πολλών εκπαιδευτικών αλλά και γονέων ότι τα παιδιά βλέπουν συνήθως τηλεόραση μόνα ή με τη συντροφιά συνομηλίκων ιδιαίτερα τα σαββατοκύριακα όπου ο συνολικός χρόνος τηλεθέασης αυξάνεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οτιδήποτε βλέπουν αφενός να σχολιάζεται –εφόσον σχολιάζεται– κυρίως με ανήλικους αποκλείοντας έτσι τη γονεϊκή παρέμβαση και αφετέρου να επηρεάζονται οι επιλογές τους¹²⁸ από την «ομάδα»¹²⁹ με την

¹²⁸ Την επιρροή είχαν αναφέρει ως πρόσθετο παράγοντα σχετικό με τα κριτήρια επιλογής μιας εκπομπής οι Webster και Wakshlag (1983)

¹²⁹ Ως «ομάδα» μπορεί να θεωρηθεί και η οικογένεια

οποία βλέπουν τηλεόραση όπου οι επιλογές γίνονται είτε με συλλογικά κριτήρια είτε με συγκατάβαση. Εδώ θα πρέπει να προσθέσουμε εμείς και τη *διαπραγμάτευση* η οποία αναφέρθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την τηλεόραση που είχαμε με τους μαθητές της Πειραματικής ομάδας.

Ως *διαπραγμάτευση* εννοούμε τη βραχύχρονη συζήτηση σχετικά με την επιλογή του προγράμματος, λίγο πριν την προβολή του ή και κατά τη διάρκεια της προβολής, κυρίως στην αρχή, η οποία τελικά καταλήγει προς όφελος αυτού που έχει στην κατοχή του το τηλεχειριστήριο.

Στη ερώτηση σχετικά με την κατοχή του τηλεχειριστηρίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (49% και 52%) δηλώνει ότι όταν βλέπουν μαζί με άλλους έχουν εκείνα την κατοχή του τηλεχειριστηρίου στην οποία προσδίδουν και μια μορφή εξουσίας.¹³⁰

Με ποιον βλέπεις συνήθως τηλεόραση τα σαββατοκύριακα;				
κατηγορία	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Ενήλικοι (γονείς, παπούδες)	5	3	23	14
Ανήλικοι (φίλοι, αδέρφια, μόνοι)	17	18	77	86
N=	22	21	100	100

Πίνακας 3

Κατά τη συμπλήρωση των ερωτήσεων που αφορούν στο συνολικό χρόνο τηλεθέασης των παιδιών επιβεβαιώθηκε ένα άλλο ζήτημα το οποίο σχετίζεται και με την

¹³⁰ Γραπτό σχόλιο της ερευνήτριας από λεκτικούς και εξωλεκτικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια του ερωτηματολογίου όπως για παράδειγμα την προσθήκη της λέξης «φυσικά [εγώ]», «[εγώ] βέβαια, αυτό έλειπε» και άλλα.

κοινωνική διάσταση της τηλεόρασης, δηλαδή το αίσθημα ενοχής που νιώθουν οι άνθρωποι, ιδίως εκείνοι οι οποίοι καταναλώνουν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην τηλεόραση [heavy viewers] με αποτέλεσμα σε αυτές τις ερωτήσεις τα παιδιά να δηλώνουν ότι βλέπουν λιγότερη τηλεόραση από ό,τι στην πραγματικότητα συμβαίνει (Kubey & Csikszentimihalyi, 1990· Condry, 1989).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο, ο συνολικός χρόνος τηλεθέασης και για τις δύο ομάδες αυξάνεται κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου, με κυρίαρχη την πρωινή ζώνη (77% και 71% για την Πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα) αφού απουσιάζουν από το ημερήσιο πρόγραμμα οι σχολικές δραστηριότητες και συχνά τα παιδιά είναι μόνα στο σπίτι (Πίνακας 4) με πρώτα κανάλια στη σειρά προτίμησης το STAR για την Πειραματική Ομάδα και τον ANT1 για την ομάδα Ελέγχου. Τα κρατικά κανάλια συγκεντρώνουν και στις δύο ομάδες μηδενικά ή πολύ χαμηλά ποσοστά (0% και 10%)

Πόσες ώρες περίπου παρακολουθείς τηλεόραση τα Σαββατοκύριακα;				
Αριθμός ωρών	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
0	0	0	0	0
1	2	5	9	24
2	6	5	27	24
3 ή περισσότερες από 3	14	11	64	52
N=	22	21	100	100

Πίνακας 4

Πόσες ώρες περίπου παρακολουθείς τηλεόραση τα Σαββατοκύριακα;				
ΚΑΝΑΛΙΑ	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
ET1	0	2	0	10
NET	0	0	0	0
ET3	0	0	0	0
MEGA	3	1	14	5
ANT1	4	8	18	37
STAR	11	6	50	28
ALTER	0	2	0	10
ALPHA	2	1	9	5
ΑΛΛΟ	2	1	9	5
N=	22	21	100	100

Πίνακας 5

Ως προς το είδος των τηλεοπτικών εκπομπών που τα παιδιά προτιμούν να βλέπουν με μεγάλη συχνότητα, οι προτιμήσεις συγκεντρώνονται για την Πειραματική Ομάδα στα κινούμενα σχέδια, τις διαφημίσεις και τα τηλεπαιχνίδια ενώ για την ομάδα Ελέγχου στα κινούμενα σχέδια, στα ντοκιμαντέρ, στις διαφημίσεις και τις ελληνικές ταινίες. Στον αντίποδα των προτιμήσεων και για τις δύο ομάδες βρίσκονται οι εκπομπές λόγου και οι ειδήσεις. Η προτίμηση στα κινούμενα σχέδια επιβεβαιώνεται και από την ερώτηση 12 όπου τα ποσοστά των παιδιών που επέλεξαν τα κινούμενα σχέδια είναι σημαντικά.

Αν έλειπες για μια εβδομάδα από το σπίτι και δεν μπορούσες να παρακολουθήσεις τηλεόραση, ποια εκπομπή θα ζητούσες από το σταθμό να προβάλλει ξανά;

Είδος εκπομπής	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Ελληνικές σειρές	6	4	27	21
Ξένες σειρές	4	3	18	16
Ξένες ταινίες	1	2	5	11
Κινούμενα σχέδια	8	5	36	26
Τηλεπαιχνίδια	2	3	9	16
Ριάλιτι	1	1	5	5
Ντοκιμαντέρ	0	1	0	5
N=	22	21	100	100

Πίνακας 6

Σε μια συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων 11 και 12 σχετικά με τα είδη τηλεοπτικών εκπομπών που προτιμούν προκύπτει μία ανακολουθία αφού οι ελληνικές και ξένες σειρές συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά προτίμησης ενώ αυτά ανατρέπονται από τα ποσοστά της ερώτησης 12. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά ευρισκόμενα μπροστά σε έναν ενήλικο δεν αποκάλυψαν αμέσως τις προτιμήσεις τους σε ελληνικές και ξένες σειρές αφού συχνά τα σχόλια γονέων και δασκάλων για αυτό το είδος εκπομπών είναι υποτιμητικά.

Σχετικά με το είδος των προγραμμάτων που επιλέγει ο τηλεθεατής και τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη οι Webster & Wakshalg (1983) είχαν αναφέρει τη μεγάλη βαρύτητα που έχει η *διαθεσιμότητα* του τηλεθεατή να παρακολουθήσει τηλεόραση. Η διαθεσιμότητα θεωρείται βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιλογή των

προγραμμάτων ή των τύπων των προγραμμάτων που επιλέγονται ενώ ακολουθούν οι ανάγκες του τηλεθεατή οι οποίες αναφέρονται στα κίνητρα, στα ενδιαφέροντα και στις προσδοκίες του. Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι και η ενημέρωση του τηλεθεατή για τα προγράμματα που είναι διαθέσιμα κατά τη χρονική περίοδο της τηλεθέασής του¹³¹.

Οι Heeter & Greenberg (1988) είχαν υποστηρίξει ότι, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν, στο σύγχρονο πολυκαναλικό περιβάλλον, οι τηλεθεατές σχεδιάζουν την τηλεθέασή τους, προεπιλέγοντας τα τηλεοπτικά προγράμματα, με τη βοήθεια, μεταξύ άλλων λόγου χάρι, των τηλεοπτικών περιοδικών ή των εφημερίδων.

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση 13 όπου εξετάζεται η συχνότητα αγοράς εφημερίδων φαίνεται ότι το 37% των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας δηλώνουν ότι οι γονείς τους αγοράζουν εφημερίδα σε τακτική βάση (σαββατοκυριακά και καθημερινές) ενώ στην Ομάδα Ελέγχου τα ποσοστά είναι αρκετά μεγαλύτερα (70%). (βλ. Πίνακα 7). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τις εφημερίδες οπωσδήποτε για την ενημέρωση της προσφοράς των καναλιών αφού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, στις δραστηριότητες της επεξεργασίας του προγράμματος των καναλιών, προέκυψε ότι πολύ μικρό ποσοστό των παιδιών ήταν εξοικειωμένα με την ανάγνωσή τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το χαμηλό ποσοστό που εξέφρασε την επιθυμία για δωρεάν συνδρομή ενός τηλεοπτικού περιοδικού στην ερώτηση 18 (βλ. Πίνακα 8)

¹³¹ Σύμφωνα με το Σόρογκα (2004) το μοντέλο που βασίζεται στην ενημέρωση του τηλεθεατή έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά: την προσφορά των προγραμμάτων σε μια δεδομένη στιγμή, την προτίμηση σε συγκεκριμένο τύπου προγράμματα, τις επιθυμίες και οι επιρροές της ομάδας τηλεθέασης και την ενημέρωση για τα τηλεοπτικά δρώμενα. Εδώ βέβαια πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το βαθμό αφοσίωσης (loyalty) του τηλεθεατή σε ένα κανάλι (αυτό διαπιστώθηκε από αντίστοιχη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης) επηρεάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την επιλογή του. Επίσης, πάντα θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι πριν από την επιλογή του τηλεθεατή υπάρχει η επιλογή του καναλιού το οποίο αποφασίζει για την τηλεοπτική προσφορά κάθε τηλεοπτικής περιόδου.

Κάθε πότε αγοράζετε εφημερίδα στο σπίτι;				
Συχνότητα	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Ποτέ	5	4	23	20
Συχνά	9	2	40	10
Μόνο τα Σαββατοκύριακα	5	10	23	50
Καθημερινά	3	4	14	20
N=	22	21	100	100

Πίνακας 7

Για ποιο περιοδικό θα ήθελες να σου χάριζαν μια ετήσια συνδρομή;				
Είδος περιοδικού	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Κανένα	10	8	45	40
Τηλεοπτικό	3	2	14	10
Παιδικό	9	8	41	40
Άλλο	0	2	0	10
N=	22	21	100	100

Πίνακας 8

Σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με την έκθεσή των παιδιών και των δύο ομάδων σε άλλα μέσα εξάγονται από τις ερωτήσεις 14,15 και 16 από όπου προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό (45% και 60%) δεν πήγαν κινηματογράφο τον τελευταίο μήνα (Πίνακας 9). Μικρότερο είναι το ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν ότι δεν είδαν καμία ταινία σε Βίντεο ή DVD (18% και 25%) στο σπίτι (Πίνακας 10) ή δεν διάβασαν κανένα εξωσχολικό βιβλίο κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου (14% και 10%) (Πίνακας

11). Το σημαντικό ποσοστό (45% και 60%) που εμφανίζεται να έχει διαβάσει περισσότερα από δύο βιβλία στη διάρκεια της τρέχουσας χρονιάς, δεν πρέπει να είναι απολύτως ειλικρινές αφού η πλειοψηφία των παιδιών που απάντησε δεν ήταν σε θέση να θυμηθεί κανέναν τίτλο από τα βιβλία που διάβασε.

Πόσες φορές πήγες κινηματογράφο τον τελευταίο μήνα;				
Συχνότητα	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
0	10	12	45	60
1	5	4	23	20
2	6	2	27	10
2+	1	2	5	10
<i>N</i> =	22	21	100	100

Πίνακας 9

Πόσες φορές τον τελευταίο μήνα είδες βιντεοταινίες ή DVD στο σπίτι;				
Συχνότητα	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
0	4	5	18	25
1	7	4	32	20
2	3	3	14	15
2+	8	8	36	40
<i>N</i> =	22	21	100	100

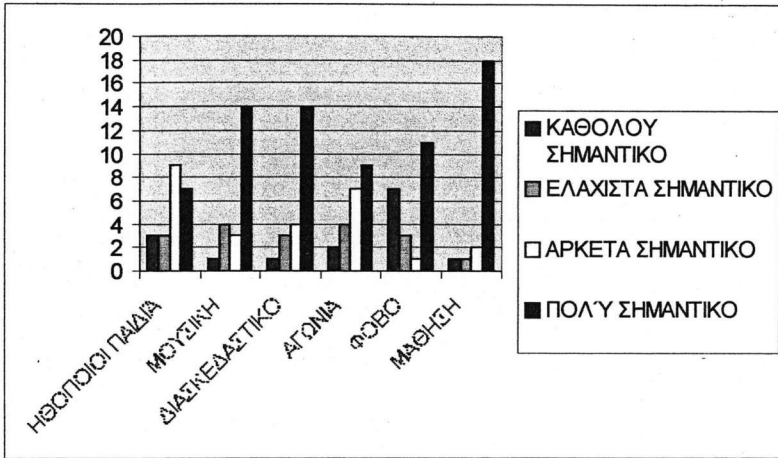
Πίνακας 10

Πόσα εξωσχολικά βιβλία διάβασες αυτή τη χρονιά;				
Συχνότητα	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
0	3	2	14	10
1	7	3	32	15
2	2	3	9	15
2+	10	12	45	60
N=	22	21	100	100

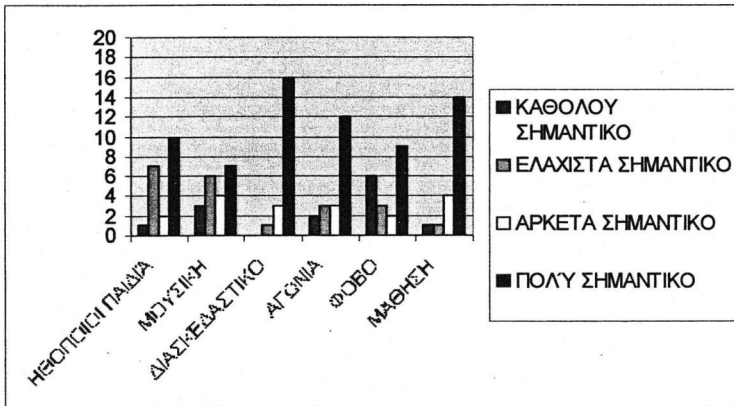
Πίνακας 11

Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο συνολικός βαθμός έκθεσης σε άλλα μμε είναι χαμηλός και επομένως οι απαντήσεις σχετικά με τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά για να τους αρέσει ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα αποτελούν συνισταμένη επιλογών που βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στις τηλεοπτικές τους εμπειρίες.

Ο εκπαιδευτικός και ψυχαγωγικός χαρακτήρας [edu-entertainment] θεωρείται και από τις δύο ομάδες σημαντικός παράγοντας σε μία εκπομπή ενώ για την πειραματική ομάδα προστίθεται η μουσική (Πίνακας 12) και για την ομάδα ελέγχου η αγονία (Πίνακας 13). Αυτοί είναι οι παράγοντες που αναγνωρίζουν τα παιδιά ως σημαντικούς για να τους αρέσει ένα πρόγραμμα. Αξίζει να αναφέρουμε και το σημαντικό αριθμό παιδιών τα οποία δήλωσαν το φόβο, ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό για να τους αρέσει ένα πρόγραμμα στην τηλεόραση επιβεβαιώνοντας αυτό που αναφέρει η Ντάβου (2005:51) ότι συχνά οι θεατές «μέσα από το ασφαλές σπιτικό τους μπορούν να λυπηθούν ή να φοβηθούν στην οθόνη και να εξασφαλίσουν μέσω υποκατάστασης μια ελάχιστη ποσότητα χαράς ή θυμού για να καλύψουν το απαραίτητο επίπεδο συναισθηματικής διέγερσης που θα κάνει πιο υποφερτή την πληκτική καθημερινότητά τους».



Πίνακας 12



Πίνακας 13

Οι ερωτήσεις που αφορούν στις διαφημίσεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον αφού το 77% της Πειραματικής Ομάδας δηλώνει ότι το κόστος των διαφημίσεων το επωμίζονται το κράτος, οι διαφημιστές ή και το ίδιο το κανάλι. Παρόμοιο ποσοστό, 76% εμφανίζεται και στην Ομάδα Ελέγχου επιβεβαιώνοντας τις έρευνες του Buchingham (2000) στις οποίες σπανίως τα παιδιά μπορούσαν να αναφέρουν κάτι σχετικό με την λειτουργία των οικονομικών μηχανισμών της αγοράς. (Πίνακας 14)

Ποιος νομίζεις ότι πληρώνει τις διαφημίσεις;				
	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Οι καταναλωτές	0	3	0	14
Οι εταιρείες των προϊόντων	5	2	23	10
Το κράτος	3	0	14	0
Οι διαφημιστές	9	9	40	43
Το κανάλι	5	7	23	33
N=	22	21	100	100

Πίνακας 14

Σχετικά με την αξιοπιστία των διαφημίσεων το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο ομάδων συγκεντρώνεται στην απάντηση «συχνά» (54% και 71%). (Πίνακας 15)

Οι διαφημίσεις λένε την αλήθεια:				
	Συχνότητα f		Ποσοστό %	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Ποτέ	2	4	9	19
Μερικές φορές	3	0	14	0
Συχνά	12	15	54	71
Πάντα	5	2	23	10
N=	22	21	100	100

Πίνακας 15

Όπως αναφέρει ο Comstock (1991) πολλά παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών ανακαλύπτουν συχνά μέσα από την αγορά ενός παιχνιδιού ή ενός τροφίμου ότι οι

τηλεοπτικές διαφημίσεις έχουν την ικανότητα να κατασκευάζουν μια ανύπαρκτη πραγματικότητα, η οποία έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις βιωμένες τους εμπειρίες.

Κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν αναλύονται γιατί θεωρούνται μη σημαντικές ως προς τα επιμέρους ζητήματα διερεύνησης.

Σε γενικές γραμμές και οι δύο ομάδες δείχνουν χαμηλό βαθμό έκθεσης στα υπόλοιπα μέσα εκτός της τηλεόρασης και υψηλό βαθμό έκθεσης στις διαφημίσεις με τις οποίες και θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο, στο πλαίσιο της διερεύνησης του πεδίου, ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την Εκπαίδευση στα μμε. Από τη συζήτηση διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, όπου έγινε η παρέμβαση, δε γνώριζαν τις αρχές και τους στόχους της Εκπαίδευσης στα μμε, χρησιμοποιούσαν τα μμε στο σχολείο κυρίως ως εποπτικά ενώ θεωρούσαν, ειδικά την τηλεόραση, ως «αντίπαλο» ο οποίος είναι δύσκολο να αντιμετωπισθεί. Οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι ζήτησαν από την ερευνήτρια περισσότερες διευκρινήσεις, έθεσαν θέματα σεβασμού των προσωπικών δεδομένων ενώ εξέφραζαν την ανησυχία τους για την υπερβολική έκθεση των παιδιών τους στην τηλεόραση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στοιχεία ανάλυσης των απαντήσεων των ερωτηματολογίων διερεύνησης της σχέσης των παιδιών με τα μμε και της έκθεσής τους σε αυτά στο οικογενειακό τους περιβάλλον, πριν την έναρξη της παρέμβασης. Από το ερωτηματολόγιο προέκυψε ότι η πλειονότητα των παιδιών δηλώνουν ότι στο σπίτι τους υπάρχουν 3 ή παραπάνω τηλεοπτικές συσκευές (για την Πειραματική: $f=10$ ή 45% και για την Ομάδα Ελέγχου: $f=11$ ή 53%), ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών έχει τηλεόραση στο

δωμάτιό του (για την Πειραματική Ομάδα: $f=13$ ή 59% και για την Ομάδα Ελέγχου: $f=16$ ή 76%). Επίσης, ότι τα παιδιά βλέπουν συνήθως τηλεόραση μόνα ή με τη συντροφιά συνομηλίκων (Πειραματική Ομάδα: $f=17$ ή 77% και Ομάδα Ελέγχου: $f=18$ ή 86%) με αύξηση των ωρών τηλεθέασης κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου (τρεις ή περισσότερες ώρες για την Πειραματική Ομάδα: $f=14$ ή 64% και για την Ομάδα Ελέγχου: $f=11$ ή 52%) με πρώτα κανάλια προτίμησης το STAR και τον ANTI. Από τα ερωτηματολόγια έγινε επίσης φανερό ότι ο συνολικός βαθμός έκθεσης σε άλλα μμε (εφημερίδες, περιοδικά, κινηματογράφος, DVD) είναι χαμηλός. Σχετικά με τις διαφημίσεις και τις οικονομικές παραμέτρους που αφορούν την παραγωγή τους, τα περισσότερα παιδιά δήλωναν ότι το κόστος των διαφημίσεων το επωμίζονται το κράτος, οι διαφημιστές ή και το ίδιο το κανάλι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

5.1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είτε αναζητήθηκε από σχετική ξένη βιβλιογραφία (Craggs, 1992) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα είτε δημιουργήθηκε εξ αρχής για τις ανάγκες του προγράμματος.

Είναι γεγονός ότι μέρος του διδακτικού υλικού που συνοδεύει ένα πρόγραμμα Εκπαίδευσης στα μμε είναι εφήμερο και εξαρτώμενο από τα ενδιαφέροντα του κοινού (δηλαδή των εκάστοτε μαθητών), τις κοινωνικές ανάγκες και τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών. Για αυτό το λόγο, ενώ οι βασικές θεωρητικές γραμμές πάνω στις οποίες κινείται ο σχεδιασμός των υλικών (παρατήρηση και ανάλυση της φωτογραφίας, σημασία των γωνιών λήψης και άλλα) παραμένει σταθερός και πιστός στις αντίστοιχες θεωρητικές βάσεις, το ψηφιακό υλικό που το συνοδεύει δεν μπορεί να είναι ούτε σταθερό (να εξετάσουμε διαφημίσεις που προβάλλονταν πριν δύο χρόνια για παράδειγμα) ούτε προγραμματισμένο μεγάλο χρονικό διάστημα πριν. Πρέπει να είναι επίκαιρο και κατάλληλο για το κοινό το οποίο προορίζεται. Αυτό δεν επιτρέπει τη μεταφορά αυτούσιου υλικού από τη μία χώρα στην άλλη παρά το γεγονός ότι η μεταφορά των «καλών πρακτικών» [best practices] είναι ζητούμενο και στην εκπαίδευση σήμερα, περισσότερο από ποτέ.

Η Craggs (1992) είχε προτείνει τέσσερις τομείς διερεύνησης στους οποίους πρέπει να βασίζεται ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει το διδακτικό υλικό για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στα μμε:

α. *επιλογή και κατασκευή*: όλα τα μηνύματα των μμε είναι προσεκτικά επιλεγμένα και κατασκευασμένα από ειδικούς των μμε και δεν αποτελούν πιστή αναπαράσταση της αλήθειας

β *συνειδητοποίηση της ύπαρξης συγκεκριμένου κοινού*: το κοινό δίνει τη δική του ερμηνεία στα μηνύματα ανάλογα με τις εμπειρίες του και τις γνωστικές του ικανότητες

γ *αναπαραστάσεις της πραγματικότητας*: έχει υποστηριχθεί ότι τα μμε φαίνεται ότι αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα και ακριβώς για αυτό το λόγο μπορούν να θεωρηθούν «βιομηχανίες της συνείδησης» όπως είχε χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Enzenberger (1976).

δ *αφηγηματικές τεχνικές*: η κατασκευή των storyboard δίνει τη δυνατότητα στα ίδια τα παιδιά να κατασκευάσουν την «αφήγηση» για κάποια γεγονότα τα οποία εμφανίζονται σε ένα δελτίο ειδήσεων

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και του διδακτικού υλικού το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης βασίστηκε αφενός στους τέσσερις αυτούς τομείς και στους βασικούς άξονες –πρόσβαση, ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή– που προκύπτουν από το γενικά αποδεκτό ορισμό της Εκπαίδευσης στα μμε (βλ. § 2.1.) όπως φαίνεται και από τους πίνακες που ακολουθούν (βλ. § 5.2.3) και αφετέρου συνδέθηκε με τους Παιδαγωγικούς στόχους της Εκπαίδευσης γενικότερα (βλ. §2.5.).

5.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Μετά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου και την επεξεργασία του οι δύο ομάδες παρακολούθησαν σε ξεχωριστή ομαδική προβολή, -παρουσία της ερευνήτριας- μία ταινία κινουμένων σχεδίων (Πινόκιο) η οποία διακόπτονταν από διαφημιστικά μηνύματα (βλ. Παράρτημα 7). Η συνολική διάρκεια ήταν 25 λεπτά. Αμέσως μετά ακολούθησαν οι Αρχικές Δομημένες Συνεντεύξεις (βλ. § 6.2.) ανά ομάδα εργασίας τόσο για την Πειραματική όσο και για την Ομάδα Ελέγχου.

Στην Πειραματική Ομάδα εφαρμόστηκε παιδαγωγική παρέμβαση μέσα από ένα συστηματικό πρόγραμμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε (βλ. § 5.2.3.) συνολικής διάρκειας 36 ωρών (2 ώρες την εβδομάδα) στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή σε ώρες όπου θα εφαρμόζονταν οποιοδήποτε καινοτόμο πρόγραμμα.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε 3 θεματικές ενότητες: *Συζήτηση για την τηλεόραση, Η εικόνα, Η διαφήμιση* και σχεδιάστηκε σύμφωνα με την προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διδακτική μεθοδολογία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα νέα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών αναφέρεται ότι «η σύγχρονη μεθοδολογία της Αγωγής Υγείας, δεν στηρίζεται πλέον στην απλή ενημέρωση και μεταφορά γνώσεων σε εξειδικευμένα θέματα υγείας. Αντίθετα, αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων για επιλογές που προασπίζουν και προάγουν την ψυχική και σωματική υγεία και την κοινωνική ευεξία, μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων βασίζεται στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης του ατόμου και της δυνατότητάς του να διαπραγματεύεται και να προβαίνει σε σωστές επιλογές ως συνέπεια της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων του». Στη μεθοδολογία αυτή προτείνεται: «η προσέγγιση της σχολικής

τάξης ως ομάδας, η εστίαση στην παιδαγωγική σχέση, η ενεργητική ακρόαση ως τρόπος επικοινωνίας. Ως καταλληλότερο μοντέλο προσέγγισης προτείνεται το Ψυχοκοινωνικό, το οποίο εισάγει την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και αναπτύσσει: τρόπους επικοινωνίας, τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, τρόπους λήψης αποφάσεων, τρόπους συνειδητής επιλογής κ.ά» (ΔΕΕΠΣ, 2001:741). Έτσι εφαρμόστηκε μια διαλεκτικού τύπου παιδαγωγική όπου δάσκαλοι και μαθητές μαθαίνουν μαζί και αλληλοσυμπληρώνονται και όπου ο ρόλος του πρώτου δεν είναι να τους αποκαλύψει τα «κρυφά» μηνύματα του μέσου ή να τους δώσει πληροφορίες για το πώς κατασκευάζεται το μήνυμα ή ακόμη χειρότερα να δαιμονοποιήσει το μέσο (π.χ. την τηλεόραση) αλλά να τους βοηθήσει να προβληματιστούν και να οδηγηθούν μόνοι τους στην ανακάλυψη των απαντήσεων (Ντάβου, 2001).

Η Ομάδα Ελέγχου δεν έλαβε κανενός είδους συστηματική εκπαίδευση σχετικά με τα μμε αλλά ελήφθη υπόψη ότι οι μαθητές ως καταναλωτές των μηνυμάτων των μμε έχουν ενδεχομένως αναπτύξει μηχανισμούς «αυτομόρφωσης». Η Ομάδα ελέγχου παρακολούθησε κανονικά τα μαθήματά της σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος έγιναν δύο ξεχωριστές προβολές ενός διαφημιστικού μηνύματος (το ίδιο και για τις δύο ομάδες) παρουσία της ερευνήτριας η οποία κατέγραψε τα σχόλια των παιδιών. Κατόπιν ακολούθησαν οι Δομημένες Συνεντεύξεις Τέλους (βλ. §5.2.2.)

5.2.1. Ομαδικές προβολές

A. Αρχική ομαδική προβολή

Πριν αρχίσει η παρέμβαση οργανώθηκαν δύο ξεχωριστές προβολές (μία για κάθε ομάδα). Η κάθε προβολή περιελάμβανε μία ταινία κινουμένων σχεδίων (Πινόκιο) στην οποία παρεμβάλλονται διαφημίσεις συγκεκριμένων προϊόντων. Η ταινία είχε αντιγραφεί σε βιντεοταινία VHS, συνολικής διάρκειας 25 λεπτών με την παρακάτω δομή:

Ταινία

Διαφημίσεις→ Νουνού/Μουστάκας

Ταινία

Διαφημίσεις→Σώμα Ελλήνων οδηγών/ Pillsbury

Ταινία

Διαφημίσεις→Χαμόγελο του παιδιού/ Clinique

Ταινία

Διαφημίσεις→ Ελαίς/Τελλάς

Ταινία

Οι στόχοι των ομαδικών προβολών είναι:

- Η μελέτη των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της προβολής
- Η καταγραφή των σχολίων τους τόσο κατά τη διάρκεια των διαφημίσεων αφού αυτό το τηλεοπτικό είδος θα μελετήσουμε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όσο και κατά τη διάρκεια της Δομημένης Συνέντευξης που ακολούθησε.

Οι προβολές έγιναν στην αίθουσα του Χημείου του σχολείου όπου υπήρχε η τηλεόραση και το βίντεο. Τα παιδιά κάθισαν ανά ομάδες όπως και στις προβολές που παρακολουθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς μαζί με τους δάσκαλους τους.

Ο δάσκαλος της τάξης τους ανακοίνωσε ότι θα παρακολουθήσουν μια μικρή ταινία που είχε προβληθεί από την τηλεόραση μερικές εβδομάδες πριν, την οποία βρήκε πολύ διασκεδαστική και θα ήθελε να την παρακολουθήσουν μαζί. Τους ενημερώνει ότι θα μπορούσαν να κάνουν οποιαδήποτε σχόλια καθώς παρακολουθούν και αν το θεωρήσουν αναγκαίο θα μπορούσαν να ζητήσουν να παγώσει η οθόνη ή να γυρίσουν πίσω για να ξαναδούν μια συγκεκριμένη σκηνή. Η ερευνήτρια είναι παρούσα κρατώντας σημειώσεις. Παρών καθ' όλη τη διάρκεια της προβολής είναι και ο δάσκαλος του τμήματος.

Η ίδια διαδικασία τηρείται και για τις δύο ομάδες και η πρώτη προβολή αφορά την Πειραματική Ομάδα. Ακολουθούν οι Δομημένες Συνεντεύξεις για την Πειραματική Ομάδα. Το επόμενο δίωρο γίνεται η προβολή για την Ομάδα Ελέγχου και ακολουθούν οι αντίστοιχες Δομημένες Συνεντεύξεις.

B. Τελική ομαδική προβολή

Η τελική ομαδική προβολή οργανώθηκε μετά το τέλος της παρέμβασης σε ξεχωριστές προβολές για τις δύο ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου).

Η κάθε προβολή περιελάμβανε ένα ντοκιμαντέρ στο οποίο παρεμβάλλονται διαφημίσεις συγκεκριμένων προϊόντων. Η ταινία είχε αντιγραφεί σε βιντεοταινία VHS, συνολικής διάρκειας 25 λεπτών με τους ίδιους στόχους της αρχικής προβολής και την παρακάτω δομή:

Ταινία

Διαφημίσεις → Νουνού/Μουστάκας

Ταινία

Διαφημίσεις → Σώμα Ελλήνων οδηγών/ ΝΕΣΤΛΕ

Ταινία

Διαφημίσεις→Χαμόγελο του παιδιού/ Clinique

Ταινία

Διαφημίσεις→ Ελαίς/Τελλάς

Ταινία

Ακολούθησαν οι δομημένες συνεντεύξεις τέλους και για τις δύο ομάδες.

5.2.2. Οι συνεντεύξεις

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν η ακόλουθη: η συνέντευξη διενεργείται μετά την ομαδική προβολή την οποία έχει παρακολουθήσει ξεχωριστά η Ομάδα Ελέγχου και η Πειραματική. Μεσολαβεί ένα δεκάλεπτο διάλειμμα.

Η κάθε ομάδα (Ελέγχου και Πειραματική) είναι ήδη χωρισμένη σε 4 υποομάδες εργασίας¹³² κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ο χωρισμός αυτός διατηρείται και η κάθε ομάδα εργασίας έρχεται στο χώρο της προβολής όπου υπάρχει διαθέσιμη μία βιντεοκασέτα μόνον με τις διαφημίσεις, ώστε αν χρειαστεί να μπορούμε να ξαναδούμε αυτή που μας ενδιαφέρει.

Αφού η ερευνήτρια κάνει μερικές ερωτήσεις για το σπάσιμο του πάγου η κάθε ομάδα καλείται να σχολιάσει τη διαφήμιση της ζύμης Pillsbury και να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν:

¹³² Ομάδες εργασίας: (όπου κ=κορίτσι και α=αγόρι, Π=πειραματική και Ε=Ελέγχου)

ΑΠ' ομάδα (μέλη: α1, κ7, κ9, α10, α12)

ΒΠ' ομάδα (μέλη: κ2, κ3, α14, α22, α20)

ΓΠ' ομάδα (μέλη: κ4, κ8, κ13, α15, α16, α21)

ΔΠ' ομάδα (μέλη: κ5, α6, κ11, α17, κ18, α19)

ΑΕ' ομάδα (μέλη: α1, α10, κ11, κ14, κ17)

ΒΕ' ομάδα (μέλη: α2, α6, α7, α9, κ21, κ15)

ΓΕ' ομάδα (μέλη: κ12, κ18, κ19, α8, α4)

ΔΕ' ομάδα (μέλη: α3, α5, κ13, κ16, κ20)

-Το κοινό-στόχο [target group] στο οποίο απευθύνεται η διαφήμιση και τη ζώνη στην οποία θα μπορούσε να προβληθεί η συγκεκριμένη διαφήμιση

-Τις τεχνικές προσέλευσης του κοινού

-Τον εντοπισμό προτύπων συμπεριφοράς

-Τον εντοπισμό του προτεινόμενου τρόπου ζωής ο οποίος προβάλλεται από τις διαφημίσεις

Δίνεται στα παιδιά ένα φυλλάδιο στο οποίο υπάρχουν τέσσερα προϊόντα μαζί με τις τιμές τους (πρόκειται για κραγιόν, όλα του ίδιου σχεδόν χρώματος, ένα από τα οποία έχει διαφημιστεί κατά τη διάρκεια της ομαδικής προβολής) (βλ. Παράρτημα 6). Τους ζητείται να επιλέξουν ένα από τα τέσσερα προϊόντα προκειμένου να το χαρίσουν στη μητέρα τους. Το διαφημιζόμενο προϊόν είναι το πιο ακριβό σε σχέση με τα άλλα και παρουσιάζεται στο φυλλάδιο που τους δίνεται, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που έχει παρουσιαστεί και στη διαφήμιση.

Το συγκεκριμένο προϊόν επιλέχθηκε γιατί δεν το χρησιμοποιούν τα παιδιά και επομένως δεν τα αφορά άμεσα, δεν είναι από τα προϊόντα των οποίων θυμούνται εύκολα τη μάρκα ή την εταιρεία (π.χ. κινητά τηλέφωνα, αυτοκίνητα κλπ) και η αγορά του είναι ρεαλιστική με το χαρτζιλίκι που διαθέτει ένα παιδί. Η δραστηριότητα στοχεύει στη διερεύνηση του βαθμού της άμεσης και βραχύχρονης επιρροής ενός διαφημιστικού μηνύματος.

Οι συνεντεύξεις γίνονται για κάθε ομάδα παιδιών ξεχωριστά στην αίθουσα όπου έγινε η ομαδική προβολή. Δεν μαγνητοφωνούνται, αφού η σχετική άδεια που δόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν το επιτρέπει, αλλά η ερευνήτρια κρατά

κωδικοποιημένες λεπτομερείς σημειώσεις τόσο σχετικά με τα σχόλια των παιδιών όσο και με εξωλεκτικούς παράγοντες.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και μετά το τέλος της παιδαγωγικής παρέμβασης και για τις δύο ομάδες με ξεχωριστές προβολές ταινίας στην οποία παρεμβάλλονται διαφημιστικά μηνύματα (βλ. § 5.2.1.). Το διαφημιστικό μήνυμα το οποίο σχολιάζεται μετά τη δεύτερη προβολή έχει επιλεγεί έτσι ώστε να έχει παρόμοια χαρακτηριστικά (ανήκει και αυτό στην ομάδα των τροφίμων, έχει πρωταγωνιστές παιδιά, τα πλάνα είναι γυρισμένα σε σπίτι κοκ) με το μήνυμα που είχαν ως αντικείμενο συζήτησης οι αρχικές συνεντεύξεις.

5.2.3. Οι διδακτικές συναντήσεις

Στην Εκπαίδευση στα μμε και ιδιαίτερα κατά τη φάση της παραγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία των παιδιών σε ομάδες. Οι λόγοι της επιλογής της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης σύμφωνα με τον Buckingham (2003) είναι ότι στα παιχνίδια προσομοίωσης, τα οποία συχνά χρησιμοποιούνται στα προγράμματα εκπαίδευσης στα μμε, απαιτείται η σύμπραξη πολλών ατόμων σε διαφορετικούς ρόλους. Έτσι δίνεται η ευκαιρία για ανάπτυξη «επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων», όπως συμβαίνει άλλωστε και στον πραγματικό κόσμο, στη διαδικασία παραγωγής μιας διαφήμισης για παράδειγμα (Lorac & Weiss, 1981· Buckingham, Grahame & Sefton-Green, 1995)

Δεδομένου ότι η επεξεργασία των ερωτηματολογίων είχε δείξει ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στην τηλεόραση (βλ. § 4.3.) αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με την τηλεόραση ως μέσο και με τη διαφήμιση ως προϊόν. Οι λόγοι αυτής της επιλογής ήταν:

- Ο όγκος των διαφημιστικών μηνυμάτων –ηλεκτρονικών και μη- στον οποίο εκτίθεται ένα παιδί από τη γέννησή του μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας.¹³³
- Η συχνή αναφορά σλόγκαν από την πλευρά των παιδιών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στην περίοδο ανίχνευσης του πεδίου
- Η αναφορά από τους γονείς, και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και κατά τη διάρκεια της ανίχνευσης του πεδίου της δικής μας

¹³³ Πρόσφατες έρευνες στην Αμερική έδειξαν ότι ένα παιδί ηλικίας 2-11 ετών βλέπει κατά μέσο όρο περίπου 18.000 διαφημιστικά μηνύματα μόνο στην τηλεόραση. (Kaiser Family Foundation, 2007). Για περισσότερα βλέπε συγκριτική έκθεση στον ιστότοπο <http://www.kff.org/entmedia/upload/7654.pdf> [12/8/2007]

έρευνας, ως συχνό πρόβλημα την εσφαλμένη καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών εξαιτίας των διαφημίσεων

- Τη συνεχή επανάληψη των διαφημιστικών μηνυμάτων στα πλαίσια της καθημερινής τηλεθέασης των παιδιών με αποτέλεσμα την απομνημόνευσή τους και επομένως την εύκολη ανάσυρση με ταυτόχρονη αναφορά λεπτομερειών

Έγιναν δεκαοκτώ διδακτικές συναντήσεις δίωρης διάρκειας (δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης) ενώ μετά τη φάση της παραγωγής οι ομάδες εργάστηκαν περισσότερες ώρες με τη βοήθεια της ερευνήτριας προκειμένου να ολοκληρώσουν το παραχθέν προϊόν. Παρά το γεγονός ότι μεσολαβούσε ένα δεκάλεπτο διάλειμμα, από την πρώτη κιόλας συνάντηση, τα παιδιά δεν ήθελαν να βγουν και προτιμούσαν να είναι ένα συνεχόμενο δίωρο.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις στην Πειραματική ομάδα χωρίζονται στις τρεις θεματικές ενότητες και αναφέρονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν.

Κάθε πίνακας αποτελείται από πέντε στήλες: η στήλη «Ειδικοί Στόχοι» περιγράφει τους επιμέρους στόχους της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε κάθε ξεχωριστής δραστηριότητας. Η δεύτερη στήλη «Σύνδεση με τον ορισμό της Εκπαίδευσης στα μμε» συνδέει τον ειδικό στόχο με ένα από τα τέσσερα πεδία όπως προκύπτουν από τον ορισμό: *πρόσβαση, ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή*.

Η τρίτη στήλη «Σύνδεση με τους Παιδαγωγικούς Στόχους» περιγράφει τη σύνδεση κάθε δραστηριότητας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους (βλ. § 2.5). Οι δύο στήλες που ακολουθούν περιγράφουν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και τις ενέργειες της ομάδας εργασίας των μαθητών.

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΜΕ	ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
<p>Συνειδητοποίηση του χρόνου τον οποίο δαπανούν μπροστά στην τηλεόραση και σύγκριση με τις υπόλοιπες καθημερινές δραστηριότητες (παιχνίδι, ύπνος, διάβασμα)</p>	<p>Πρόσβαση, Ανάλυση</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, Αγωγή Υγείας</p>	<p>Συντάσσει ένα ερωτηματολόγιο τηλεοπτικών προτιμήσεων και συμπεριφοράς το οποίο περιλαμβάνει και ερωτήσεις σχετικά με τον ημερήσιο χρόνο τηλεθέασης</p>	<p>Αφού συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, ασχολείται με την ερώτηση που αφορά τον ημερήσιο χρόνο τηλεθέασης. Πολλαπλασιάζει τις ώρες της καθημερινής τηλεθέασης επί 30 και μετά επί 12. Έτσι προκύπτει ο ετήσιος χρόνος τηλεθέασης. Συγκρίνει με το χρόνο που αφιερώνει σε άλλες δραστηριότητες και προτείνει λύσεις.</p>
<p>Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο μέσο.</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης</p>	<p>Προτείνει στους μαθητές να σκεφτούν θετικές λέξεις με τις οποίες θα χαρακτηρίζαν την τηλεόραση. Κατόπιν ζητάει αρνητικές λέξεις και τις καταγράφει.</p>	<p>Οι μαθητές αναφέρουν ελεύθερα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά.</p>

<p>Διερεύνηση των εννοιών «πραγματικότητα» και «κατασκευασμένη πραγματικότητα».</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ανάπτυξη δημοκρατικής και πολιτικής συνείδησης</p>	<p>Καλεί τους μαθητές να σκεφτούν και να απαριθμήσουν ποια είδη εκπομπών προβάλλουν πραγματικά γεγονότα.</p>	<p>Δίνου παραδείγματα από τις εκπομπές που παρακολουθούν συνήθως. Είναι πιθανόν να συνδέσουν την πραγματικότητα με τις ειδήσεις.</p>
<p>Αναφορά στα συναισθήματα που προκαλούνται από την παρακολούθηση της αγαπημένης τους εκπομπής</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>	<p>Ανάπτυξη της ταυτότητας</p>	<p>Δίνει το λεξιλόγιο των συναισθημάτων (χαρούμενος, λυπημένος, θιμωμένος, οργισμένος, αδιάφορος κλπ) και ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν για το πώς νιώθουν χριστιανοί/ές όσες περισσότερες λέξεις μπορούν.</p>	<p>Παίζουν παιχνίδια ρόλων [role play] με βάση τις αγαπημένες τους εκπομπές και μιλούν για τα συναισθήματά τους όταν τις παρακολουθούν.</p>
<p>Η μελέτη του προγράμματος των διαφόρων καναλιών. Αναγνώριση, ανάλυση και αξιολόγηση των σημάτων καταλληλότητας των διαφόρων εκπομπών</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, Αγωγή Υγείας</p>	<p>Φέρνει στην τάξη περιοδικά με το πρόγραμμα της τηλεόρασης, ενθαρρύνει τα παιδιά να σηματοδοτήσουν τις διάφορες εκπομπές</p>	<p>Δημιουργούν το προφίλ κάθε καναλιού μελετώντας το πρόγραμμά του (π.χ. Κανάλι Χ, -ενημερωτικό γιατί οι περισσότερες εκπομπές είναι ειδησεογραφικού χαρακτήρα) Δικαιολογούν το χαρακτηρισμό.</p>

Αναφορά στους διαφόρους τύπους συμπεριφορών από τα πρόσωπα της τηλεόρασης	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ανάπτυξη της ταυτότητας	Βοηθεί τα παιδιά να αφηγηθούν σκηνές από τις ταινίες που παρακολουθούν συνήθως ή από τις διαφημίσεις και επικεντρώνει στα μοντέλα συμπεριφοράς	Παίζουν παιχνίδια ρόλων και συγχρίνουν τη συμπεριφορά των τηλεοπτικών προσώπων με τη συμπεριφορά για παράδειγμα των μελών οικογένειάς τους ή των συμμαθητών τους.
---	---------------------	---	--	---

2^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΚΟΝΑ

Διάρκεια: 12 διδακτικές ώρες

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΜΕ	ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	ΥΛΙΚΑ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Κατανόηση «συμβολικού λεξιλογίου» (μη λεκτική επικοινωνία)	Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, Αγωγή Υγείας	Διάφορα σήματα (γλωσσά και λιγότερο γνωστά)	Δείχνει διάφορα σήματα (π.χ. της τροχαίας) Ζητάει να φτιάξουν δικά τους σήματα και να ορίσουν τη σημασία τους	«Διαβάζουν» αυτό που λένε τα σήματα. Δημιουργούν τα δικά τους σήματα, ορίζουν τη σημασία τους

<p>Προσεκτική παρατήρηση μιας εικόνας και αφήγηση Παρατήρηση εικόνας, κατανόηση κώδικα και επιμέρους στοιχείων, αφήγηση</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αισθητική ανάπτυξη</p>	<p>Εικόνες προσώπων, διαφημίσεις από περιοδικά, ζωγραφιές παιδιών, φωτογραφίες από πίνακες ζωγραφικής, από ταινίες του ελληνικού κινηματογράφου, χαρτιά, μολύβια, χρώματα, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή</p>	<p>Μοιράζει τις διάφορες εικόνες στις ομάδες παιδιών και ζητάει να τις χωρίσουν ανάλογα με τον κώδικα (φωτογραφία, σκίτσο, ζωγραφικό έργο κλπ) Ζητάει να χωρίσουν τις φωτογραφίες ανάλογα με το τι απεικονίζουν (πρόσωπα, ζώα, τοπία) Κοιτάει τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι δηλώνει αυτή η φωτογραφία; Ποια είναι τα στοιχεία που μπορείς να εντοπίσεις; Ποια πρόσωπα βλέπεις; Τι κάνουν; Παρατήρησε τα χρώματα. Είναι σημαντικό και γιατί.</p>	<p>Σχολιάζουν και αναγνωρίζουν τον κώδικα της φωτογραφίας Εντοπίζουν επιμέρους στοιχεία που αφορούν το φόντο, τα πρόσωπα. Δίνουν ένα τίτλο στην εικόνα που επέλεξαν. Εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, επικοινωνούν μέσα στην ομάδα, επιλέγουν ένα μήνυμα, σκηνοθετούν και φωτογραφίζουν.</p>
---	--------------------------------------	---	---	---	---

<p>Αναγνώριση των πλάτων λήψης (πολύ κοντινό, κοντινό, μεσαίο, μακρινό, πολύ μακρινό) και της σημασίας τους</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης</p>	<p>Χαρτιά, ψαλίδια, φωτογραφική μηχανή</p>	<p>Είναι όμορφη αυτή η φωτογραφία; Τι λεζάντα θα έβαζες;</p>	<p>Πειραματίζονται «καδράροντας» διάφορα θέματα επiléγοντας διαφορετικά πλάνα. Αφαιρούν ή προσθέτουν ηλελημένα στοιχεία σε μία φωτογραφία</p>
<p>Κατανόηση των διαφορετικών τρόπων ερμηνείας μιας εικόνας και των διαφορετικών μορφών του κειμένου που τη συνοδεύει.</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης</p>	<p>Φωτογραφίες από το σπίτι (γενέθλια, εκδρομές, σκηνές της καθημερινής οικογενειακής ζωής)</p>	<p>Ζητάει από τα παιδιά να φέρουν φωτογραφίες από το σπίτι. Δίνει τυχαία μία φωτογραφία σε κάθε ομάδα. Ζητάει να απαντήσουν: Ποιος μπορεί να «τράβηξε» αυτή τη φωτογραφία Τι είχε συμβεί πριν; Τι είχε συμβεί μετά; Με μια λεζάντα ή σε</p>	<p>Οι ομάδες παρατηρούν τη φωτογραφία, απαντούν στις ερωτήσεις κρατώντας σημειώσεις. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη φωτογραφία και τα σχόλιά της. Το παιδί που έφερε τη φωτογραφία θα επαληθεύσει ή όχι τα</p>

Εξάσκηση στα διάφορα πλάνα και στη σημασία τους Σκηνοθεσία πλάνων και αμφισβήτηση μιας εικόνας	Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, χαρτιά, μολύβια	Ζητάει να πειραματιστούν σχεδιάζοντας ή φωτογραφίζοντας διάφορα αντικείμενα από διαφορετικές αποστάσεις.	Πειραματίζονται ελεύθερα.
Αναγνώριση και σημασία των διαφορετικών γωνιών λήψης μιας φωτογραφίας	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Σειρά φωτογραφιών με διαφορετικές γωνίες λήψης, χάρτινες φωτογραφικές μηχανές	Ζητάει να παρατηρήσουν τις διάφορες φωτογραφίες και να τοποθετήσουν τη χάρτινη φωτογραφική	Επικοινωνούν στην ομάδα, διατυπώνουν κρίσεις και επιχειρηματολογία για τις επιλογές τους. Κατασκευάζουν το
λίγες γραμμές περιγράφω το θέμα της φωτογραφίας.	Μοιράζει σε κάθε ομάδα μία φωτογραφία και ζητάει να την περιγράψει με διαφορετικό τρόπο. Καταγράφει τις κυριότερες αναφορές των παιδιών κάνοντας μία σύνθεση των παρουσιάσεών τους.	Ζητάει να μοιράσει σε κάθε ομάδα μία φωτογραφία και ζητάει να την περιγράψει με διαφορετικό τρόπο. Καταγράφει τις κυριότερες αναφορές των παιδιών κάνοντας μία σύνθεση των παρουσιάσεών τους.	Ζητάει να μοιράσει σε κάθε ομάδα μία φωτογραφία και ζητάει να την περιγράψει με διαφορετικό τρόπο. Καταγράφει τις κυριότερες αναφορές των παιδιών κάνοντας μία σύνθεση των παρουσιάσεών τους.	Ζητάει να μοιράσει σε κάθε ομάδα μία φωτογραφία και ζητάει να την περιγράψει με διαφορετικό τρόπο. Καταγράφει τις κυριότερες αναφορές των παιδιών κάνοντας μία σύνθεση των παρουσιάσεών τους.	Κάθε ομάδα περιγράφει τη φωτογραφία με τρόπο: αστέιο, σοβαρό, παράδοξο, με απλή καταγραφή των γεγονότων
σχόλια.					

					μηχανή δείχνοντας τη γωνία λήψης. Ζητάει να βάλουν σε χρονική σειρά τις φωτογραφίες με βάση ένα σενάριο.	σενάριο και δικαιολογούν την άποψή τους.
--	--	--	--	--	--	--

3^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ

Διάρκεια: 20 διδακτικές ώρες

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΔΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΜΕ	ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	ΥΛΙΚΑ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Διερεύνηση της έννοιας «διαφήμιση»: Καταταξιμικός ιδεών ή/και εννοιολογικός χάρτης [mind map]	Πρόσβαση, Ανάλυση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Κιμωλίες, πίνακας	Καταγράφει τις ιδέες των παιδιών σχετικά με τη διαφήμιση. Βοηθάει να δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης	Εκφράζουν ελεύθερα τι σημαίνει η διαφήμιση για τον καθένα.

<p>Ορισμός της διαφήμισης, εντοπισμός λογότυπου, αναγνώριση της διαρκούς παρουσίας διαφημίσεων σε όλους τους χώρους</p>	<p>Πρόσβαση, ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας</p>	<p>Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή</p>	<p>Ρωτάει τις ομάδες αν υπάρχουν διαφημίσεις στο σχολείο ή μέσα στην αίθουσα. Καταγράφει τις απαντήσεις. Αναθέτει στις ομάδες να ερευνήσουν την τάξη ή το σχολείο και να φωτογραφίσουν τις διαφημίσεις</p>	<p>Συζητούν μέσα στην ομάδα, αποφασίζουν αν υπάρχουν διαφημίσεις και τις φωτογραφίζουν (βλ. Παράρτημα 12α). Δικαιολογούν τις επιλογές τους.</p>
<p>Διαφορά πραγματικών και πλασματικών αναγκών</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, Αγωγή Υγείας</p>	<p>Φύλλα εργασίας</p>	<p>Βεβαιώνεται ότι οι μαθητές γνωρίζουν την έννοια της «ανάγκης» και κατανοούν τις έννοιες «πραγματικό» / «πλασματικό». Ζητάει να καταγραφούν από κάθε ομάδα οι ανάγκες μιας οικογένειας. Καλεί τα παιδιά να επισκεφτούν ένα σούπερ μάρκετ και να συμπληρώσουν το αντίστοιχο φύλλο</p>	<p>Καταγράφουν τις βασικές ανάγκες μιας οικογένειας. Συνοδεύουν τους γονείς τους στο σούπερ μάρκετ και συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας. Συζητούν στην ομάδα τους και στην τάξη για τα ευρήματά τους.</p>

<p>Συνειδητοποίηση της μικρής χρονικής διάρκειας ενός διαφημιστικού μηνύματος στην τηλεόραση</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>		<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης</p>	<p>Μαγνητοσκοπημένο διαφημιστικό μήνυμα</p>	<p>εργασίας.</p>	<p>Ρωτάει: «τι μπορείς να κάνεις ή να πεις στη διάρκεια ενός διαφημιστικού μηνύματος;» Καταγράφει τις απαντήσεις, προβάλλει ένα μήνυμα και ζητάει από κάποια ομάδα να κάνει ό,τι είτε. Δημιουργεί τις ομάδες και ζητάει: Μια ομάδα να καταγράψει την ώρα έναρξης και λήξης της εκπομπής και τη ζώνη στην οποία προβάλλεται, η δεύτερη να καταγράψει τον αριθμό των μηνυμάτων σε κάθε διακοπή Μια άλλη να μετρήσει τη διάρκεια</p>	<p>Εκφράζονται ελεύθερα και επαληθεύουν την άποψή τους.</p>
<p>Μέτρηση χρόνου που καταλαμβάνουν οι διαφημίσεις στην αερατημένη τους εκπομπή και κατάταξη ανά ομάδα προϊόντων.</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση</p>		<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, Αγωγή Υγείας</p>	<p>Μαγνητοσκοπημένη εκπομπή, χρονομέτρο, χαρτιά, μολύβια</p>	<p>εργασίας.</p>	<p>Δημιουργεί τις ομάδες και ζητάει: Μια ομάδα να καταγράψει την ώρα έναρξης και λήξης της εκπομπής και τη ζώνη στην οποία προβάλλεται, η δεύτερη να καταγράψει τον αριθμό των μηνυμάτων σε κάθε διακοπή Μια άλλη να μετρήσει τη διάρκεια</p>	<p>Η κάθε ομάδα οργανώνεται και κρατάει σημειώσεις σχετικά με την αποστολή της. Ανακοίνωση των ευρημάτων κάθε ομάδας και συζήτηση.</p>

Τα διαφημιστικά μηνύματα αφηγούνται ολοκληρωμένες ιστορίες	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Μαργητοσκοπημένο διαφημιστικό μήνυμα	Προβάλει ένα διαφημιστικό μήνυμα και ζητάει από τις ομάδες να διηγηθούν την ιστορία που εντάχρει μέσα στη διαφημιστη κάνοντας αναφορές και σε στοιχεία που δεν είναι άμεσα εμφανή (π.χ. το επάγγελμα του πρωταγωνιστή)	Διηγούνται την ιστορία με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν δικαιολογώντας και τις επιλογές τους
Τεχνικές προσέλευσης του δέκτη και εντοπισμός του κοινού-στόχου. Σύγκριση.	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αισθητική ανάπτυξη	Μαργητοσκοπημένο διαφημιστικό μήνυμα	Προβάλει το μήνυμα και ζητάει από τις ομάδες να συμπληρώσουν το Δελτίο Διαφημιστικών Τεχνικών.	Συμπλήρωση του δελτίου. Σύγκριση και σχολιασμός των ερωτήσεων 4, 8, 9
Εντοπισμός προτύπων συμπεριφοράς και προτεινόμενου τρόπου ζωής Πife	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, σωστή ανάπτυξη της ταυτότητας	Μαργητοσκοπημένο διαφημιστικό μήνυμα	Ενθαρρύνει τη συζήτηση σχετικά με τα πρότυπα συμπεριφοράς και τον τρόπο ζωής	Επικοινωνούν μέσα στην ομάδα, εκφράζουν ελεύθερα και δικαιολογούν τις απόψεις τους.

style].	Συνειδητοποίηση του κόστους της διαφήμισης στο τελικό προϊόν και στον καταναλωτή	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας	Χαρτιά, μολύβια	Δίνει στις ομάδες ένα φύλλο εργασίας όπου τους ζητείται να διαφημίσουν ένα συγκεκριμένο προϊόν προβλέποντας: το κοινό που θα το καταναλώσει, το μέσον που θα προβληθεί η διαφήμιση, τον υπολογισμό του κόστους και την επιβάρυνση του προϊόντος	Τα παιδιά εμπλέκονται σε ένα παιχνίδι ρόλων [role play] και οργανώνουν τη διαφήμιση δικαιολογώντας τις επιλογές τους.
Δοκιμή προϊόντων τύπου επωνύμων και ενός brandname). Η Σύγκριση τιμών του αντίστοιχου αναγνωστικού τύπου Κόλα.	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας	Αγορά προϊόντων για δοκιμή και σύγκριση	Καλύπτει τα κοστάκια των τριών αναγνωστικών (δύο επωνύμων και ενός brandname). Γράφει τις τιμές στον πίνακα και αφού δέσει τα μάτια των τριών δοκιμαστών τους καλεί να δοκιμάσουν και να πουν αν	Δίνουν απαντήσεις και μετά συγκρίνουν τις τιμές των προϊόντων δικαιολογώντας τη μεγάλη διαφορά τιμής και συγκρίνοντας την με τη γεύση.	

Μελέτη της επικέτας και των επιμέρους στοιχείων κάποιου προϊόντος και αν ελεγχος αναφέρονται ή όχι στη διαφήμισή του.	Ανάλυση, αξιολόγηση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας	Αγορά προϊόντος για έλεγχο ετικέτας	<p>μπορούν να ξεχωρίσουν τη γεύση και να ονομάσουν το προϊόν.</p> <p>Καλεί τις ομάδες να απαντήσουν στις ερωτήσεις: <i>Αναφέρεται ακριβώς η αναλογία των συστατικών του; Υπάρχει η λέξη «γνήσιο» πάνω στη συσκευασία; Είναι πράγματι «γνήσιο» αυτό το προϊόν; Τι σημαίνει;</i> <i>Αναφέρονται στη σύστασή του τυχόν συντηρητικά; Ποια; Λέει πού και πότε συσκευάστηκε; Έχει οδηγίες συντήρησης;</i></p>	Οι ομάδες επιλέγουν το προϊόν και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους. Κάνουν συγκρίσεις με τη διαφήμιση του προϊόντος στα έντυπα ή στην τηλεόραση.
Δημιουργία αντιδιαφήμισης	Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας	Μολύβια, χαρτιά	<p>Συντονίζει τις ομάδες στη δημιουργία μιας αντιδιαφήμισης (βλ. Παράρτημα 14). Καταγράφει τα σχόλια.</p>	Επιλέγουν το προϊόν. Εντοπίζουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά του. Βρίσκουν το σλόγκαν. Επιλέγουν το μέσο στο οποίο

Δημιουργία story board.	Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Μία οποιοδήποτε τηλεοπτική διαφήμιση	Βοηθεί τους μαθητές να καταγράψουν τα διάφορα πλάνα από τα οποία αποτελείται μια διαφήμιση αναφέροντας ταυτόχρονα για κάθε πλάνο τη μουσική, τα λόγια, τη γωνία λήψης, τους πρωταγωνιστές	Τα παιδιά δημιουργούν το story board του διαφημιστικού μηνύματος.	θα το διαφημίσουν και γράφουν το κείμενο.
Επιλήθειση μιας διαφήμισης που προβάλλεται από τα διάφορα μέσα – Η περίπτωση του απορρυπαντικού	Ανάλυση, αξιολόγηση,	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας	Τρία απορρυπαντικά, σοκολάτα, λάδι, ντομάτα, ύφασμα, σέικερ, κουταλάκια	Βεβαιώνεται ότι όλα τα παιδιά γνωρίζουν τη διαφήμιση με τη σύγκριση των δύο απορρυπαντικών. Προτείνει τη σύγκριση τριών (δύο επωνύμων και ενός brandname) Βοηθεί τις ομάδες να επιληφθούν τη διαφήμιση τηρώντας τις ίδιες συνθήκες.	Οι ομάδες επιλέγουν τους αντιπροσώπους τους και επαληθεύουν τη διαφήμιση. Συγκρίνουν τις τιμές των τριών προϊόντων. Ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια. Αν υπάρχει δυνατότητα βιντεοσκοπείται.	

<p>Διαφήμιση προϊόντος που δεν είναι αποτελεσματικό. Δυνατότητες του μοντάζ.</p>	<p>Ανάλυση, αξιολόγηση, παραγωγή</p>	<p>Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αγωγή υγείας</p>	<p>Το απορρυπαντικό της προηγούμενης δραστηριότητας.</p>	<p>Αναθέτει στις ομάδες να διαφημίσουν το προϊόν που δεν είναι αποτελεσματικό και να βρουν λύσεις με χρήση του μοντάζ. Επανάληψη της γνωστής διαφήμισης απορρυπαντικού.</p>	<p>Δημιουργία του story board (βλ. Παράρτημα 8).</p>
--	--------------------------------------	---	--	---	--

5.2.4. Το στάδιο της παραγωγής

Η διαδικασία της παραγωγής είναι η τελευταία δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με την Πειραματική Ομάδα. Από τον αρχικό σχεδιασμό προβλεπόταν η παραγωγή ενός διαφημιστικού μηνύματος από τα ίδια τα παιδιά με στόχο την άμεση εμπλοκή τους σε όλα τα στάδια της παραγωγής μιας διαφήμισης. Μετά από συζήτηση ανάμεσα στα μέλη των ομάδων εργασίας αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, τα ίδια τα παιδιά αποφάσισαν, αντί να δημιουργήσουν μία νέα διαφήμιση, να ελέγξουν την αξιοπιστία κάποιας από αυτές που προβάλλονταν στην τηλεόραση εκείνο το διάστημα και τους είχε προβληματίσει πολύ στη διάρκεια των συζητήσεων.

Επρόκειτο για τη διαφήμιση γνωστού απορρυπαντικού το οποίο συγκρινόταν με ένα ανταγωνιστικό, έξω από ένα σούπερ μάρκετ με πρωταγωνιστές έναν διάσημο παρουσιαστή [testimonial] και διάφορες τυχαίες νοικοκυρές. Το χαρακτηριστικό αυτό, ο *τυχαίος καταναλωτής*, είχε προβληματίσει όλες τις ομάδες κατά τη συζήτηση. Είχαν καταλήξει σχεδόν ομόφωνα στο συμπέρασμα ότι εφόσον η διαφήμιση γίνεται τυχαία, στο δρόμο, με νοικοκυρές σαν τις μαμάδες τους δεν μπορεί να λείι ψέματα.

Μερικοί μαθητές πρόβαλλαν αντιρρήσεις σχετικά με το «τυχαίο» δικαιολογώντας το συλλογισμό τους:

«...η δική μου η μαμά πάει πολύ συχνά στο σούπερ μάρκετ και ποτέ δεν της έχει τύχει!»

«... η μαμά μου δουλεύει στο σούπερ μάρκετ και είναι κάθε μέρα εκεί και ποτέ δεν είδε το Γρηγόρη (ο γνωστός παρουσιαστής ο οποίος λειτουργεί ως testimonial) απέξω να πλένει...Πού ξέρουμε ότι είναι αλήθεια;»

«μπορεί να το κάνουν ψέματα οι νοικοκυρές για να πάρουν λεφτά»

Με αφορμή αυτές τις αντιρρήσεις αποφάσισαν να επαναλάβουν τη διαφήμιση που είχαν δει και να προσπαθήσουν να ελέγξουν την αξιοπιστία της.

Οι ομάδες κατέγραψαν τα υλικά που χρειάζονταν, τις σκηνές που θα έπρεπε να γυρίσουν καθώς και τους χρόνους κατά τους οποίους θα έπρεπε να πλύνουν τα υφάσματα ώστε οι συνθήκες να μοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο με εκείνες της διαφήμισης. Ενώ η διαφήμιση, που προβαλλόταν από την τηλεόραση, σύγκρινε δύο απορρυπαντικά μεταξύ τους μία ομάδα πρότεινε να προσθέσουν άλλο ένα ώστε να κάνουν το πείραμα πιο σύνθετο. Πράγματι επιλέχτηκε το διαφημιζόμενο προϊόν, ένα ανταγωνιστικό του και ένα ανώνυμο [brandname product] γνωστής αλυσίδας Σούπερ Μάρκετ.

Πριν αρχίσουν να πειραματίζονται με το γύρισμα, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν γραπτώς το story board της «διαφήμισης». Αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο γιατί το στάδιο της παραγωγής απαιτεί χρήση ηλεκτρονικών μέσων τα οποία θα έπρεπε να χειριστούν τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια κάποιων μεγάλων. Αυτό σήμαινε ότι θα έπρεπε να ξεπεραστούν τεχνικές δυσκολίες οι οποίες δεν θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να αποθαρρύνουν τα παιδιά και να δημιουργήσουν την εντύπωση του ανέφικτου. Εκκινώντας από την παραδοχή ότι «στη διάρκεια του μοντάζ μπορούμε να κάνουμε τα πάντα» τα παιδιά σχεδίασαν τη διαφήμισή τους, περιγράφοντας με κάθε λεπτομέρεια τα βασικά στοιχεία κάθε σκηνής/πλάνου.

Το story board γράφτηκε κατευθείαν σε αρχείο Word με χρήση των υπολογιστών για καθαρά πρακτικούς λόγους, αφού η ομάδα μπορούσε να σβήσει και να γράψει εύκολα ή να αλλάξει τη σειρά των πλάνων μέχρι να καταλήξει στο επιθυμητό, όσες φορές χρειαζόταν, χωρίς τη διαδικασία «γράφω-σβήνω» σε χαρτί, η οποία είχε αποβεί αντιπαραγωγική κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Σε κάθε πλάνο αντιστοιχούσε ένα τετράγωνο το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη.

Σκηνή 1 – Πλάνο 1
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κ.ά)
Μουσική/ θόρυβος/λόγια

Επιπλέον υπήρχαν οι τίτλοι αρχής και τέλους. Τα εφέ μετάβασης από τη μία σκηνή στην άλλη αποφασίστηκε να επιλεγούν κατά τη διάρκεια του ηλεκτρονικού μοντάζ.

5.2.5. Αυτοαξιολόγηση

Το ζήτημα της αξιολόγησης ενός καινοτόμου προγράμματος μετά την εφαρμογή του στη σχολική διαδικασία δημιουργήθηκε αμέσως μετά τη γέννηση τέτοιων προγραμμάτων. Ειδικότερα για την Αγωγή και Εκπαίδευση στα μμε είναι κάτι που ανέκυψε σχετικά πρόσφατα αν αναλογιστούμε ότι σε μερικές χώρες τα προγράμματα αυτά –έστω και με μορφή διαφορετική από τη σημερινή- έχουν ζωή σχεδόν εκατό χρόνων.

Προκειμένου να εφαρμόσουμε μία μορφή αυτοαξιολόγησης ορίσαμε τα βασικά κριτήρια βασιζόμενοι σε εκείνα που είχε προτείνει ο Kirkpatrick (1994) και τα οποία αποδέχεται ο Masterman (1994):

Α. το *βαθμό ικανοποίησης και ευχαρίστησης των ίδιων των παιδιών από το πρόγραμμα έτσι όπως εκφράστηκε από την προφορική τους αποτίμηση αλλά και*

όπως καταγράφηκε στα ημερολόγια που κρατούσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Β. το βαθμό χρήσης μεγαλύτερου και περισσότερο εξειδικευμένου λεξιλογίου το οποίο ελέγξαμε με τη σύγκριση των εννοιολογικών χαρτών¹³⁴ [concept maps ή mind maps] αρχής και τέλους σχετικά με τη διαφήμιση

Γ. το βαθμό χρησιμοποίησης των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (σπίτι, γειτονιά κά)

Γενικότερα, πρόκειται για βασικά κριτήρια που εφαρμόζονται στα περισσότερα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε (Ceretti et al., 2006· Aglieri, 2005· Christ, 1997· Scrimshaw, 1992).

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται το διδακτικό υλικό και η διαδικασία της παιδαγωγικής παρέμβασης σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Η παρέμβαση περιελάμβανε ξεχωριστή ομαδική προβολή με απόσπασμα παιδικής ταινίας το οποίο διακοπτόταν από διαφημιστικά μηνύματα τόσο για την Πειραματική Ομάδα όσο και την Ομάδα Ελέγχου και δομημένες συνεντεύξεις αμέσως μετά την προβολή. Οι διδακτικές συναντήσεις με την Πειραματική Ομάδα περιελάμβαναν δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν τη συνειδητοποίηση του χρόνου που δαπανούν τα παιδιά στην τηλεόραση, τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδουν στο μέσο, τη

¹³⁴ Ο εννοιολογικός χάρτης είναι ένα εργαλείο το οποίο επινοήθηκε από τον Novak (1998) προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές στην καταγραφή όλων όσα γνωρίζουν γύρω από ένα θέμα (που μπορεί να ενέχει τη θέση της έννοιας) να το αναλύσουν πλήρως και να συσχετίσουν όλα τα συστατικά στοιχεία του με τρόπο που να έχει νόημα. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πρέπει οι έννοιες γένους και οι υπάλληλες έννοιες να συνδέονται με σχέσεις.

μελέτη των τηλεοπτικών προγραμμάτων, καθώς και δραστηριότητες για την κατανόηση του εικονικού λεξιλογίου, την εξάσκηση στα πλάνα και τις γωνίες λήψης, στην αμφισβήτηση μίας εικόνας. Περιελάμβανε επίσης δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν στην ανάλυση και παραγωγή μιας διαφήμισης και την αναγνώριση των τεχνικών προσέλευσης του δέκτη καθώς και το στάδιο της παραγωγής μεσοποιημένων προϊόντων από τα ίδια τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΠΡΟΒΟΛΕΣ: Όλοι εναντίον ενός...

A. Οι αρχικές προβολές

Η διάρκεια των ομαδικών προβολών τόσο για την Πειραματική όσο και για την Ομάδα Ελέγχου αποτελούσε μια ευχάριστη διαδικασία και όλοι οι μαθητές ήταν γενικότερα ζηροί και χαρούμενοι. Η συμπεριφορά των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες διαφορές.

Πριν αρχίσει η προβολή και κατά τη διάρκεια των οδηγιών από το δάσκαλο της τάξης ακούστηκαν λίγα σχόλια που σχετίζονταν με την προσμονή όσων θα έβλεπαν:

«ωραία», «τέλεια», «Πρωινό Καφέ θα δούμε;» «δε βλέπω, κάνε πιο κει»

Τα παιδιά παρακολούθησαν το πρώτο μέρος σχεδόν σιωπηλά. Δεν έγινε κανένα σχόλιο και δεν υπήρχε κινητικότητα.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος για διαφημίσεις δεν κουνήθηκε κανένας από τη θέση του, εξακολουθούσαν να παρακολουθούν και ακούστηκαν χαμηλόφωνα σχόλια

«είδες που είναι τηλεόραση; αλλιώς δεν θα είχε διαφημίσεις!» (αγόρι ΠΟ¹³⁵)

«Στο Μουστάκα το είχαμε πάρει [εννοεί κάποιο παιχνίδι], που δεν θυμόμωνα [να σου το πω] ... έχω πάει» (κορίτσι ΠΟ)

«κορίτσια...μπλιαααξ! Ροζ [μιμείται την κίνηση του κοριτσιού της διαφήμισης] σιγά τα αυγά!»(αγόρι ΟΕ)

«ενώ εσείς...[κοιτάζει κοροϊδευτικά το αγόρι]» (κορίτσι ΟΕ)

«κυρία τι είναι η παστερίωση;» (κορίτσι ΟΕ)

¹³⁵ ΠΟ=Πειραματική Ομάδα, ΟΕ=Ομάδα Ελέγχου

Στο δεύτερο μέρος της ταινίας εξακολούθησαν να παρακολουθούν με προσοχή ενώ δεν ζητήθηκε καμία διακοπή.

Στη διάρκεια της δεύτερης διακοπής για διαφημίσεις κατά την προβολή του δεύτερου διαφημιστικού μηνύματος ακούγονται επευφημίες κυρίως από τα κορίτσια, ενώ όλα γνωρίζουν το ρυθμό και τα περισσότερα λόγια και τα σιγοτραγουδούν:

«αχ, γλυκούλης» (κορίτσι ΠΟ)

«ωραία έ;» (κορίτσι ΠΟ)

«πέινασα! Να είχαμε ένα κομμάτι!» (αγόρι ΠΟ)

«εγώ αυτό το έχω σε κουκλάκι» (κορίτσι ΠΟ)

«πέινασα...» (αγόρι ΟΕ)

Στην τρίτη διακοπή για διαφημίσεις άρχισαν να δυσανασχετούν ανταλλάσσοντας ματιές και πειράγματα με τους άλλους της ομάδας τους. Κάποιοι συνέχισαν να είναι προσανατολισμένοι προς την οθόνη. Ενδεχομένως αυτό να συνέβη και γιατί τα δύο διαφημιστικά μηνύματα που προβάλλονται δεν τους αφορούν άμεσα (το ένα είναι μήνυμα κοινωνικής ευθύνης και το άλλο προϊόν για γυναίκες).

Στην τέταρτη διακοπή για διαφημίσεις και οι δύο ομάδες αναγνώρισαν αμέσως τα δύο διαφημιστικά μηνύματα. Στο πρώτο μία ομάδα αγοριών της Πειραματικής Ομάδας άρχισε να παίζει πιάνο κάνοντας θόρυβο πάνω στο θρανίο όπως τα μαυρά-πρωταγωνιστές της διαφήμισης. Στην τελευταία διαφήμιση, οι ομάδες ζοηρεύουν ακόμη περισσότερο ενώ ακούγονται σχόλια:

«iiiiii (μίμηση σχετικού επιφωνήματος του μυρμηγκιού) κι εγώ το κάνω αυτό»(αγόρι ΠΟ)

«τι λες ρε...αυτό είναι ψεύτικο, δεν είναι άνθρωπος!»(αγόρι ΠΟ)

«τι άνθρωπος; Εγώ άνθρωπος δεν είμαι, και κάνω καράτε... το κάνω αυτό»(αγόρι ΠΟ)

Και από τις δύο προβολές μπορούμε να κάνουμε δύο σημαντικές παρατηρήσεις.

Η πρώτη αφορά τη στάση των παιδιών κατά την προβολή των διαφημιστικών μηνυμάτων: οι μαθητές και των δύο ομάδων, αν και γνώριζαν την υπόθεση της ταινίας που προβαλλόταν (Πινόκιο) ήταν σε όλη τη διάρκεια της προβολής προσανατολισμένοι προς την οθόνη, σχετικά ήρεμοι και δεν ζήτησαν σε κανένα σημείο να παγώσει η οθόνη. Οι μόνες στιγμές κατά τις οποίες υπήρχε κινητικότητα ήταν κατά τη διάρκεια των διαφημιστικών διαλειμμάτων παρά το γεγονός ότι δεν έδειξαν να εκμεταλλεύονται τις διακοπές για να μιλήσουν με τους συμμαθητές τους, να βγουν έξω, να ζητήσουν κάποιες πληροφορίες ή απλά να κάνουν φασαρία. Η δεύτερη σημαντική παρατήρηση ήταν τα αρκετά αρνητικά ή κοροϊδευτικά σχόλια ή μορφασμοί που έκαναν τα παιδιά του ενός φύλου προς το άλλο και σχετίζονταν άμεσα με στερεοτυπικού χαρακτήρα αναφορές.

B. Οι προβολές μετά την παρέμβαση

Για κάθε ομάδα έγινε ξεχωριστή προβολή. Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας ήρθαν στο χώρο της προβολής χαρούμενοι κάνοντας κυρίως σχόλια που αφορούσαν το τι περίμεναν να παρακολουθήσουν. Κατά τη διάρκεια της προβολής υπήρχε περισσότερη κινητικότητα από ότι στην αρχική προβολή ειδικότερα κατά τη διάρκεια των διαφημίσεων. Τα χαμηλόφωνα σχόλια που έγιναν κυρίως κατά τη διάρκεια των διαφημιστικών μηνυμάτων, αφορούσαν κυρίως τις τεχνικές προσέλευσης του κοινού και συχνά απευθύνονταν προς την ομάδα τους ή προς την ερευνήτρια σχολιάζοντας τα πλάνα και τα σλόγκαν.

«βάζουν παιδιά για να ζητούν από τους γονείς τους να τους αγοράζουν συνέχεια παιχνίδια»(αγόρι ΠΟ)

«Δεσμοί οικογένειας, δεσμοί γάλακτος, αυτό δεν είναι το σλόγκαν;»(αγόρι ΠΟ)

«ωραίο το ζουμ στον κουβά με το γάλα»(κορίτσι ΠΟ)

«σιγά μην είναι φίλη της η Μπάμπι!»(κορίτσι ΠΟ)

«θέλει να μας κάνει να κλάψουμε τώρα...»(κορίτσι ΠΟ)

Απουσίαζαν εντελώς αρνητικά ή κοροϊδευτικά σχόλια παρόμοια με εκείνα που είχαν ανταλλάξει μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της αρχικής προβολής πριν την παρέμβαση.

Οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου ήταν περισσότερο σιωπηλοί κατά τη διάρκεια της προβολής με εξαίρεση τη διάρκεια των διαφημιστικών μηνυμάτων όπου συχνά έβρισκαν την ευκαιρία να μιμηθούν τις κινήσεις των πρωταγωνιστών ή να απευθυνθούν με σχόλια κοροϊδευτικά κυρίως προς τους μαθητές του αντίθετου φύλου της ομάδας τους ή των άλλων ομάδων. Παρ' όλα αυτά συνέχιζαν να είναι προσανατολισμένοι προς την οθόνη.

6.2. ΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΑΡΧΗΣ

Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου αμέσως μετά την προβολή της ταινίας και των διαφημιστικών μηνυμάτων δεν δείχνει ιδιαίτερες διαφορές ως προς τα ζητήματα που διερευνώνται στην παρούσα διατριβή.

Συγκεκριμένα και οι δύο ομάδες πριν την παρέμβαση:

1. δεν χρησιμοποιούσαν ειδικό λεξιλόγιο (για παράδειγμα λέξεις όπως: πλάνα, μοντάζ, φακός κά) προκειμένου να περιγράψουν το διαφημιστικό μήνυμα ενώ οι περιγραφές τους ήταν φτωχές σε λεπτομέρειες:

«θα του έλεγα ότι είναι ένα ανθρωπάκι, ο Ζυμαρούλης, που βοηθάει μια μαμά και ένα κορίτσι να φτιάξει μια τυρόπιτα και τη βάζουν στο φούρνο και μετά την τρώνε» (Εκ21)

«Μία μαμά, που έχει ένα κοριτσάκι, θέλει να φτιάξει τυρόπιτα με μία ζύμη που την πουλάνε στα ψυγεία. Την ψήνει και την τρώνε όλοι μαζί... α... μαζί με το Ζυμαρούλη που χαμογελάει... αυτά»(Εκ12)

«θα του έλεγα ότι είναι μια μαμά που φτιάχνει τυρόπιτα για τα παιδιά της και το Ζυμαρούλη και μυρίζει όλη η κουζίνα και τρώνε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα (ξεσπάει σε γέλια)» (Πα22)

«ναι...και ανοίγουν ένα ψυγείο από την ανάποδη –αυτό δεν το είπες όμως, που είναι σημαντικό!- που μέσα ζει ο Ζυμαρούλης και μετά η μαμά τον γαργαλάει στην κοιλίτσα του (χαμογελάει)» (Πκ2)

2. χρησιμοποιούσαν αρκετές στερεοτυπικού χαρακτήρα αναφορές σχετικά με τα άτομα του άλλου φύλου:

«οι γυναίκες που χοντραίνουν [μορφασμοί, γέλια]» (Πα12)

«οι γιαγιάδες που φτιάχνουν πίτες» (Πα10)

«βάζουν όλο κάτι που αρέσουν στα κορίτσια (κάνει μια κοροϊδευτική γκριμάτσα προς τα κορίτσια)» (Εα1)

«εσύ να μοιάσεις καλύτερα στη μαμά που μαγειρεύει, γιατί είσαι άσχητη! (Εα1)

«μμμ... γιατί εσύ είσαι σχετικός!» (Εκ11)

«εγώ είμαι αγόρι όμως!»(Εα1)

«ποιος ήθελες ρε να μαγειρεύει; Οι άντρες; (γέλια, σπρώχνει ελαφρά το διπλανό του)» (Πα22)

3. αναγνώριζαν με δυσκολία τους πιθανούς αποδέκτες του διαφημιστικού μηνύματος και δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν την απάντησή τους:

«αυτοί που έχουν μαγαζιά που τρώμε [εννοεί εστιατόρια]» (Εα10)

«ναι...και στα παιδιά για να παίρνουν τις πίτες στο σχολείο»(Εκ15)

«δεν τη βλέπουν όμως όλοι... μόνο τα παιδιά τη βλέπουν γιατί τους αρέσει ο Ζυμαρούλης» (Εα7)

«ναι, πιο πολύ τα παιδιά γιατί τους αρέσουν και οι πίτες και οι γυναίκες γιατί τους αρέσει να μαγειρεύουν (γέλια)» (Πα1)

4. είχαν δυσκολία να εντοπίσουν τις τεχνικές προσέγκυσης του δέκτη

«εεε... δεν ξέρω» (Πα1)

«εγώ ξέρω. Με τις πίτες και τα τέτοια που μπορεί να μη σου αρέσουν αλλά τα βλέπεις έτσι στην τηλεόραση» (Πα12)

«επειδή είναι νόστιμο» (Πα20)

«και έχει και το Ζυμαρούλη που σε βοηθάει» (Πα14)

«εεε... με τη διαφήμιση» (Εκ17)

«και με το Ζυμαρούλη... τον βλέπεις και σου αρέσει και μετά το αγοράζεις» (Εα1)

«γιατί τρώγεται, είναι νόστιμο και εύκολο να το κάνεις» (Εα7)

«οι διαφημίσεις είναι για να μας παίρνουν τα λεφτά...» (Εα4)

5. αδυνατούσαν να συνδυάσουν διάφορους παράγοντες όπως η τιμή ή η ποιότητα προκειμένου να διαμορφώσουν την τελική τους άποψη για ένα προϊόν και έκαναν ελάχιστες νύξεις για τα οικονομικά συμφέροντα της διαφήμισης

«Είναι πιο ωραίο και βάφει ωραία κιόλας (δείχνει το ίχνος του πάνω στο χαρτί). Είναι καλή μάρκα. Εγώ αυτό θα έπαιρνα» (Πκ7)

«εγώ νομίζω ότι είναι η μάρκα της μαμάς μου, κάπως έτσι λέγεται, δε θυμάμαι και πολύ» (Πα20)

«ότι φαίνεται καλό και είναι ωραίο» (Πα16)

«εγώ θα έπαιρνα αυτό γιατί έχει και δώρο» (Εκ11)

«γιατί είναι καλό...» (Εα16)

Γενικότερα και οι δύο ομάδες μοιάζει να κάνουν επιφανειακή «ανάγνωση» των διαφημίσεων και να μη δίνουν σημασία στις λεπτομέρειες.

6.3. Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ: χωρίς φόβο και πάθος!

Μία από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες για τα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε είναι η συζήτηση μέσα στην τάξη με συντονισμό ενός ενηλίκου (σε αυτήν την περίπτωση από την ερευνήτρια) (Craggs, 1992).

Τα σημερινά παιδιά, γεννημένα σε έναν κόσμο διαποτισμένο από διαμεσολαβημένες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης (Ντάβου, 2005), έχουν σπάνια την ευκαιρία να μιλήσουν στο σχολείο με ειλικρίνεια, για τα διάφορα μμε τα οποία καταλαμβάνουν σημαντικό χρόνο και χώρο στη ζωή τους, χωρίς να δεχθούν την κριτική των ενηλίκων για τις επιλογές τους. Και αυτό συμβαίνει κατά την άποψή μας, γιατί το σχολείο, ως θεσμός, διατηρεί ακόμη πολλά κατάλοιπα ενός προστατευτισμού, που ταίριαζε σε παλιότερες εποχές αλλά είναι εντελώς αναχρονιστικός σήμερα, όπου όλο και περισσότερο μιλούμε για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τοποθέτηση του παιδιού και των αναζητήσεών του, στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η συζήτηση για την τηλεόραση και για τα υπόλοιπα μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη διδακτική συνάντηση με τους μαθητές της Πειραματικής ομάδας. Ο δάσκαλος της τάξης δεν ήταν παρόν ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Η συζήτηση, διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών έγινε σε πολύ φιλικό κλίμα παρά το γεγονός ότι στην αρχή με δυσκολία έπαιρναν το λόγο και όταν αυτό γινόταν οι

τοποθετήσεις τους ήταν ολιγόλογες και προσεκτικές. Η απουσία επικριτικών σχολίων από την πλευρά του συντονιστή βοήθησε ώστε να εκφράσουν την άποψή τους όλα τα παιδιά μιλώντας κυρίως για τις εκπομπές που βλέπουν και τους λόγους για τους οποίους τις βλέπουν και εκφράζοντας και διάφορες απορίες τους κυρίως σχετικά με τα Δελτία Ειδήσεων. (βλ. § 6.5.)

Από τη συζήτηση αξίζει να σημειώσουμε τα εξής:

1. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι βλέπουν τηλεόραση για συντροφιά (όταν είναι μόνα στο σπίτι) ή για ξεκούραση (ανάμεσα στις σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις) επιβεβαιώνοντας τις έρευνες και τις παρατηρήσεις που είχαν πραγματοποιήσει παλιότερα τόσο ο Masterman (1994) όσο και ο Buckingham (2000, 2003).

«όταν είμαι μόνος βαριέμαι... ανάβω την τηλεόραση και έτσι δεν καταλαβαίνω πώς περνάει ο χρόνος» (αγόρι)

«εγώ βλέπω μόνο όταν τελειώνω τα μαθήματα ή όταν έρχομαι από τα αγγλικά» (κορίτσι)

«εμένα μ' αρέσει να βλέπω ελληνικές σειρές πριν κοιμηθώ» (κορίτσι)

«εγώ όταν είμαι πολύ κουρασμένος και έχω λίγη ώρα πριν πάω αγγλικά, τότε μου αρέσει... βλέπω ό,τι έχει...» (αγόρι)

2. Βλέπουν κυρίως εκπομπές που απευθύνονται σε μεγάλους και σπάνια προσέχουν τα σήματα καταλληλότητας.

«εμένα γενικά δεν μου λένε τι θα δω...βλέπω πιο πολύ τα ελληνικά το βράδυ» (αγόρι)

*«μου αρέσουν τα θρίλερ αλλά τα βλέπω μόνο Σάββατο βράδυ...» κορίτσι
«βλέπω πιο πολύ ξένα...το βράδυ ή το απόγευμα τη Ροζίτα¹³⁶» (κορίτσι)*

¹³⁶ Πρόκειται για βραζιλιάνικη μεταγλωττισμένη καθημερινή σειρά.

3. Αναφέρουν ως σημαντικούς λόγους για να βλέπουν σε τακτική βάση μία εκπομπή: το χιούμορ, τις σκηνές που προκαλούν φόβο, αλλά και τον πρωταγωνιστή.
4. Τους προκαλεί έκπληξη το σύνολο του χρόνου που αφιερώνουν σε ετήσια βάση στην τηλεόραση. Στη σχετική δραστηριότητα προέκυψε ότι ο μέσος όρος των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης βλέπει τηλεόραση 840 ώρες ετησίως ενώ το σχολείο τους απασχολεί 960 ώρες περίπου.

«κάτι έχουμε κάνει λάθος...»(αγόρι)

«αδύνατον!» (αγόρι)

«εγώ νόμιζα ότι δεν ήταν τόσες πολλές...» (κορίτσι)

«δηλαδή είναι σαν η τηλεόραση να διαρκεί τόσο όσο το σχολείο;...»(αγόρι)

5. Σε σχέση με τις διαφημίσεις, τα περισσότερα παιδιά δήλωναν ότι συνήθως αλλάζουν κανάλι ή κάνουν κάτι άλλο:

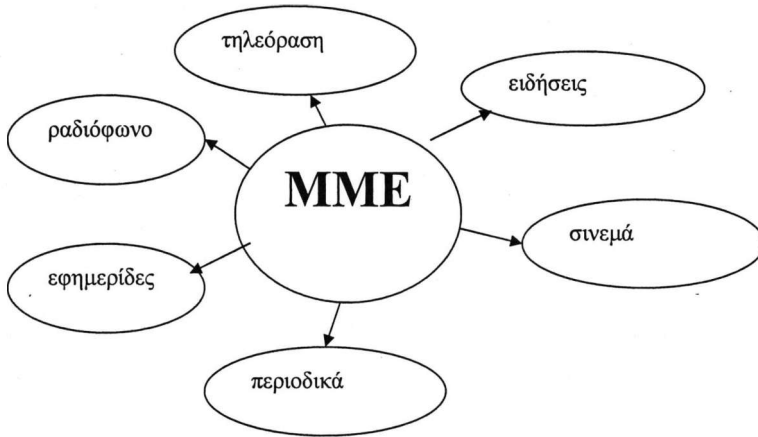
«πίνω νερό ή ανοίγω το ψυγείο» (αγόρι)

«τσακάνομαι με τον αδελφό μου για το ποιο κανάλι θα βάλουμε» (κορίτσι)

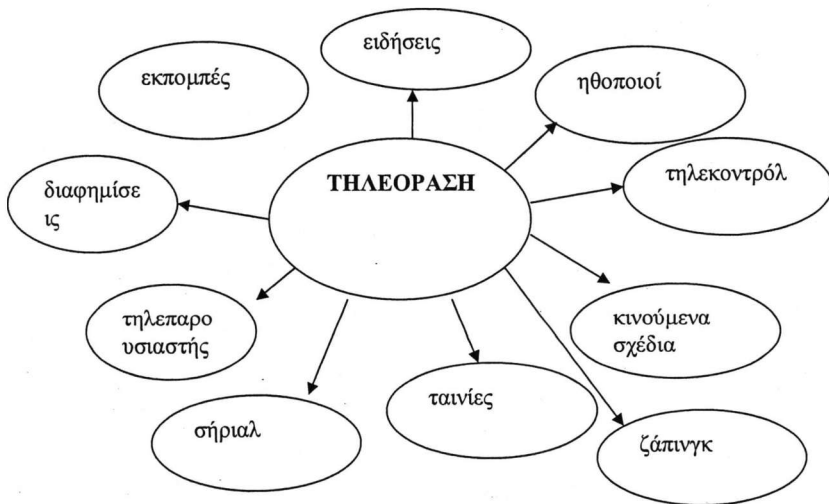
«κάνω ζάπινγκ» (κορίτσι)

6. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν έγινε κανένα σχόλιο για τα πλάνα και τη σημασία τους, για τις δυνατότητες του μοντάζ ή γενικότερα τα παιδιά δεν χρησιμοποίησαν ιδιαίτερο λεξιλόγιο για να περιγράψουν όσα συνήθιζαν να βλέπουν στην τηλεόραση. Αυτό γίνεται εμφανές και από την ανάγνωση των πινάκων του καταγισμού των ιδεών [brainstorming] που ακολουθούν, σχετικά με τα μμε και την τηλεόραση και οι οποίοι προέκυψαν από τη συζήτηση.

ΚΑΤΑΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ
Τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε τη λέξη ΜΜΕ



ΚΑΤΑΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ
Τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε τη λέξη ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ



Γενικότερα από τη συζήτηση προέκυψε ότι όταν το σχολείο δώσει χώρο και χρόνο για συζήτηση σχετικά με την τηλεόραση ή με τα μμε γενικότερα, τα παιδιά ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό και θεωρούν αυτή τη δραστηριότητα πολύ σημαντική.

6.4. ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ: Ένας για όλους και όλοι για έναν

Στη διάρκεια όλων των διδακτικών συναντήσεων οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες. Οι ομάδες συχνά άλλαζαν σύνθεση και διαμορφώνονταν ανάλογα με τη φύση κάθε δραστηριότητας. Το συγκεκριμένο τμήμα είχε εργαστεί και στο παρελθόν ανά ομάδες, σε μη μόνιμη βάση, και οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι. Με την πάροδο του χρόνου ήταν φανερό ότι τόσο ανάμεσα στα μέλη των πιο σταθερών ομάδων όσο και ανάμεσα στις ομάδες αναπτύσσονταν ισχυρότεροι δεσμοί, αναγνωρίζονταν πιο εύκολα οι ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα του κάθε μέλους και προοδευτικά μειώνονταν οι συγκρούσεις που αναπόφευκτα παρουσιάζονται κατά την ανάληψη των διαφόρων ρόλων στην ομάδα. Επίσης, οι μαθητές πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό την αποδοχή των διαφορετικών αντιλήψεων μέσα στην ομάδα διαχειριζόμενοι τις διαφωνίες τους με αρκετά ώριμο τρόπο.

Ο ρόλος του εμπυχωτή κατά τη διάρκεια των διδακτικών συναντήσεων ήταν κυρίως ρόλος επικουρικός ενώ προοδευτικά έφθιναν οι ερωτήσεις που του απευθύνονταν από τις διάφορες ομάδες. Στις αρχικές δραστηριότητες οι ομάδες είχαν την τάση να ζητούν την επιβεβαίωση του εμπυχωτή σε κάθε στάδιο της διαδικασίας φοβούμενες το «λάθος». Στις δραστηριότητες των τελευταίων συναντήσεων παρουσιάστηκε και μία

αντιστροφή του ρόλου αφού οργανώνοντας τον έλεγχο της διαφήμισης που είχαν επιλέξει, τα ίδια τα παιδιά ανάθεσαν συγκεκριμένο ρόλο στον εμψυχωτή.

Σημαντική επίσης, υπήρξε και η συμβολή των οικογενειών των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας. Κατά τη διάρκεια της αρχικής ενημέρωσή τους (βλ. § 4.2.) δεν είχαν δημιουργηθεί ιδιαίτερες απορίες και ερωτηματικά με αυτήν καθ' αυτήν τη διαδικασία. Η κύρια πηγή πληροφόρησης ήταν τα ίδια τα παιδιά τα οποία, κάθε φορά που επέστρεφαν στο σπίτι, ενημέρωναν τους γονείς τους για όσα γίνονταν στο σχολείο. Η συναίνεση των γονέων αλλά και η βοήθειά τους ήταν σημαντική αφού οι διδακτικές συναντήσεις αρκετές φορές επηρέαζαν και τις συνήθειες της διαμεσολαβημένης κατανάλωσης της οικογένειας είτε γιατί έπρεπε να παρακολουθήσουν στο σπίτι μια συγκεκριμένη εκπομπή είτε γιατί είχαν αναλάβει τη χρονομέτρηση μιας συγκεκριμένης διαφήμισης.

Κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης δεν είχε προβλεφθεί εξ αρχής οργανωμένη συζήτηση με τους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα αλλά στο τέλος του προγράμματος, το οποίο συνέπεσε με τις τελευταίες διδακτικές ημέρες του σχολικού έτους, πολλοί γονείς επισκέπτονταν το σχολείο για άλλους λόγους και σχολίαζαν την παρέμβαση με εξαιρετικά θετικά λόγια τονίζοντας ότι άλλαξε η στάση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της συνήθους τηλεθέασης αλλά και κατά τη διάρκεια της οικογενειακής εξόδου για αγορές. Τα παιδιά ανέφεραν συνήθως στους γονείς τους τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με την επαλήθευση ή παραγωγή ενώ κάποιοι γονείς σχολίασαν μια διαφοροποίηση στις προτιμήσεις συγκεκριμένου τύπου εκπομπών από τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όπως ειδήσεις ή οικογενειακές σειρές. Κατά την άποψή μας οι διαφοροποιήσεις αυτές συνδέονται και με τη φύση των

δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνταν και με την περιέργεια που προέκυπτε ως φυσικό επακόλουθο του σταδίου της ανάλυσης.

Επίσης, επειδή στο σχολείο υπήρχαν δύο μητέρες εκπαιδευτικοί των οποίων τα παιδιά συμμετείχαν στην Πειραματική Ομάδα, στο τέλος του προγράμματος, σε άτυπη συζήτηση με την ερευνήτρια σχολίασαν:

«είναι η πρώτη φορά που η κόρη μου είπε ότι δεν είναι ανάγκη να αγοράζουμε επώνυμα αλλά και τα ανώνυμα την ίδια γεύση έχουν» (μητέρα Α)

«τον τελευταίο καιρό τον είχα πάρει στο σουπερ μάρκετ κάποιες φορές και μου είχε κάνει εντύπωση ότι έκανε παρατηρήσεις σχετικά με τις τιμές και τα ράφια αλλά δεν είχα δώσει σημασία [...] ενώ ποτέ δεν έβλεπε ειδήσεις, αυτές τις μέρες ήθελε να βλέπει τους τίτλους» (μητέρα Β)

«νομίζω ότι τους έκανε καλό, [...] δεν αποβλακώνεται μπροστά στην τηλεόραση... μου φαίνεται ότι είναι λίγο καχύποπτη... [...] βάζει λίγο το μυαλό της να δουλέψει...» (μητέρα Α)

Γενικότερα, η στάση των γονέων ήταν θετική σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος αφού όπως είχε διαφανεί και από τις αρχικές διευκρινιστικές ερωτήσεις θεωρούν ότι αυτού του είδους η αγωγή αποτελεί μέρος της αποστολής του σχολείου και θα μπορούσε να εντάσσεται στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία.

6.5. Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΗΣΕΩΝ

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με την Πειραματική ομάδα σχετικά με την τηλεόραση και ειδικότερα όταν τέθηκε θέμα αξιοπιστίας των πληροφοριών που μεταδίδονται από το μέσο, μία ομάδα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στις ειδήσεις. Συγκεκριμένα, ένας

μαθητής διατύπωσε την άποψη ότι οι ειδήσεις λένε πάντα την αλήθεια θέτοντας παράλληλα και θέμα δεοντολογίας και μελλοντικής εμπιστοσύνης του κοινού:

«...οι ειδήσεις λένε πάντα την αλήθεια, γιατί αλλιώς ο κόσμος θα μάθαινε κάτι που ήταν ψέματα και θα το ανακάλυπτε αμέσως... [...] αφού αν ακούσεις ότι έγινε κάτι και δεν έχει γίνει, θα στο πούνε οι άλλοι αμέσως όταν θα τους το πεις» (Πα)

Το ενδιαφέρον και των υπόλοιπων ομάδων αναθερμάνθηκε σχετικά με το βαθμό αξιοπιστίας των ειδήσεων. Ακουστήκαν διάφορες απόψεις των οποίων η πλειοψηφία κατέληγε στο συμπέρασμα ότι τα δελτία μεταδίδουν πάντα πληροφορίες που είναι αληθινές αφού συχνά είχαν διασταυρώσει την αξιοπιστία τους:

*«εγώ το πιστεύω γιατί όταν ήμουν πιο μικρή είχα ακούσει για ένα σεισμό στην Πάτρα και όταν πήρα τη γιαγιά μου έμαθα ότι πράγματι είχε γίνει»(κορίτσι)
«ο μπαμπάς ακούει πάντα τις ειδήσεις για να ξέρει τι θα γίνει την επόμενη ημέρα»(Πκ)*

Η συζήτηση απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν ένας μαθητής εξέφρασε την απορία:

«αν είναι όλα αληθινά αυτά που βλέπουμε στις ειδήσεις, δεν καταλαβαίνω πώς μας δείχνουν ένα παράθυρο αυτοκινήτου που το έσπασε κάποιος κλέφτης, την ώρα που το σπάζει... Δηλαδή, αφού τον είδαν, γιατί δεν τον κυνήγησαν να τον πιάσουν; Πώς το βλέπουμε εμείς μετά;» (Πα)

Οι ομάδες έπαψαν για λίγο τις αντιπαραθέσεις προκειμένου να σκεφτούν τη λογική απορία του συμμαθητή τους ο οποίος ουσιαστικά μιλούσε για τη μυθοπλασία με την οποία επενδύονται συχνά οι τηλεοπτικές ειδήσεις (Τριανταφύλλου & Χρηστάκης, 2008). Δόθηκαν διάφορες πιθανές εξηγήσεις χωρίς όμως να προσεγγίσουν ούτε τη αφηγηματική μυθοπλαστική διάσταση των τηλεοπτικών δελτίων (σκηνοθεσία της είδησης με στόχο

την καλύτερη κατανόηση) ούτε τις δυνατότητες του μοντάζ, το οποίο θα επέτρεπε να κινηματογραφήσουν το σπασμένο τζάμι, πριν επισκευαστεί, μετά να κινηματογραφηθεί το αλλαγμένο τζάμι και απλά να αλλάξει η σειρά στο μοντάζ:

«μπορεί να είναι ψεύτικη η ληστεία» (Πκ)

«αυτός που έχει την κάμερα δεν μπορεί να κυνηγήσει και το ληστή γιατί ποιος θα κρατάει την κάμερα;» (Πα)

«μπορεί να μας δείχνουν δύο αυτοκίνητα που είναι διαφορετικά» (Πκ)

«είναι ψέμα ότι ήταν εκεί... μπορεί να είναι από άλλη είδηση πιο παλιά, εμείς δεν ξέρουμε ποιο είναι το αυτοκίνητο» (Πα)

Η συζήτηση δεν κατέληξε σε κάποιο συμπέρασμα αλλά συμφωνήσαμε όλοι να το σκεφτούμε και να επανέλθουμε στο θέμα των ειδήσεων κάποια άλλη ημέρα.

Απάντηση στην απορία τους έδωσαν τα ίδια τα παιδιά, αρκετό καιρό αργότερα, όταν μετά το έλεγχο για την αξιοπιστία των απορρυπαντικών που επέλεξαν να κάνουν ως μέρος της σχετικής δραστηριότητας μία ομάδα πρότεινε να εφαρμόσουν την ίδια τακτική που είχαν βρει ως λύση στο πρόβλημα των απορρυπαντικών (βλ. § 5.2.4) και για την είδηση. Πρότεινε δηλαδή να χρησιμοποιήσουν με παρόμοιο τρόπο την εμπειρία που είχαν αποκτήσει από την κατασκευή του story board και τις δυνατότητες του μοντάζ για να κατασκευάσουν μία είδηση.

Κάθε ομάδα ανέλαβε συγκεκριμένη αποστολή: η 1^η ομάδα οργάνωσε το «θέμα της είδησης», η 2^η ομάδα ήταν οι δημοσιογράφοι που μάθαιναν την είδηση και έπρεπε να στείλουν σχετική ανταπόκριση στο κανάλι τους, η 3^η ομάδα ανέλαβε την παραγωγή και η 4^η ομάδα το συντονισμό και τα γυρίσματα.

Ως θέμα επέλεξαν ένα σπασμένο ποτήρι το οποίο βρέθηκε σε μία αίθουσα διδασκαλίας χωρίς η ομάδα των δημοσιογράφων να γνωρίζει τις συνθήκες κάτω από τις

οποίες έγινε η ζημιά. Η ομάδα της παραγωγής δημιούργησε το story board της είδησης καταγράφοντας δύο βασικά πλάνα: ένα με το ποτήρι ακέραιο και ένα με ίδιο ή παρόμοιο ποτήρι σπασμένο στο πάτωμα. Οι υπεύθυνοι της 4^{ης} ομάδας που θα έκαναν τα γυρίσματα ακολούθησαν το story board και κατασκεύασαν την είδηση.

Όχι μόνον στη διαδικασία του μοντάζ αλλά και στη συγγραφή της ανταπόκρισης οι μαθητές χρησιμοποίησαν ηθελημένα τεχνικές των αληθινών δελτίων ειδήσεων συχνά διακωμωδώντας το περιστατικό.

Η δραστηριότητα αυτή ενώ δεν είχε αρχικώς προβλεφθεί βοήθησε τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να επεκτείνουν τις ήδη προγραμματισμένες δραστηριότητες.

6.6. ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ: η δημιουργία

Η δημιουργία του story board πριν την έναρξη των γυρισμάτων ήταν σημαντική αφού βοήθησε τόσο στη συνειδητοποίηση της διαδοχής των σκηνών, των αλλαγών των πλάνων, των αποφάσεων που σχετίζονται με τις γωνίες λήψης, τη μουσική, τον περιβάλλοντα χώρο όσο και στη διάρκεια της παραγωγής, κατά την οποία τα παιδιά είχαν έναν «οδηγό» ώστε να μπορέσουν να «γυρίσουν» με σχετική οικονομία χρόνου τις σκηνές που τους χρειαζόνταν. Δεν επιβεβαιώθηκαν οι φόβοι που είχε εκφράσει ο Buckingham (2003) ότι τα μικρότερα παιδιά συγχέουν το story board με τα κόμικς. Οι μαθητές κατανόησαν με σχετική ευκολία τι έπρεπε να γράψουν μέσα στο κενό τετράγωνο κάθε πλάνου.

Τα παιδιά πραγματοποίησαν τα γυρίσματα σεβόμενοι το γραπτό story board χωρίς να μπαίνουν στη λογική «δοκιμή-λάθος-δοκιμή» την οποία ο Buckingham (2003)

αναφέρει ως αποτέλεσμα της εισαγωγής της τεχνολογίας και του ψηφιακού μοντάζ στη διαδικασία της παραγωγής. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στις έρευνες του Buckingham μεγαλώνουν σε μία κοινωνία¹³⁷ όπου ο καταναλωτισμός έχει εισχωρήσει σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στην ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα σε γειτονίες με τις συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές παραμέτρους όπως αυτή στην οποία έγινε η δική μας παρέμβαση.

Το πρόβλημα δημιουργήθηκε στις τελευταίες σκηνές των γυρισμάτων. Όταν τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα, δηλαδή κανένα από τα τρία απορρυπαντικά δεν είχε καθαρίσει τους λεκέδες, τα παιδιά απογοητεύτηκαν γιατί δεν μπορούσαν να γυρίσουν τα τελευταία πλάνα όπου το ύφασμα θα έπρεπε να ήταν πεντακάθαρο και κατάσπρω. Σταματήσαμε τα γυρίσματα και επιστρέψαμε στις ομάδες εργασίας¹³⁸ για να συζητήσουν μεταξύ τους και να προσπαθήσουν να βρουν κάποια λύση. Μεταξύ των λύσεων που προτάθηκαν ήταν:

¹³⁷ Αυτό που περιγράφει η Urwin (1995) ως «αγοραία κουλτούρα της εύκολης και γρήγορης εναλλαγής» η οποία συνοψίζεται σε μία γενικότερη θέση απέναντι στη ζωή: «παράτα τους πριν σε παρατήσουν και προχώρα στο επόμενο».

¹³⁸ Σε αυτήν την περίπτωση γίνεται και πάλι εμφανής η ανάγκη για εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας όπου η λειτουργία των ομάδων είναι αποτελεσματική, δεν υπάρχει σωστό ή λάθος και τα μέλη της προτείνοντας και απορρίπτοντας φθάνουν στη ζητούμενη λύση.

ΛΥΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΑΘΗΚΑΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ	ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ή ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ
Επανάληψη των γυρισμάτων την επόμενη ημέρα	Επανάληψη του προβλήματος αφού τα απορρυπαντικά και πάλι δεν θα ήταν αποτελεσματικά
Αλλαγή του απορρυπαντικού	Διαδικασία ανέντιμη
Προσθήκη λευκαντικού	Διαδικασία ανέντιμη
Αλλαγή του είδους των λεκέδων	Διαδικασία ανέντιμη
Να κρατηθεί ένα κομμάτι ύφασμα το οποίο δεν θα πλυθεί ώστε να είναι καθαρό.	Πολλές αντίθετες απόψεις και μέσα στις ίδιες τις ομάδες. Θεωρείται και αυτή διαδικασία ανέντιμη αλλά δεν απορρίπτεται εξ ολοκλήρου.
Εξεύρεση ενός τρόπου (για παράδειγμα κατάλληλο φως) που να κάνει το βρώμικο ύφασμα να φαίνεται καθαρό.	Μοιάζει να αποδέχονται αυτή τη λύση και κάποιος προτείνει να προχωρήσουμε στο ηλεκτρονικό μοντάζ και να δούμε αν μπορούμε να «πειράξουμε» τα χρώματα στον υπολογιστή αφού αυτή είναι μια διαδικασία που έχουν δει να γίνεται στις φωτογραφίες.
Σκέφτονται ότι θα έπρεπε να είχαν γυρίσει την τελευταία σκηνή πρώτη από όλες (το ύφασμα δεν θα είχε ακόμη πλυθεί και θα ήταν καθαρό)	Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει άλλο ύφασμα ώστε να επαναλάβουν το γύρισμα, συζητούν έντονα και η ομάδα που είχε προτείνει την επανάληψη των γυρισμάτων ζητάει περισσότερες πληροφορίες για το αν αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να γίνει στο μοντάζ. Η ερευνήτρια απαντά καταφατικά.

Μετά την καταφατική απάντηση όλες οι ομάδες ανυπομονούσαν να αρχίσουν το ηλεκτρονικό μοντάζ για να δουν πώς πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία. Πριν γίνει αυτό όμως, κλήθηκαν να ανατρέξουν στο story board και τροποποιώντας το να αναδιατάξουν τη σειρά με την οποία θα μονταριστεί το υλικό.

Στην επόμενη συνάντηση ασχοληθήκαμε με το ηλεκτρονικό μοντάζ. Παρά τις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε το σημαντικότερο μέρος της παραγωγής είχε γίνει στο χαρτί, με την αναδιάταξη του story board και την κατανόηση από μέρους όλων ότι με το μοντάζ στην τηλεόραση μπορούν να φανούν αληθινά και πράγματα που δεν

είναι. Μετά το τέλος του ηλεκτρονικού μοντάζ και κατά τη συζήτηση που είχαν οι ομάδες μεταξύ τους, ξαναγύρισαν πάλι στο πρόβλημα των ειδήσεων. Χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους από την παραγωγή της διαφήμισης άρχισαν να συζητούν και πάλι το πρόβλημα της είδησης του σπασμένου τζαμιού (βλ. § 6.6.).

Συνοψίζοντας σημειώνουμε ότι συμφωνούμε με τη θέση του Masterman (1994) ο οποίος υποστήριζε ότι η διαδικασία της παραγωγής στα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στην κριτική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των μμε και των προϊόντων τους.

Επίσης, κατά την άποψή μας σημαντικό ρόλο στο στάδιο της παραγωγής από πλευράς των μαθητών μεσοποιημένων προϊόντων, έχει η δημιουργία του story board στο χαρτί, πριν την έναρξη των γυρισμάτων όπως εξάλλου αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Masterman, 1994· Hobbs, 1998· Buckingham 2000). Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει απαραίτητα να έχουν προηγηθεί δραστηριότητες γλωσσικής και τεχνικής ανάλυσης όπως εξάλλου είχε προτείνει και πρόσφατα ο Buckingham (2003/2007) αναπτύσσοντας ένα «δυναμικό μοντέλο», βασισμένο στις απόψεις του Vygotsky (1962) το οποίο συνδυάζει την πειραματική προσέγγιση με την άμεση διδασκαλία τεχνικών ανάλυσης το οποίο αναπτύχθηκε και από τους υποστηρικτές του «πολυαλφαβητισμού» [multiliteracies] (Cope & Kalantzis, 2000).

6.7. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΕΛΟΥΣ

Οι συνεντεύξεις τέλους πραγματοποιήθηκαν τόσο για την Πειραματική Ομάδα όσο και για την Ομάδα Ελέγχου μετά την προβολή ενός ντοκιμαντέρ, ίδιου και για τις δύο ομάδες, στο οποίο παρεμβάλλονταν διαφημιστικά μηνύματα (βλ. § 5.2.1.)

Το προς συζήτηση διαφημιστικό μήνυμα παρουσίαζε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με το μήνυμα στο οποίο είχαν βασιστεί οι αρχικές συνεντεύξεις (βλ. §5.2.1).

Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων της Πειραματικής Ομάδας με τη μέθοδο της χρονικής αλληλουχίας (πριν και μετά) διαπιστώνουμε ότι όλα τα επιμέρους ερευνητικά ζητήματα επαληθεύτηκαν:

(E1): Εντοπισμός της ομάδας-στόχου

Η Πειραματική Ομάδα εντόπισε με περισσότερη σιγουριά και σαφήνεια το κοινό στο οποίο απευθύνεται το διαφημιστικό μήνυμα και μπόρεσε να δικαιολογήσει τις επιλογές της σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου της οποίας τα μέλη παρουσίασαν μεγαλύτερες αμφιταλαντεύσεις και αδυνατούσαν να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους.

«στους γονείς κυρίως... αυτοί έχουν χρήματα για να ξοδέψουν...» Πκ9

«αφού έχει πρωταγωνιστές παιδιά και γονείς!» Πκ9

«Πρώτον παιδιά, δεύτερον γονείς... άρα... για την οικογένεια» Πα22

«αν ήταν ένα σοκολατούχο γάλα θα ήταν διαφορετική η διαφήμιση...» Πα14

«Σε μαμάδες που θέλουν το καλό των παιδιών τους και θέλουν να τους δείξουν ότι μπορούν να εμπιστευτούν αυτό το προϊόν, ότι δηλαδή διαφέρει από τα άλλα» Πκ4

«και στα παιδιά όμως... γι' αυτό έβαλαν παιδιά να παίζουν» Πα21

«αν ήταν μόνο για μεγάλους θα έδειχνε ότι το βάζουν στον καφέ ή θα τους έδειχνε να παίζουν τάβλι ή θα ήταν πρωταγωνιστές μόνον μεγάλοι» Πα19

(E2): Τεχνικές προσέλευσης του δέκτη

Ως προς την αναγνώριση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται από την πλευρά των διαφημιστών για να προσελκύσουν την ομάδα-στόχο, η Πειραματική Ομάδα ήταν σε θέση να διατυπώσει με περισσότερη σαφήνεια και να υποστηρίξει τις επιλογές της ενώ χρησιμοποιούσε με μεγαλύτερη άνεση αυτές τις τεχνικές στη δημιουργία της δικής τους διαφήμισης σε σύγκριση τόσο με το διάστημα πριν την παρέμβαση όσο και με την Ομάδα Ελέγχου.

«αν ήταν βιντεοκέιμ εγώ θα έβαζα μόνο παιδιά που θα έκαναν διάφορα ακατόρθωτα πράγματα. Αυτά αρέσουν πολύ στα παιδιά» Πα10

«και δυνατή μουσική, χωρίς λόγια και γρήγορα πλάνα, ώστε να φαίνονται ότι τρέχουν συνεχώς» Πκ7

«πάντως παιδιά, όχι νιάνιαρα και μουσική οπωσδήποτε» Πκ9

οι διαφημιστές έβαλαν παιδιά που κάνουν αταξίες στο σπίτι...» α1

«και κάτι άλλο. Το ωραίο σπίτι... λες και έχεις το ίδιο αν πεις γάλα Βλάχας!» Πκ9

«θα βάζαμε ένα μωρό να παίζει με το παιχνίδι, γιατί είναι γλυκούλι και αρέσει σε όλους και λένε τι όμορφο και τέτοια, θα κάναμε και κοντινό πλάνο στο πρόσωπο για να φαίνεται πόσο ευτυχισμένο είναι και μετά μια μαμά και ένας μπαμπάς που θα κάθονταν στη μοκέτα και θα έπαιζαν μαζί του» Πκ3

«όλοι θα είναι χαρούμενοι και ευτυχισμένοι και έτσι θα το αγοράσουν πιο εύκολα» Πκ3

«το παιχνίδι θα κλαίει το μωρό, οπότε ποιος θέλει ένα μωρό να κλαίει; Καλύτερα να του πάρει το παιχνίδι!» Πα14

«νομίζω ότι τα παιδιά που σήκωναν το ποτήρι με το γάλα και έκαναν αυτό που κάνουν οι μεγάλοι όταν πίνουν κάτι ή αυτό που έκαναν οι τρεις σωματοφύλακες... νομίζω ότι αυτό είναι το κόλπο» Πα20

«αυτή η διαφήμιση που δείχνει πάνες για γέροντες έχει κάτι ανθρώπους που είναι και καλά παππούδες αλλά πάλι όχι και τόσο γέροι για να μην είναι άσχημοι... να τους βλέπουμε και να μην βλέπουν κάτι άσχημο» Πκ13

«Εγώ πιστεύω ότι είναι ένας τρόπος να μας κάνουν να βλέπουμε συνεχώς αυτές τις διαφημίσεις όταν μας τα δείχνουν όλα καθαρά, ωραία...» Πκ13

«και τα αυτοκίνητα τρέχουν και κάνουν τρελά πράγματα και στην πραγματικότητα είναι κανονικά αυτοκίνητα» Πα21

«αφού είναι πάνες θέλουμε μωρά και μαμάδες... μουσική, γκλιν γκλιν σαν αυτό που έχουν πάνω από την κούνια τους τα μωρά» Πκ11

«και ένα σλόγκαν για να το θυμούνται οι μαμάδες... ωραίο σπίτι, ένα μωρό με γαλανά μάτια... θα κλαίει χωρίς την πάνα και θα σταματάει με την πάνα» Πκ11

«πάντως να είναι το αντίθετο από αυτό που κάνουν τα μωρά... να γελάει, να παίζει, να μην κάνει ζημιές...» Πκ5

«με τα παιδιά που κάνουν ζημιές! Αυτό είναι εντελώς ψεύτικο, αδύνατον να μην πάρεις τιμωρία αν κάνεις όλα αυτά» Πα19

(E3): Επιλογή προϊόντος

Στην ερώτηση η οποία αφορούσε την επιλογή ενός από τα τέσσερα προϊόντα και οι δύο ομάδες στις αρχικές συνεντεύξεις είχαν επιλέξει κατά πλειοψηφία το διαφημιζόμενο προϊόν. Αυτή η επιλογή αφενός διαφοροποιήθηκε μετά την παρέμβαση με ταυτόχρονη μετατροπή της διαδικασίας λήψης της απόφασης. Οι τέσσερις ομάδες εργασίας της Πειραματικής Ομάδας πρόσεξαν τις τιμές των προϊόντων, ανέφεραν ως ένα κριτήριο προκειμένου να αποφασίσουν τη δοκιμή του προϊόντος και επιχειρηματολόγησαν πριν την επιλογή ακόμη και όταν η ομάδα κατέληξε στο διαφημιζόμενο προϊόν.

«δύσκολο... γιατί και τα δύο έχουν ίδιες τιμές...» Πα12

«ναι, να το δοκιμάσουμε και να δούμε αν φεύγει εύκολα [...] και μετά να διαλέξουμε» Πκ9

«ναι αλλά μόνο αν βλέπαμε και τα δύο και τα συγκρίναμε θα ξέραμε αν έχουμε πάρει το πιο καλό...» Πα22

«εγώ λέω να πάρουμε αυτό (δείχνει το προϊόν που έχει την ίδια τιμή με το διαφημιζόμενο) γιατί θα είναι καλό πραγματικά και η τιμή του δε θα είναι πιο ακριβή γιατί πληρώσανε τόσες διαφημίσεις.» Πκ13

«εγώ λέω ότι θα ήταν καλύτερα να τα βλέπαμε από κοντά και να καταλαβαίναμε αν είναι καλής ποιότητας» Πκ5

«αποφασίσαμε να πάρουμε το φθηνότερο αν είναι καλό... πριν το αγοράσουμε θα το δούμε πρώτα... αν ήταν αλήθεια ότι το αγοράζαμε (χαμογελάει)... και μετά με τα λεφτά που περισσεύουν ή θα παίρναμε τη μάσκα αν θέλαμε ή λουλούδια ή τίποτε...» Πκ18

Πίνακας επιλογής ανά ομάδα				
	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ	
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
Διαφημιζόμενο προϊόν	3	3	1	4
Μη διαφημιζόμενο προϊόν	1	1	3	0
Σύνολο επιλογών	4	4	4	4

Ειδικότερα ο συσχετισμός της τιμής με την ποιότητα και το διαφημιστικό κόστος είναι μία σημαντική συνιστώσα για την αξιολόγηση της παρέμβασης.

(Ε4) Η ταύτιση με τα πρότυπα και ομοιότητες με την πραγματική ζωή

Ως προς την ταύτιση με τους πρωταγωνιστές των διαφημίσεων δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές ούτε «μεταξύ» των ομάδων ούτε στην ανάλυση «πριν και μετά».

Τα μέλη των ομάδων δήλωναν ότι θα επιθυμούσαν να μοιάζουν με τα παιδιά-πρωταγωνιστές κυρίως και σπανιότερα με τους ενήλικους (μαμά, γονείς).

«εγώ με τη μαμά... που κοιτάζει ευχαριστημένη τα παιδιά» Εκ19

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας αντιμετώπιζαν με περισσότερο χιούμορ τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών των διαφημίσεων συνδέοντάς την με τις τεχνικές προσέλευσης του κοινού.

«με αυτά τα παιδιά που κάνουν ζημιές και δεν τις τρώνε! (γέλια και πάλι)» Πκ7

«με αυτούς που παίζουν με τα τόξα στο σπίτι» Πα20

«θα ήθελα να έπαιζα έτσι με τους φίλους μου, χωρίς τιμωρίες» Πα16

Η Πειραματική Ομάδα αναγνωρίζει επίσης, με περισσότερη ευκολία την σκηνοθετημένη πραγματικότητα των διαφημίσεων ενώ αναφέρει ομοιότητες όχι με την πραγματική ζωή αλλά με ομοειδείς διαφημίσεις δικαιολογώντας τις απαντήσεις σε αντίθεση με την Ομάδα Ελέγχου η οποία παρουσιάζει και κάποιες δυσκολίες στην κατανόηση της ερώτησης.

«Καμία ομοιότητα: οι γονείς μου είναι πιο μεγάλοι, αν κάνω φασαρία και ζημιές θα φάω τιμωρία, τι ομοιότητα να έχουμε;» Πα10

«ομοιότητα έχει αυτή η διαφήμιση με όλες τις άλλες που διαφημίζουν τρόφιμα και απευθύνονται σε οικογένειες με παιδιά» Πκ7

«στις διαφημίσεις είναι όλα καθαρά και ωραία ... σαν να μην μένουνε μέσα στο σπίτι άνθρωποι...Πκ3

«αυτό δεν είναι πραγματικότητα! Κάποιος το έφτιαξε για να είναι έτσι! είναι σκηνικό!» α21

«(γελάει) διαφήμιση είναι! Τι λέτε ότι μπορεί να μοιάζει» κ13

Επίσης από την περαιτέρω ανάλυση των δομημένων συνεντεύξεων προκύπτουν και μερικά εξίσου σημαντικά αποτελέσματα:

A. Η συνοχή των ομάδων

Η πρώτη σημαντική παρατήρηση η οποία αναδύεται τόσο από τις δομημένες συνεντεύξεις όσο και από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διδακτικών συναντήσεων είναι η αυξημένη συνοχή μεταξύ των μελών των ομάδων εργασίας αλλά και των ομάδων μεταξύ τους εντός της Πειραματικής Ομάδας.

Αυτό κατά την άποψή μας οφείλεται, πέραν των αυτονόητων πλεονεκτημάτων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, και στην ιδιαίτερη φύση των δραστηριοτήτων της παρέμβασης που εμπλέκουν τα παιδιά σε δραστηριότητες προσομοίωσης για τις οποίες απαιτείται συνεργασία και συντονισμένες κινήσεις ώστε να δώσουν αποτέλεσμα. Συγκρίνοντας την Πειραματική με την Ομάδα Ελέγχου παρατηρούμε περισσότερα περιστατικά στην Ομάδα Ελέγχου όπου τα μέλη μιας ομάδας εργασίας παίρνουν το λόγο χωρίς να ερωτήσουν τους υπόλοιπους ή δείχνουν να δυσανασχετούν όταν πρέπει να συνεργαστούν (για παράδειγμα στην ερώτηση σχετική με τη δημιουργία μιας διαφήμισης). Αντίθετα στην Πειραματική Ομάδα, η οποία στις Αρχικές Δομημένες Συνεντεύξεις είχε κάποια αντίστοιχα περιστατικά, παρατηρούμε μία μετατροπή αφού κάθε φορά που πρέπει να μιλήσει ένας από την ομάδα ζητείται η άδεια των υπολοίπων μελών ή ορίζεται ο εκπρόσωπος.

B. Τα διαφημιστικά μηνύματα

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την τηλεόραση τα περισσότερα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας είχαν δηλώσει ότι κατά τη διάρκεια των διαφημίσεων συνήθως κάνουν ζάπινγκ ή κάτι άλλο (βλ. § 6.3.). Να σημειώσουμε ότι η πρακτική του ζάπινγκ δεν είναι καθόλου ταυτόσημη με την κριτική στάση όπως ίσως θα υπέθετε κάποιος. Είναι συνήθως μία αντίδραση στην ανία, μία αναζήτηση της «δυνατής στιγμής» και μία ψευδαίσθηση ελέγχου μέσω μιας καταναγκαστικής αποδόμησης και ανασύνθεσης της ροής των εικόνων (Χρηστάκης, 1998/99)

Κανένα μέλος, καμίας ομάδας, τόσο της Πειραματικής όσο και της Ελέγχου, και στις Αρχικές και στις Τελικές συνεντεύξεις δεν ζήτησε την επαναπροβολή του υπό συζήτηση διαφημιστικού μηνύματος. Θυμούνταν όλοι την εμπορική του ονομασία –αν και μερικοί την πρόφεραν λανθασμένα–, ενώ μερικοί μαθητές ήταν σε θέση να επαναλάβουν με ακρίβεια τα λόγια του τραγουδιού ή του σλόγκαν που συνόδευε το διαφημιστικό μήνυμα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνες των Nava & Nava (1990) οι οποίες είχαν δείξει ότι τα παιδιά ενδιαφέρονταν περισσότερο για την αισθητική των διαφημίσεων παρά για το προϊόν.

Γ. Η περιγραφή

Στις συνεντεύξεις ζητείται και στις δύο ομάδες ως πρώτη ερώτηση να περιγράψουν το διαφημιστικό μήνυμα που μόλις είχε προβληθεί. Στις αρχικές συνεντεύξεις και οι δύο ομάδες είχαν παρουσιάσει με σχετικά φτωχό και σίγουρα όχι ειδικό λεξιλόγιο τη διαφήμιση που μόλις είχαν δει. Στις τελικές συνεντεύξεις οι περιγραφές της Πειραματικής Ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη συνοχή, ήταν πιο ολοκληρωμένες, με

περισσότερες λεπτομέρειες ενώ χρησιμοποίησαν και περισσότερες λέξεις ειδικού λεξιλογίου όπως πλάνα, σλόγκαν, μοντάζ, φίλτρα κá.

«[...] κλείνει πάλι με το ίδιο πλάνο,» Πα12

«[...] χωρίς λόγια και γρήγορα πλάνα, ώστε να φαίνονται ότι τρέχουν συνεχώς»

Πκ7

«[...] η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε ένα σπίτι» Πκ2

«[...] να βάζουν διάφορα φίλτρα ή να το κάνουν στο μοντάζ όπως εμείς με τη διαφήμιση» Πκ3

«[...] Λένε το σλόγκαν» Πκ8

«[...]στην πρώτη σκηνή βλέπουμε παιδιά [...]» Πκ11

«ήταν πολύ κοντά το πλάνο στα χείλη της» Πκ2

Δ. Η θέση στο ημερήσιο πρόγραμμα και ο ρόλος της

Κατά την ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων είχε παρατηρηθεί δυσκολία και για τις δύο ομάδες να κατανοήσουν τη σημασία της ζώνης προβολής μιας εκπομπής ή μιας διαφήμισης σε σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις οικονομικές παραμέτρους αυτών των επιλογών, επιβεβαιώνοντας και τις έρευνες του Buchingham (2000) ότι σπανίως τα παιδιά μπορούσαν να αναφέρουν κάτι σχετικό με την λειτουργία των οικονομικών μηχανισμών της αγοράς..

Οι ίδιες παρατηρήσεις προέκυψαν και από την ανάλυση των συνεντεύξεων τέλους για την ομάδα Ελέγχου ενώ η Πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικές διαφοροποιήσεις. Τα μέλη των ομάδων εργασίας της Πειραματικής Ομάδας εντόπισαν ευκολότερα και με περισσότερη ακρίβεια την πιο κατάλληλη ζώνη τηλεθέασης για το συγκεκριμένο προϊόν συνδέοντάς την άμεσα με το κοινό στο οποίο στοχεύει.

«το βράδυ πριν ή μετά τις ειδήσεις για τους γονείς και το πρωί του Σαββάτου για τα παιδιά» Πκ9

«το βράδυ, πριν τις ειδήσεις... που το βλέπουν όλοι σχεδόν ή ακούει η μαμά από την κουζίνα τη μουσική και τη θυμάται όταν πάει να αγοράσει» Πα22

«βραδινή ζώνη γιατί βλέπουν όλοι σχεδόν» Πα15

«εγώ νομίζω όταν βλέπουν οι μαμάδες... τι βλέπουν οι μαμάδες; Τα σήριαλ νομίζω... στα σήριαλ ... το βράδυ» Πα17

«ναι, το βράδυ μάλλον για τους μεγάλους και το Σάββατο το πρωί για τα παιδιά»

Πκ5

Επίσης, έγιναν αναφορές για τις οικονομικές παραμέτρους μιας διαφήμισης.

«αυτή η διαφήμιση παίζεται πολύ συχνά... τη βλέπεις παντού, όλες τις ώρες... ποιος ξέρει πόσα χρήματα θα ξοδεύουν» Πα1

«αν αυτή η εταιρία ξοδεύει πολλά λεφτά για διαφημίσεις [...] τότε δεν είμαστε σίγουροι ότι θα είναι καλό το προϊόν... οπότε να πάρουμε όχι και ένα πολύ φτηνό... ένα μεσαίο» Πα12

«δεν μπορεί να είναι το ίδιο ακριβώς (προϊόν) αλλά με άλλο όνομα; Μπορεί.» Πα1

Γενικότερα, η Πειραματική Ομάδα ήταν σε θέση να συνδυάσει περισσότερους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τη θέση κάποιας εκπομπής στο ημερήσιο πρόγραμμα και το ρόλο του.

Ε. Στερεότυπα

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής προβολής πριν από την παρέμβαση αλλά και κατά την ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων είχε παρατηρηθεί μεγάλος αριθμός στερεοτυπικών αναφορών από πλευράς και των δύο ομάδων (Πειραματικής και Ελέγχου) και οι οποίες σχετίζονταν με τις αναπαραστάσεις που είχαν για διάφορες ομάδες ανθρώπων και κυρίως των γυναικών. Οι αναφορές ήταν περισσότερες από τα αγόρια προς τα κορίτσια ενώ ήταν εμφανής μία αντιπαράθεση που υπήρχε κάθε φορά ανάμεσά τους.

Αναλύοντας τις Τελικές συνεντεύξεις παρατηρήθηκε μία σημαντική μείωση αναφορών στερεοτυπικού χαρακτήρα στην Πειραματική Ομάδα ενώ η Ομάδα Ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά.

«τα κορίτσια όλο αηδίες θέλουν...» Εα9

«σιγά ... κι εμείς θα κάνουμε άλλη (διαφήμιση) μόνες μας» Εκ15

«με αυτές δεν γίνεται να συμφωνήσουμε κυρία» Εα9

«τα αγόρια όλο αταξίες κάνουν! Και ζημιές!» Εκ12

ΣΤ. Σύνδεση δραστηριοτήτων

Η ικανότητα σύνδεσης των γνώσεων και των εμπειριών που απέκτησαν από ομοειδείς δραστηριότητες και η εφαρμογή τους σε παρόμοιες καταστάσεις είναι επίσης σημαντικό κριτήριο της επιτυχίας της παρέμβασης. Στην Πειραματική Ομάδα καταγράφηκαν σχετικές αναφορές ενώ απουσίασαν εντελώς από την Ομάδα Ελέγχου.

«αν αυτή η εταιρία ζοδεύει πολλά λεφτά για διαφημίσεις όπως τα αναψυκτικά που είχαμε κάνει τη δοκιμή (αναφέρεται στη δοκιμή γεύσης που είχαμε κάνει ως δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης) τότε δεν είμαστε σίγουροι ότι θα είναι καλό το προϊόν...οπότε να πάρουμε όχι και ένα πολύ φτηνό... ένα μεσαίο»

Πα12

«όλα ίδια είναι... όλα βάζουν και είναι και ίδιο χρώμα... εγώ θέλω το πιο φτηνό...δε θυμάστε τα απορρυπαντικά που δεν καθαρίζαν; (αναφέρεται στη δραστηριότητα επαλήθευσης μιας διαφήμισης)» Πα14

Επαληθεύοντας τα επιμέρους ζητήματα στα οποία είχε καταταμηθεί το αρχικό ερευνητικό ερώτημα θεωρούμε τελικώς ότι μία συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση η οποία στηρίζεται στις αρχές και τους στόχους της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μέσα

όπως διατυπώθηκαν αναλυτικά (βλ. Κεφάλαιο 2) μπορεί να δημιουργήσει κριτικούς αναγνώστες των μηνυμάτων των μέσων.

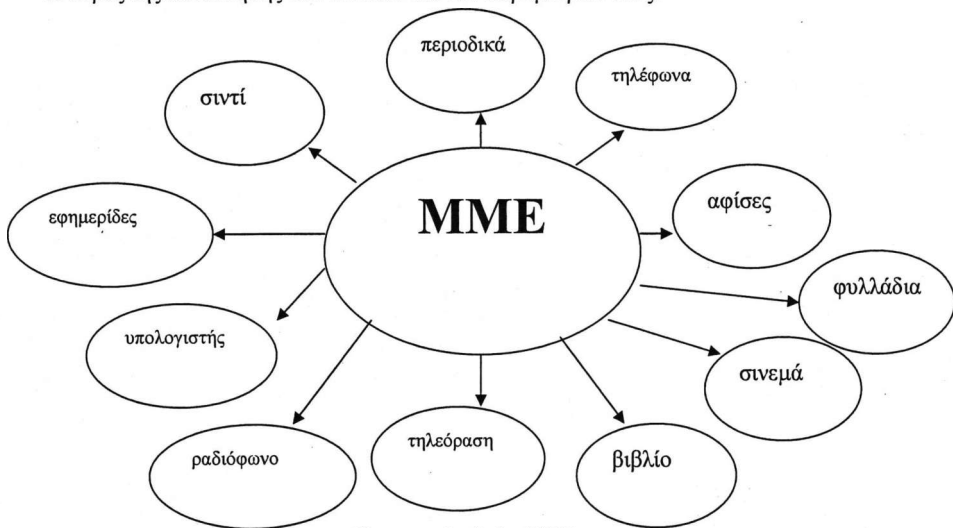
6.8. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το πρόγραμμα παρέμβασης αξιολογήθηκε με βάση το *βαθμό ικανοποίησης και ευχαρίστησης των ίδιων των παιδιών από το πρόγραμμα, το βαθμό χρήσης μεγαλύτερου και περισσότερο εξειδικευμένου λεξιλογίου και το βαθμό χρησιμοποίησης των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον* (βλ. § 5.2.5.).

Ως προς το πρώτο κριτήριο τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους όχι μόνον κατά τη διάρκεια των διδακτικών συζητήσεων αλλά και στο τέλος της παρέμβασης σε μη οργανωμένη συζήτηση. Όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν με θετικά λόγια για ολόκληρο το πρόγραμμα της παρέμβασης και ειδικότερα για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες παραγωγής όπως η δοκιμή των αναψυκτικών ή των απορρυπαντικών (βλ. § 5.2.4), ο πειραματισμός με τις γωνίες λήψης και τα πλάνα, καθώς και η ενασχόλησή τους με το δελτίο ειδήσεων η οποία δεν περιλαμβάνονταν στο αρχικό σχεδιασμό. Τα θετικά σχόλια των μαθητών συμφωνούν απόλυτα και με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο τέλος των διδακτικών συναντήσεων με τη μορφή ημερολογίου. Ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες ήταν υψηλός καθώς και ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ τους.

Το δεύτερο κριτήριο που αφορά στη χρήση μεγαλύτερου και περισσότερο εξειδικευμένου λεξιλογίου ελέγχθηκε αφενός μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις και

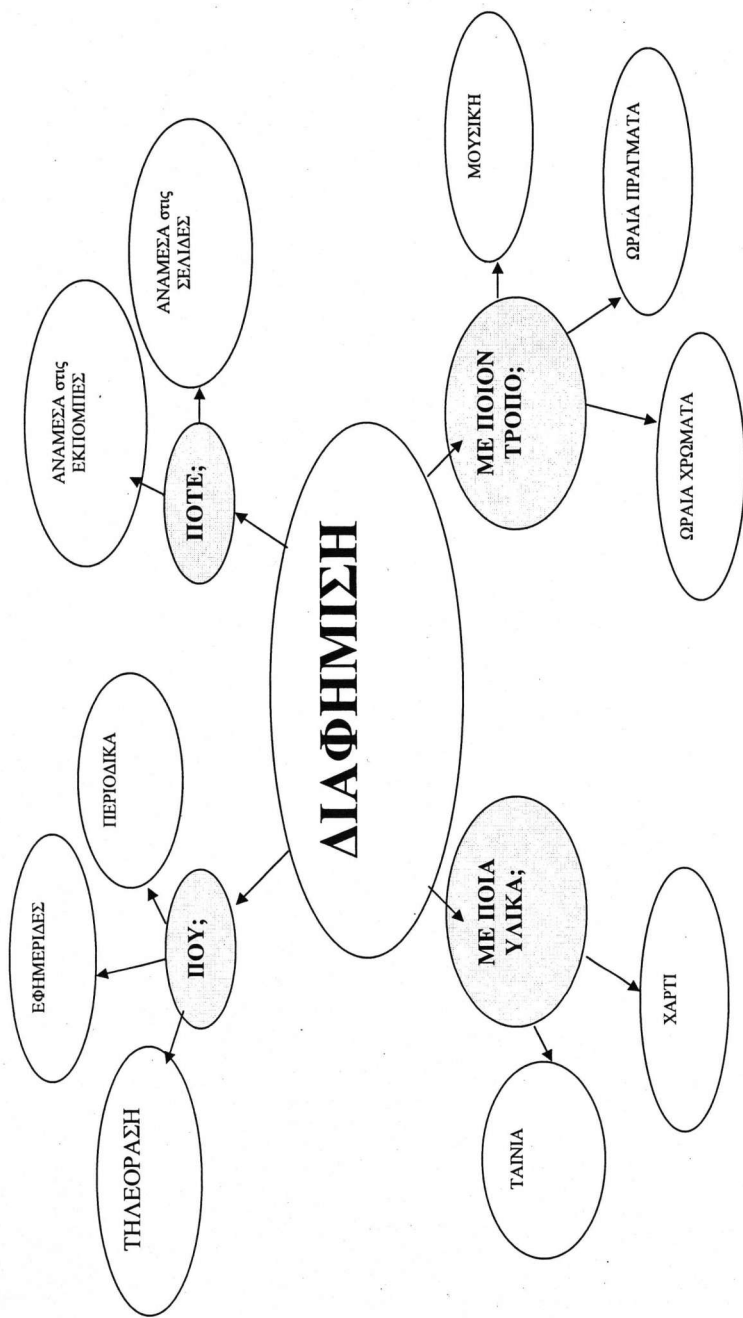
αφετέρου από τη σύγκριση του καταγιγισμού των ιδεών και των νοητικών χαρτών όπου γίνεται εμφανής ο λεξιλογικός και εννοιολογικός εμπλουτισμός του λεξιλογίου αλλά και το εύρος της κατανόησης των εννοιών και των παραμέτρων τους.



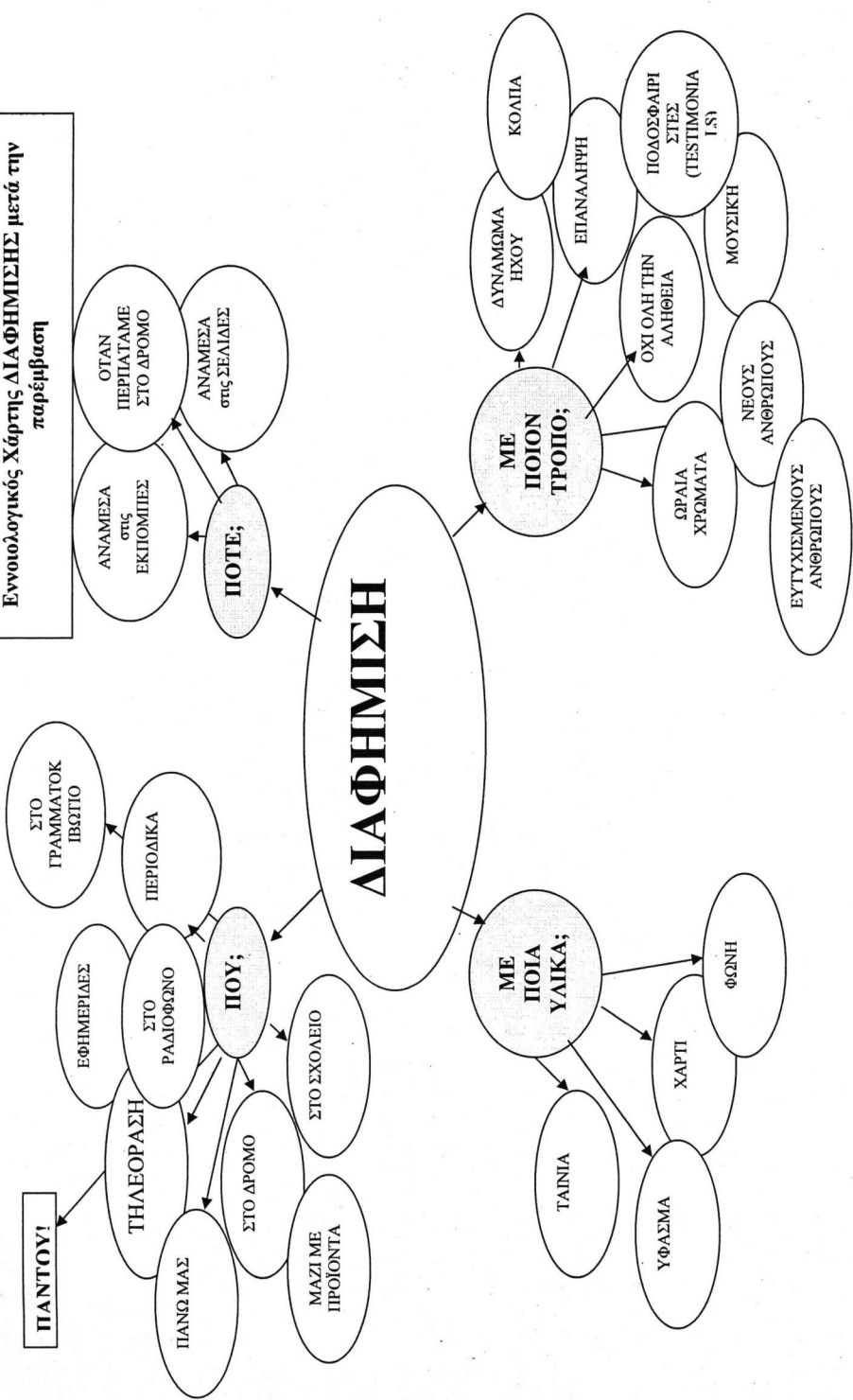
Καταγιγισμός ιδεών: ΜΜΕ



Καταγιγισμός ιδεών: Διαφήμιση (πριν την παρέμβαση)



Εννοιολογικός Χάρτης ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ πριν την παρέμβαση



Ως προς το τρίτο κριτήριο, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πολλές φορές τα παιδιά χρησιμοποίησαν δεξιότητες και γνώσεις που είχαν αποκτήσει για την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα που αναδύονταν από διαφορετικές περιστάσεις. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι το παράδειγμα των ειδήσεων το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 6.5 αλλά και η διαπίστωση για αλλαγή στάσης η οποία αναφέρεται από γονείς εκπαιδευτικούς των οποίων τα παιδιά παρακολούθησαν το πρόγραμμα:

«άρχισε να ψάχνει τα ντουλάπια με τα απορρυπαντικά... Είχε γέλιο γιατί εγώ χρησιμοποίησα το ... (διαφημιζόμενο) και άρχισε να μου λέει ότι είναι ακριβότερο και δεν καθαρίζει και να κάνουμε το πείραμα...» (μητέρα α)

«Τον τελευταίο καιρό τον είχα πάρει στο σούπερ μάρκετ κάποιες φορές και μου είχε κάνει εντύπωση ότι έκανε παρατηρήσεις σχετικά με τις τιμές και τα ράφια αλλά δεν είχα δώσει σημασία.» (μητέρα β)

Μέρος της αυτοαξιολόγησης της όλης παιδαγωγικής παρέμβασης δεν αποτέλεσε ο βαθμός τεχνικής αρτιότητας του ψηφιακού αποτελέσματος¹³⁹ της δουλειάς των παιδιών, αφού στη βασική φιλοσοφία μας η παραγωγή ψηφιακού υλικού δεν αποτελεί αυτοσκοπό.

Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης και τα ευρήματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται αφενός στη συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με την τηλεόραση τόσο αναφορικά με τη χρήση της όσο

¹³⁹ Το τελικό ηλεκτρονικό προϊόν των παιδιών είχε τεχνικά προβλήματα –ιδιαίτερα προβλήματα χρονισμού των σκηνών μεταξύ τους- αλλά παρά τις ατέλειες ήταν σε πλήρη αντιστοιχία με το story board που είχαν κάνει προηγουμένως στο χαρτί.

και με τα περιεχόμενά της και αφετέρου, στην ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων πριν μετά το τέλος της παιδαγωγικής παρέμβασης για την Πειραματική ομάδα και στη σύγκρισή της με τα αποτελέσματα των δομημένων συνεντεύξεων της Ομάδας Ελέγχου.

Κατά τη διάρκεια των ομαδικών προβολών τα παιδιά αναγνώρισαν όλα τα διαφημιστικά μηνύματα που προβλήθηκαν, συνέχιζαν να τα παρακολουθούν με προσοχή και δεν ζήτησαν σε κανένα σημείο να παγώσει η οθόνη για να ξαναδούν κάποια σκηνή.

Η δημιουργία Πειραματικής ομάδας και Ομάδας Ελέγχου μας επέτρεψε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα εντός και μεταξύ των ομάδων παρατηρώντας συνοπτικά τις εξής μετατροπές: Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (α) έκαναν περιγραφές οι οποίες παρουσίασαν μεγαλύτερη συνοχή, ήταν πιο ολοκληρωμένες, με περισσότερες λεπτομέρειες ενώ χρησιμοποίησαν και περισσότερες λέξεις ειδικού λεξιλογίου, (β) εντόπισαν με περισσότερη σιγουριά και σαφήνεια το κοινό-στόχο, στο οποίο απευθύνεται το διαφημιστικό μήνυμα και δικαιολόγησαν τις επιλογές τους, (γ) εντόπισαν με περισσότερη ευστοχία τη ζώνη προβολής μιας εκπομπής ή μιας διαφήμισης, τη σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις οικονομικές παραμέτρους της θέσης της στο ημερήσιο πρόγραμμα, (δ) αναγνώρισαν ευκολότερα τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την πλευρά των διαφημιστών για να προσελκύσουν την ομάδα-στόχο, διατύπωσαν με περισσότερη σαφήνεια και υποστήριξαν τις επιλογές τους, ενώ επίσης χρησιμοποίησαν με μεγαλύτερη άνεση αυτές τις τεχνικές στη δημιουργία της δικής τους διαφήμισης, (ε) συνέδεσαν τη σκηνοθετημένη πραγματικότητα των διαφημίσεων με άλλες ομοειδείς διαφημίσεις ενώ δεν ανέφεραν ομοιότητες με την πραγματική ζωή, (στ) μείωσαν τις αναφορές στερεοτυπικού χαρακτήρα, (ζ) συσχέτισαν με περισσότερη ευκολία την τιμή με την ποιότητα και το διαφημιστικό κόστος ενός προϊόντος πριν την

τελική τους επιλογή, (η) χρησιμοποίησαν τις ικανότητες που ανάπτυξαν ως προς ένα μεσοποιημένο προϊόν (π.χ. την κατασκευή της διαφήμισης) και γενίκευσαν αυθορμήτως και στην κατανόηση της κατασκευής άλλων μεσοποιημένων προϊόντων (π.χ. δελτίο ειδήσεων).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

*Δε θέλω να χτίσω τείχη γύρω από το σπίτι μου,
ούτε τα παράθυρά μου να σφραγίσω.
Θέλω τα πολιτιστικά ρεύματα από όλα τα μέρη της γης
να κυκλοφορούν στο σπίτι μου,
όσο πιο ελεύθερα γίνεται.
Σε κανένα από αυτά όμως
δεν θα επιτρέψω να με παρασύρει.
Μαχάταμα Γκάντι*

Η έρευνα δράσης η οποία πλαισίωσε την ερευνητική μας μεθοδολογία σε αυτή τη διατριβή σπάνια οδηγεί σε γενικεύσεις. Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν περισσότερο να διευρύνουμε τη συζήτηση γύρω από θέματα που αφορούν τη σχέση παιδιών, εκπαίδευσης και μμε παρά να εξάγουμε αποτελέσματα οριστικά και αμετάκλητα.

Στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και ειδικότερα της παιδαγωγικής παρέμβασης αναδύθηκαν ζητήματα τα οποία δεν είχαμε πρόθεση να ερευνήσουμε και να αναλύσουμε όπως για παράδειγμα οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μμε και το σχολείο. Αυτά πιστεύουμε ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν περαιτέρω θεωρητική διερεύνηση και συζήτηση με μελλοντικές εμπειρικές μελέτες. Η παρούσα διατριβή ήταν αποτέλεσμα έντονου προβληματισμού σχετικά όχι μόνον με την αποτελεσματικότητα νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων αλλά και γενικότερης συζήτησης της αλληλεπίδρασης παιδιών και μέσων.

Κάτω από αυτό το πρίσμα θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε μια σύντομη παρουσίαση των ευρημάτων ως εξής:

A. Ως προς τη διερεύνηση της σχέσης παιδιών και μμε: Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων τα οποία είχαν ως στόχο να ανιχνεύσουν προηγούμενη έκθεση των παιδιών στα μέσα παρατηρούμε ότι (1) η πλειονότητα των παιδιών έχει τηλεόραση στο δωμάτιό του, (2) τα περισσότερα παιδιά βλέπουν τηλεόραση για συντροφιά (όταν είναι μόνα στο σπίτι) ή για ξεκούραση (ανάμεσα στις σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις) επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες (Masterman, 1994· Buckingham, 2000, 2003), (3) βλέπουν κυρίως εκπομπές που απευθύνονται σε μεγάλους και σπάνια προσέχουν τα σήματα καταλληλότητας, (4) τα σημαντικότερα στοιχεία για να τους αρέσει μια εκπομπή είναι το χιούμορ, οι σκηνές που προκαλούν φόβο, αλλά και ο πρωταγωνιστής, (5) τους προκαλεί έκπληξη το σύνολο του χρόνου που αφιερώνουν σε ετήσια βάση στην τηλεόραση, (6) μολονότι δηλώνουν ότι στη διάρκεια των διαφημίσεων αλλάζουν κανάλι ή κάνουν κάτι άλλο τα διαφημιστικά μηνύματα είναι εντυπωμένα στην μνήμη τους, (7) όταν τους δίνεται η δυνατότητα να μιλήσουν στο σχολείο για τη μεσοποιημένη κουλτούρα ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό.

B. Ως προς την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής παρέμβασης: Μετά την παιδαγωγική παρέμβαση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν σε θέση (1) να εντοπίσουν με σιγουριά και σαφήνεια την ομάδα-στόχο, στο οποίο απευθύνεται το διαφημιστικό μήνυμα και να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους (2) να εντοπίσουν με ευστοχία τη ζώνη προβολής μιας εκπομπής ή μιας διαφήμισης, τη σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τις οικονομικές παραμέτρους της θέσης της στο ημερήσιο πρόγραμμα (3) να αναγνωρίσουν τις τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους διαφημιστές για να προσελκύσουν την ομάδα-στόχο, διατυπώνοντας με περισσότερη σαφήνεια και υποστηρίζοντας τις επιλογές τους, ενώ παράλληλα

χρησιμοποίησαν με άνεση αυτές τις τεχνικές γενικεύοντας ταυτόχρονα στην παραγωγή νέου μεσοποιημένου προϊόντος (4) να συνδέσουν τη σκηνοθετημένη πραγματικότητα των διαφημίσεων με άλλες ομοειδείς διαφημίσεις και όχι με την πραγματική ζωή (5) να συσχετίσουν με περισσότερη ευκολία την τιμή με την ποιότητα και το διαφημιστικό κόστος ενός προϊόντος πριν την τελική τους επιλογή.

Επίσης μετά την παιδαγωγική παρέμβαση παρατηρήθηκε μείωση των αναφορών στερεοτυπικού χαρακτήρα, βελτίωση του ειδικού λεξιλογίου (πλάνα, σλόγκαν, μοντάζ, φίλτρα κ.ά.) και μεγαλύτερη συνοχή στις περιγραφές, τα οποία ανταναικλούν την πιο επεξεργασμένη σκέψη τους ως αποτέλεσμα της παρέμβασης.

Γ. Ως προς το ρόλο του σχολείου σε σχέση με τα μέσα οδηγούμεθα στις εξής διαπιστώσεις:

(1) Ο κυριότερος στόχος του σχολείου, ιδιαίτερα μάλιστα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι η καλλιέργεια της φιλομάθειας και της σκέψης μέσα από μία παιδοκεντρική προσέγγιση. Οι θέσεις αυτές διατυπώθηκαν στη δεκαετία του '80 αλλά εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι και σήμερα (Kholberg, 1976· Bredekamp, 1987). Μέσα από την οπτική της παιδοκεντρικής προσέγγισης, δηλαδή την τοποθέτηση του παιδιού στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το σχολείο δεν μπορεί να αγνοήσει την κουλτούρα με την οποία κάθε παιδί έρχεται σε αυτό (Cannella, 1997). Μέρος αυτής της κουλτούρας αποτελούν και τα μμε. Το σχολείο λοιπόν οφείλει να χρησιμοποιήσει όσα τα ίδια τα παιδιά ως «αναγνώστες» ή «καταναλωτές» μηνυμάτων μαθαίνουν, αισθάνονται, εφαρμόζουν και να οργανώσει παρεμβάσεις με στόχο όχι την «προστασία» τους από την επιρροή των μηνυμάτων αυτών, αλλά την αποκωδικοποίηση και την κριτική τους ανάλυση δίνοντας παράλληλα δυνατότητα έκφρασης σε όλα τα παιδιά.

(2) Τα προγράμματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε δεν μπορούν να είναι κάποια σποραδικά σχέδια εργασίας που εφαρμόζονται από κάποιον ενθουσιώδη και συχνά αιθεροβάμονα εκπαιδευτικό. Αποτελούν μία συγκροτημένη και μακροχρόνια διαδικασία η οποία οφείλει να έχει την αποδοχή τόσο των εκπαιδευτικών αρχών όσο και των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου αφού μπορούν να εμπλακούν σε αυτά πολλές ειδικότητες.

(3) Το διδακτικό υλικό της Εκπαίδευσης στα μμε είναι εφήμερο και συνεχώς ανανεούμενο. Γι' αυτό δεν είναι ιδιαίτερος χρήσιμη η παραγωγή ψηφιακού υλικού εκ μέρους ενός φορέα και η αποστολή τους στα σχολεία -αφού σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα δεν θα είναι πια επίκαιρο- ή η μεταφορά αυτούσιου υλικού προερχόμενου από εφαρμογές σε διάφορες χώρες -αφού δεν θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού. Αντίθετα είναι χρήσιμη η μεθοδική και οργανωμένη θέσπιση κριτηρίων και η εμπειριστατωμένη στοχοθεσία καθώς και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων οι οποίες να μπορούν να εφαρμοστούν σε επίκαιρο και ad hoc ψηφιακό υλικό σε κάθε σημείο της επικράτειας.

(4) Ο πυρήνας των παιδαγωγικών και διδακτικών παρεμβάσεων μπορεί να αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση το οποίο να έχει και συγκεκριμένο χρόνο μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και ορισμένη διάρκεια, αλλά οι επιμέρους δραστηριότητες υποστήριξης της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε δεν μπορεί παρά να διατρέχουν και τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα αφού σχετίζονται άμεσα με αυτά.

(5) Όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους μεσοποιημένο υλικό, η εξοικείωση που αναπτύσσεται με το περιεχόμενο των μέσων, τις μεθόδους και

τις τεχνικές κατασκευής του, απομυθοποιεί τα μέσα ως «παντοδύναμα», απαλύνει τους φόβους απέναντι στην τεχνολογία και εντέλει καθιστά τα μμε ένα ελεγχόμενο εργαλείο που οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν στη ζωή τους και να το αξιοποιήσουν προς όφελός τους.

(6) Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας είναι η ενημέρωση και εμπλοκή των γονέων των μαθητών όχι μόνον γιατί το πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει τις καθημερινές διαμεσολαβημένες συνήθειες της οικογένειας αλλά και γιατί τα μέσα καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, δηλαδή από το χρόνο εκτός σχολείου, οπότε η οπτική ενός ενήλικου είναι σημαντική. Επίσης, επειδή η καθημερινή τηλεθέαση για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί το «διδασκτικό υλικό» για ένα εν εξελίξει πρόγραμμα, η συμβολή της οικογένειας είναι σημαντική.

(7) Η δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στο υπόλοιπο σχολείο, στην οικογένεια ή στο κοντινό κοινωνικό περιβάλλον είναι σημαντική τόσο για το ίδιο το πρόγραμμα όσο και για την ενίσχυση των εκφραστικών, αναλυτικών και κριτικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Δ. Ως προς τους εκπαιδευτικούς και τη χρήση των μέσων: (1) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα μέσα στη σχολική πράξη κατά κύριο λόγο ως εποπτικά, (2) αναγνωρίζουν στο σχολείο κανονιστικό ρόλο με στόχο τη μείωση της τηλεθέασης εκ μέρους των μαθητών μολονότι κάτι τέτοιο το θεωρούν ανέφικτο (3) δεν γνωρίζουν τρόπους παρέμβασης σχετικά με τη δημιουργία μαθητών με κριτική σκέψη απέναντι στα μηνύματα των μέσων αλλά αφού ενημερωθούν επιθυμούν σχετική επιμόρφωση.

Ε. Ως προς το διδακτικό μοντέλο των προγραμμάτων Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε: οι διάφορες θεωρίες και τα παιδαγωγικά μοντέλα τα οποία αναπτύξαμε εκτενώς στο

δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας προσέφεραν πλήθος αξιόλογων προτάσεων σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία. Η δική μας παρέμβαση έδειξε ότι στην πράξη δεν μπορεί κανένα μοντέλο από μόνο του να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Το καταλληλότερο για το σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων είναι ένα συνδυαστικό μοντέλο το οποίο θα περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες θα στοχεύουν παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην απόκτηση σωστών υγιεινών συνηθειών και πρακτικών, στη δημιουργία πολιτών με δημοκρατική συνείδηση αλλά και στη ενίσχυση των αισθητικών κριτηρίων. Ένα τέτοιο σχήμα θα μπορούσε να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική παρέμβαση.

Από την επαφή μας με τους εκπαιδευτικούς, αναδύεται η αδήριτη ανάγκη όχι μόνον για επιμόρφωση των εν ενεργεία αλλά και για προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από τις προπτυχιακές σπουδές σχετικά με τα θέματα της Αγωγής και Εκπαίδευσης στα μμε.

Σε μία κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από την έντονη παρουσία των μέσων μαζικής επικοινωνίας τα οποία υποστηρίζονται και από μια συνεχώς αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδο είναι αναγκαίο να αναγνωριστεί η κουλτούρα των μέσων από την κουλτούρα του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, ως επίσημος φορέας εκπαίδευσης, θα πρέπει να εφαρμόσει προγράμματα τα οποία θα στοχεύουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεσοποιημένων δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται τόσο από τη γνώση και την κατανόηση των νέων γλωσσικών κωδικών όσο και από την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα μέσα με τρόπο δημιουργικό προκειμένου να οργανώσουν, να κωδικοποιήσουν και να εκφράσουν όσα βιώνουν. Με

άλλα λόγια να γίνουν ικανοί οι μαθητές όχι μόνον να σκέπτονται κριτικά αλλά και να επαναπεξεργάζονται τα μηνύματα με τον προσωπικό τους τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ¹

- Aglieri, M., (2005) "Esperienze proposte per la valutazione nella Media Education" in Rivoltella, P.C., (ed) *Educare per i media: Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, Milano: ISU Università Cattolica
- Aguaded-Gomez, J.I., (2007) «Οι προκλήσεις της εκπ-επικοινωνίας στην οπτικοακουστική κοινωνία» *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 31-42
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, Br. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους – Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Alvarado, M., Collins, R. & Donald, J., (eds) (1993) *The screen education reader*, London: Routledge
- Ang I., (1991) *Desperately seeking the audience*, London-New York: Routledge
- Aries, Ph., (1962) *Centuries of Childhood*, London: Jonathan Cape
- Ashbach, Ch. (1994) "Media Influences and Personality Development: The Inner Image and the Outer World", *Media, Children and the Family: Social Scientific, Psychodynamic and Clinical Perspectives*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ασλανίδου, Σ., (2000) *Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή*, Αθήνα: Δρομέας
- Ασλανίδου, Σ. & Carrier, J.P. (2004) *Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάλυση των ΜΜΕ*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- Aufderheide (1992), *Media Literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, <http://interact.uoregon.edu/Medialit/MLR/readings/articles/aspen.html> [10-1-07]
- Barthes, R., (1967) *Elements of Semiology*, London: Jonathan Cape
- Barthes, R., (1977) *Image-Music-Text*, London: Fontana
- Bentley, T. (1998) *Learning Beyond the Classroom*, London: Routledge
- Βιδάλη, Α., (2005) «Αφηγηματικά σενάρια για τη νομιμοποίηση της βίας: παιχνίδια για αγόρια στην εποχή της παγκοσμιοποίησης» στο Κλ. Ναυρίδης, & Ν. Χρηστάκης (επιμ.) *Κοινωνίες σε κρίση και αναζήτηση νοήματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹ Η καταχώρηση των ελληνικών και ξένων πηγών είναι μεικτή και γίνεται με την εξής σύζευξη του ελληνικού και ξένου αλφαβήτου: Α, Β, C-Γ, D-Δ, E, F, G, H, I, J, K, L-Λ, M, N, O, P-Π, R-P, S-Σ, T, U, V, W, Y, Φ, X, Ψ, Ω.

Bloom, B. & Krathwohl, D.R., (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, handbook 1: Cognitive Domain*, New York: David McKay

Blumler, J.G & Katz, E. (eds) (1974) *The Uses of Mass Communications*, Beverly Hills: Sage

Βουϊδάσκης, Β., (1992), *Η τηλεοπτική Βία και Επιθετικότητα και οι επιδράσεις της στα Παιδιά και στους Νέους*, Αθήνα: Γρηγόρης

Boyd-Barrett, O. & Braham P. (eds) (1987) *Media, Knowledge & Power*, London: Croom Helm

Bredenkamp, S., (ed) (1987) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*, Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Brown, A., (1998) "Media Literacy Perspectives", *Journal of Communication*, 48 (1)

Buckingham, D. (ed) (1990) *Watching Media Learning, Making Sense of Media Education*, Basingstoke (U.K.): Falmer Press

Buckingham, D., (1992) *Practical Work* in M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (eds) (1992) *Media Education: an introduction*, London: British Film Institute/Open University Press

Buckingham, D. (1998a) (ed) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London: UCL Press

Buckingham, D., (1998b) "Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism", *Journal of Communication*, 48 (1)

Buckingham, D., (2000) *After the death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, London: Polity Press

Buckingham, D., (2003) *Media Education – Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge: Polity Press

Buchingham, D., (2004) *The Media Literacy of Children and Young People*, London: Ofcom

Buckingham, D., (2004) «Unesco, Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Μια παγκόσμια στρατηγική για την ανάπτυξη της» στο *ΜΜΕ και ρατσισμός*, Βιβλίο της Καθηγήτριας και του Καθηγητή, Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ

Buckingham, D., (2007) «Μορφές Αλφαριθμητισμού στα Ψηφιακά Μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του Διαδικτύου», *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 13-30

Buckingham, D. & Bragg, S., (2003) *Young People, sex and the media the facts of life?*, London: Palgrave Macmillan

Buckingham, D. & Sefton-Green J. (1994), *Cultural studies goes to school: reading and teaching popular media*, London: Taylor and Francis

Buchingham, D., & Sefton-Green, J., (2003) "Gotta catch 'em all: structure, agency and pedagogy in children's media culture", *Media, Culture and Society*, 25(3), 379-399

Cannella, G. S., (1997) *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice & Revolution*, New York: Peter Lang

Carenzio, G., (2004), "The EU and the national school system policies on audiovisual in education" in JIBS, The Global Online Marketplace for educational clips – Pilot phase results <http://www.ulapland.fi> [04-05-06]

Castellani, L., (1955) "Educazione al cinema", *Cinedidattica*, VI (1)

Center for Media Studies, (2000) *Setting Research Directions for Media Literacy and Health Education*, New Brunswick: Rutgers University
[http://www.mediaudies.rutgers.edu/mh_conference/conf7012.pdf] [28-2-07]

Cereti F., Felini D. & Giannatelli R., (eds) (2006) *Primi passi nella media education*, Gardolo (TN): Erickson

Chandler, D., (1994) *Semiotics for Beginners* [WWW document]
<http://www.aber.ac.uk/~dgc/semiotic.html> [1-10-07]

Chapman, L., (1993) *H διδακτική της Τέχνης*, Αθήνα: Νεφέλη

Christ, W.G., (1997) *Media Education assessment handbook*, Mahwah (NJ): Erlbaum

Christensen L., (2007) *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*, Αθήνα: Παπαζήσης

Comstock, G., (1991) *Television and the American Child*, New York: Academic Press

Condry, J., (1989) *The Psychology of Television*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Condry J., (1993) "Thief of time, Unfaithful Servant: Television and the American child", *Daedalus*, 122 (1), 259-278

Cope B. & Kalantzis, M (eds) (2000) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, London: Routledge

Council of Europe, (1989) *The information Society. A Challenge For Education Policies?*, Strasbourg

Coyne, S., (2004) "Indirect aggression on screen: A hidden problem?" *The Psychologist*, 17(12), 688-690

Craggs, C., (1992) *Media Education in the Primary School*, London: Routledge

Davis, H. & Walton P. (eds) (1983) *Language, Image, Media*, Oxford: Basil Blackwell

Davis, D.K. & Baron, S.J. (eds) (1981) *Mass Communication and Everyday Life: A Perspective on Theory and Effects*, Belmont: Wadsworth Publishing

Davou, B. & Nika V. (2006) "Diseño de un programa de educación en medios en la escuela primaria griega", *Comunicar*, (28)

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2001), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 1366/18-10-2001

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) (2003), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 1366/13-3-2003

DeJong, W., Atkin, C., & Wallack, L. (1992) "A critical analysis of "moderation" advertising sponsored by the beer industry: Are "responsible drinking" commercials done responsibly?" *The Milbank Quarterly* 70(4), 661-768.

Δήμου, Ν., (1988) «Ελληνική Κοινωνία. Κοινωνία και τηλεόραση στην Ελλάδα», *Νέα Κοινωνιολογία*, (2)

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μπ. & Πανούσης, Γ., (2001) *Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο Σχολικό σύστημα*, Αθήνα: Παπαζήσης

Dockrell, J., Lewis, A., & Lindsay, G., (2000) "Researching children's perspectives: a psychological dimension" in A. Lewis & G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*, Buckingham: Open University Press

Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K. & Inglessi, Ch. (1999) "Evaluation d' une formation sur le terrain dans le demaine de l'education interculturelle", *Carrefous de l'education*, (8)

Ελευθεριάδης, Π. & Μαντουβάλου, Σ., (1985) *Σύγχρονη Εκπαίδευση και Τηλεόραση*, Αθήνα: Δίπτυχο

Elliott, J. (1985) "Educational action-research", in J. Nisbet, et al., (eds) *World Year Book of Education: Research, Policy and Practice*, London: Kogan Page

- Enzenberger, H.M., (1976), "Raids and reconstructions: Essays in Politics", *Crime and Culture*, 20-53
- Felini, D., (2004), *Pedagogia dei Media, Questioni, Percorsi e sviluppi*, Milano: Editrice la Scuola, Milano
- Ferguson R. (2002), in M. Martin-Gutierrez & A. Hottmann, *Democracy, Multimedia Literacy and Classroom Practice, A European Experience*, Berlin: Mondial Verlag
- Fisher R. (2006) 'Thinking Skills', in J. Arthur, T. Grainger & D. Wray (eds) *Learning to teach in primary school*, London: Routledge Falmer
- Fisher, R., (1990) *Teaching Children to Think*, Oxford: Blackwell
- Fiske, J., (1982) *Introduction to Communication Studies*, London: Routledge
- Fiske, J., (1987) *Television Culture*, London: Routledge
- Fiske, J. & Hartley, J., (1978) *Reading Television*, London: Routledge
- Ford Foundation, (1975) *Television and Children: Priorities for Research*, Virginia: Reston
- Fowles, J. (1992) *Why Viewers Watch, A Reappraisal of the Television Effects*, Newbury Park: Sage
- Frau-Meigs D.,(ed) (2006) *Media Education, A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, UNESCO: CI/COM/2006PI/H/3
- Gauntelett, D., (1995) *Moving Experiences: Understanding Children's Emotional Responses to Television*, Manchester: Manchester University Press
- Gauntelett, D., (1997) *Video Critical: Children, the Environment and Media Power*, Luton: John Libbey Media
- Gauntelett, D., (1998) "Ten things wrong with the "effects model", in R. Dickinson, , R. Harindranath & O. Linne' (eds) (1998) *Approaches to Audiences*, London: Arnold
- Gerbner, G., (1973) *Communications Technology and Social Policy: Understanding the New Cultural Revolution*, New York: Interscience Publication
- Gerbner, G., (1983) (ed) "Ferment in the Field: Communications Scholars Address Critical Issues and Research Tasks of the Discipline", *Journal of Communication*, 33 (3)

- Giannatelli, R., (1997) «La Media Education sbarca in Italia», in L. Masterman, *A scuola di media*, Milano: La Scuola
- Gibbs, G., (1988) *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*, London: Oxford
- Gonnet, J., (1995) *De l' actualite' all'ecole*, Paris: Colin
- Graber, D., (1988) *Processing the news*, New York: Longman
- Guilford, J. P. (1950) "Creativity. It s Measurement and development", *American Psychologist*, (5), 444-445.
- Gunther B. & Furnham, A., (1998) *Children as Consumers. A Psychological Analysis of the Young People's Market*, London: Routledge
- Gunter, B. & McAleer, J., (1997) *Children & Television*, London: Routledge.
- Hall, S., (1980) "Encoding/Decoding." in S. Hall, D. Hobson, & A. Lowe & P. Willis, (eds) *Culture, Media, Language*, London: Academic Division of Unwin Hyman
- Hall, S. & Whannel, P., (1964) *The Popular Arts*, London: Hutchinson
- Halloran, J., (ed) (1970) *The effects of Television*, London: Panther
- Harvey, I., Parker, D. & Skinner, M., (2002) *Being Seen, Being Heard*, BFI/National Youth Agency
- Heeter, C. & Greenberg, B.S, (1988) *Cableviewing*, Norwood, New Jersey: Ablex
- Hobbs, R., (1996) "Teaching media literacy" in E. Dennis & E. Pease (eds) *Children and the media*, New Brunswick: Transaction Press
- Hobbs, R. (1998) "The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement", *Journal of Communication*, 48(1), 9-29
- Hobbs, R. & Frost, R., (2003) "Measuring the acquisition of media-literacy skills", *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355
- Hodge, R., & Kress G., (1988) *Social Semiotics*, Cambridge: Polity
- Howells, R., (2003) *Visual Culture*, Cambridge: Polity
- Huxley, A., (1961) *Ritorno al mondo nuovo*, Milano: Mondadori

IEA, PIRLS (2000/2001) Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe, Eyrudice

Innis, H.A. (1951) *The Bias of Communication*, Toronto: University of Toronto Press

Jacquinet, G., (2001) «Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Ανάμεσα στη γλώσσα και στη συνείδηση του πολίτη» στο Π. Χαραμής (επιμ.) *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο – Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές*, Αθήνα: ΙΜΠ

Jacquinet-Delaunay, G., (2006) «Από την Εκπαίδευση στα μμε στις «κουλτούρες των Μέσων»: υπάρχει πάντα ανάγκη για επινοητές!» Συνέδριο MED-Media Education, Ρώμη, (3&4 Μαρτίου)

James A., & Prout A. (eds) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London: Farmer

James, A., Jenks C., & Prout A., (1998) *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity

Jauss, H. R., (1978) *Pour une estétique de la reception*, Paris: Gallimard

Jenkins, P., (1992) *Intimate Enemies. Moral Panics in Contemporary Great Britain*, New York: Aldine de Gruyter

Johnson, A., (2007) *A Short Guide to Action Research*. Allyn & Bacon

Kaiser Family Foundation, (2006) *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*, Menlo Park, CA: Author

Κανάκης, Ι., (1996) «Παιδί και Τηλεόραση», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 19(5)

Καράκιζα, Τ. (1999), *Η Μη-Λεκτική Επικοινωνία στη Δικτυωμένη και Μη Σχολική Τάξη*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Ερευνητική Εργασία, Τμήμα ΕΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καραμηνάς, Ιγν. (2007) «Απόψεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Περιφέρειας Αττικής για τη Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στο Δημοτικό Σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 149, 138-156

Kirkpatrick, D.L., (1994) *Evaluating Training Programs. The Four Levels*, San Francisco (CA): Berrett-Koehler

Kohlberg, L. (1976). «Moral stages and moralization» in T. Lickona (ed.), *Moral development and moral behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Κορωναίου, Α., (1995) *Νέοι και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Kress, G., (1998) 'Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: The Potentials of New Forms of Text', in I. Snyder, (ed) *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*, London and New York: Routledge
- Kohlberg, L. (1976) "Moral stages and moralization" in T. Lickona (ed), *Moral development and moral behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kubey, R., (ed) (1998a) *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick (NJ): Transaction Publ.
- Kubey, R., (1998b) "Obstacles to the Development of Media Education in the United States", *Journal of Communication*, 48 (1)
- Kubey, R. & Csikszentmihalyi, M., (1990) *Television and the Quality of Life: How Viewing Shapes Everyday Experience*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Langford L., (1998) "Information Literacy: A Clarification", *Schools Libraries Worldwide*, 4 (1), 59-72
- Lapsley, R. & Westlake M., (1988) *Film Theory: An Introduction*, Manchester: Manchester University Press
- Lazarsfeld, P.F., Berelson, D. & Gaudet, H. (1944/1968) *The People's Choice. How the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York, NY: Columbia University Press.
- Le Bulletin Officiel de l' Education Nationale, (1998), (9)Sept, <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/special9/som.htm> [1-10-07]
- Leavis, F. & Thomson D., (1933) *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*, London: Chatto and Windus
- Lemish, D., (2007) *Children and Television, A Global Perspective*, Oxford: Blackwell
- Lewin, K., (1946) "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, (2), 34-46
- Lewis, J. & Jhally, S., (1998) "The Struggle Over Media Literacy", *Journal of Communication*, 48 (1), 109-120
- Lippmann, W., (1922), *Public opinion*, New York: Macmillan, London: UCL Press

- Lorac C., & Weiss, M., (1981) *Communication and Social Skills*, Exeter: Wheaton
- Lull, J. (1980) *World Families Watch Television*, London: Sage
- Lull J., (1990) *Inside family viewing. Ethnographic research on television's audience*, London-New York: Routledge
- Lury, C., (1996) *Consumer Culture*, Cambridge: Polity
- Lusted, D., (1991) (ed) *The Media Studies Book, A guide for teachers*, London: Routledge
- ΜακΚουέλ Ντ. & Βίνταλ Σ. (2001) *Σύγχρονα μοντέλα Επικοινωνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης
- ΜακΚομπς Μ., Εϊνσιντελ Ε., Ουίβερ Ντ., (1996) *Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Μάραντος, Π., (2001) *Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Ματσαγγούρας, Ηλ., (1995) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Ηλ., (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση – Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπαρτ, Ρ., (1979) *Μυθολογίες*, Αθήνα: Ράππας
- Μπωντριγιάρ, Ζ., (2000) *Η Καταναλωτική Κοινωνία*, Αθήνα: Νησίδες
- Masterman, L., (1994) *Media Education in 1990's Europe: A Rationale for Media Education*, Strasburg: Council of Europe
- Masterman, L., (1997) *A scuola di media*, Milano: La Scuola
- McFarland, K.P., & Stansell, J.C. (1993) "Historical Perspectives" in L. Patterson, C.M. Santa, C.G. Short, & K. Smith (eds) *Teachers are researchers: Reflection and action*. Newark, DE: International Reading Association
- McLuhan, M., (1964) *Understanding Media*, New York: New American Library,
- Messarís P., (1994) *Visual 'Literacy': Image, Mind, and Reality*, Boulder Colorado: Westview
- Messarís P., (1998) "Visual Aspects of Media Literacy" *Journal of Communication*, 48(1), 70-80

- Meyrowitz, J., (1985) *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*, Oxford: Oxford University Press
- Moore S., (1993) *Interpreting Audiences: the Ethnography of Media Consumption*, London: Sage
- Morgan, M. & Signorielli, N. (1990) *Cultivation Analysis*, California :Sage
- Morgan, R., (1998) «Provocations for a media education in small letters” in Buckingham, D. (ed) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London: UCL Press
- Morin, Ed., (1999) *La tête bien faite*, Paris: Seuil
- Morley, D., (1986) *Family Television*, London: Comedia
- Morley, D., (1992) *Television Audiences and Cultural Studies*, London: Routledge
- Morris M., (1990) “Banality in Cultural Studies”, in P. Mellencamp (ed) *Logics of Television. Essays in Cultural Criticism*, Bloomington: Indiana University Press
- Nava M., & Nava O., (1990) “Discriminating or duped ? Young people as consumers of advertisign/art”, *Magazine of Cultural Studies*, 1, 15-21
- Noth, W., (1990) *Handbook of Semiotics* Bloomington: Indiana University Press
- Novak, J.D., (1998) *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Cooperations*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Ντάβου, Μπ., (2001) «Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και η σχέση δασκάλου-μαθητή» στο Χαραμής Π., (επιμ.) *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο – Δυνατότητες-Ορια-Προοπτικές*, Αθήνα: ΙΜΠ
- Ντάβου Μπ., (2005) *Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας, Μετατροπές της παιδικής κατάστασης*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Ντάβου Μπ., & Νίκα Β., (2005), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Εφαρμογή Προγράμματος Οπτικοακουστικού Αλφαριθμητισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ερευνητική Έκθεση, Εργαστήριο Ψυχολογικών Εφαρμογών & Σχεδιασμού, Τμήμα ΕΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ντάβου, Μπ. & Χρηστάκης Ν., (1994) *Τα Παιδιά Μιλούν για την Υγεία και την Ασθένεια*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Ohmae, K., (1995) *The End of the Nation State*, New York: Harper Collins

O'Sullivan, T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M. & Fiske J., (1994) *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*, London: Routledge

Paik, H. & Comstock, G. (1994) "The effects of television violence on antisocial behaviour: A metaanalysis" *Communication Research*, (21), 516-546

Παπαθανασόπουλος, Στ., (1997) *Η δύναμη της τηλεόρασης*, Αθήνα: Καστανιώτης

Παπάς, Αθ., (1988) *Σύγχρονη Θεωρία και πράξη της Παιδείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Perkins, V. F., (1972) *Film as Film*, London: Penguin

Piaget, Jean (1926), *The Language an Thought of the Child*, New York: Harcourt Brace & Company

Piaget, J. (1929) *The Child's conception of the World*, London: Routledge

Piaget, J. (1972) *The psychology of the child*, New York: Basic Books.

Piette J., (1996) *Education aux medias et foncion critique*, Montreal: L'Harmattan

Pomerance, M., (2001) (ed) *Ladies and Gentlemen, Boys and Girls: Gender in Film at the End of the Twentieth Century*, New York: State University of New York Press

Postman, N., (1979) *Teaching as a Conserving Activity*, New York: Delacorte Press

Postman, N., (1983) *The disappearance of Childhood*, London: W.H.Allen

Rayburn, J.D. & Palmgreen, P. (1984) "Merging Uses and Gratifications and expectancy value theory" , *Communication Research*, (11), 537-562

Rapoport, R.N., (1968) "Three dilemmas in action research", *Human Relations*, (23), 499-514

Richards, C., (1998) *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education*, London: UCL Press

Rivoltella, P.C., (1997) (ed) «Mass Media, Educazione, Formazione», in L. Masterman, *A scuola di media*, Milano: La Scuola

Rosengren, K.E. & Windahl, S., (1972) "Mass Media Consumption as a Functional Alternative" in D. McQuail (ed) *Sociology of Mass Communications*, Harmondsworth: Penguin

- Rosengren, K. & Jensen, K., (1993) "Cinq traditions à la recherche du public", *Hermes* 11-12, 281-310, Paris : CNRS
- Rubin, A., (1998) "Media Literacy", *Journal of Communication*, 48 (1), 3-4
- Sarris, A., (1968) *The American Cinema: Directors and Directions*, New York: Dutton
- Savelli S., (ed) (2006) in C. Craggs (1992) *Media Education nella scuola primaria*, Perugia: Morlacchi Editore
- Scrimshaw P., (1992) "Evaluating Media Education Through Action Research" in M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (eds) *Media Education: An Introduction*, London: British Film Institute
- Sefton-Green, J., (2002) "From watching with mother to surfing with father: children's television and digital media", in D. Buckingham (ed) *Small screens: Television for Children*, London: Continuum
- Silverstone, R., (1999) *Why study the Media*, London: Sage
- Σόρογκας, Ε., (2004) *Το φαινόμενο των ριάλιτι*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Shepherd R., (1992) "Elementary Media Education: The Perfect Curriculum", *English Quarterly*, 25 (2-3), 35-38, Toronto, Ontario: Canadian Council of Teachers of English and Language Arts
- Stainton Rogers R., & Stainton Rogers W., (1992) *Stones of Childhood. Shifting Agendas of Child Concern*, Toronto: University of Toronto Press
- Sternberg, R.J., (1985) "Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement", in F.R. Link (eds), *Essays On the Intellect*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Sternberg, R. J., (1990) *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Susman, G. I., (1983) *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*, London: Sage
- Tapscott, D., (1998) *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*, New York: McGraw Hill
- Tisseron S., (2001) *L'intimite' surexposee*, Paris: Editions Ramsay
- Tyner, K., (1998) *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*, New Jersey: Mahwah

Urwin, C., (1995) "Turtle Power: Illusion and Imagination in Children's Play" in C. Bazalgette & D. Buckingham (eds) *In Front of the Children: Screen Entertainment and Young Audiences*, London: British Film Institute

Vygotsky L., (1962), *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press

Vygotsky, L., & Vygotsky, S., (1980) *Mind in society : The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press

Wallon, H., (1949) "L'enfant et le film", *Revue Internationale de Filmologie*, II (5)

Webster, J.G. & Wakshalg, J.J. (1983) "A Theory of TV Program Choice", *Communication Research*, 10(4), 430-446

Williams, R., (1961) *The long revolution*, London: Chatto & Windus

Wood, W., Wong, F. & Chachere, G. (1991) "Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction", *Psychological Bulletin*, (109), 371-303

Χρηστάκης, Ν., (2001) «Τεχνολογία και Τελετουργία», *Futura*, (7), 73-81

Χρηστάκης Ν., (1998-99) «Ένας Νέος Τηλεοπτικός Χωροχρόνος», *Futura*, (5), 48-53

Χρηστάκης, Ν. & Τριανταφύλλου, Ξ., (2008) «Αποδομώντας το τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (152), (υπό έκδοση)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

9. Όταν βλέπεις τηλεόραση τις καθημερινές με ποιον είσαι συνήθως;

Με τους γονείς μου
 Με τους παππούδες
 Με τα αδέρφια μου
 Με τους φίλους/ες μου
 Μόνος/η μου

10. Όταν βλέπεις τηλεόραση τα σαββατοκύριακα με ποιον είσαι συνήθως;

Με τους γονείς μου
 Με τους παππούδες
 Με τα αδέρφια μου
 Με τους φίλους/ες μου
 Μόνος/η μου

11. Πόσο συχνά παρακολουθείς τις παρακάτω ομάδες τηλεοπτικών εκπομπών:

Ελληνικές ταινίες	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
ελληνικές καθημερινές σειρές	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
ξένες καθημερινές σειρές	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
ξένες ταινίες	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
ειδήσεις	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
κινούμενα σχέδια	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
τηλεπαιχνίδια	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
ντοκιμαντέρ	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
ριάλιτι παιχνίδια	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
διαφημίσεις	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3
αθλητικές εκπομπές	ΠΟΤΕ 0	ΑΡΑΙΑ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΣΥΝΕΧΩΣ 3

20. Ποιος νομίζεις ότι πληρώνει τις διαφημίσεις;

ΟΙ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΕΣ (δηλαδή όσοι αγοράζουν τα προϊόντα)	ΟΙ ΕΤΑΙΡΕΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ	ΟΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΕΣ	ΤΟ ΚΑΝΑΛΙ
---	----------------------------	-----------	----------------	-----------

21. Οι διαφημίσεις λένε την αλήθεια;

ΠΟΤΕ 0	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ 1	ΣΥΧΝΑ 2	ΠΑΝΤΑ 3
-----------	--------------------	------------	------------

22. Υπάρχουν φορές που βρίσκεσαι μόνος σου στο σπίτι;

ΠΟΤΕ 0	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ 1	ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ 2	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ 3
-----------	--------------------	-------------------	-------------------

23. Ποιες μέρες βρίσκεσαι συνήθως μόνος στο σπίτι;

ΤΑ ΣΑΒΒΑΤΟΚΥΡΙΑΚΑ	ΤΙΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ
-------------------	-----------------

24. Ποιες ώρες βρίσκεσαι συνήθως μόνος στο σπίτι;

ΠΡΩΙ	2-4 μμ 0	4-6 μμ 1	6-8 μμ 2	8-10 μμ 3
------	-------------	-------------	-------------	--------------

25. Όταν βλέπεις τηλεόραση μαζί με άλλους, ποιος έχει το τηλεχειριστήριο στο χέρι;

ΚΑΝΕΝΑΣ	ΚΑΠΟΙΟΣ ΜΕΓΑΛΟΣ	ΤΑ ΑΔΕΛΦΙΑ ΜΟΥ	ΕΓΩ
---------	-----------------	----------------	-----

26. Ποια σειρά έχεις στην οικογένεια;

μοναχοπαιδί	μεγαλύτερος	μεσαίος	μικρότερος
-------------	-------------	---------	------------

27. Τι ώρα περίπου ξυπνάς τα Σαββατοκύριακα;

Παράρτημα 2
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

(μετά την ομαδική προβολή)

Ερωτήσεις για να σπάσει ο πάγος και να ελέγξουμε πόσο καλά θυμάται τη διαφήμιση. *Σας άρεσε η ταινία που είδαμε; Σας φάνηκαν πολλές οι διαφημίσεις; Θυμάστε μερικές; Τη διαφήμιση τη θυμάστε; Σίγουρα; Θα μπορούσαμε να την ξαναδούμε αν θέλετε. Πώς θα την περιγράφατε σε κάποιον που δεν την έχει δει γιατί ζει, ας πούμε, στο εξωτερικό;*

1. Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση; Γιατί;
2. Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Γιατί;
3. Ας υποθέσουμε ότι εργάζεστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Ποια μέσα θα χρησιμοποιούσατε; (μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους) Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;
4. Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σας πείσουν να αγοράσετε το προϊόν;
5. Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί;
6. Αναγνωρίζετε ομοιότητες στον τρόπο ζωής των πρωταγωνιστών και στο δικό σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;
7. Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί)

Παράρτημα 3

Συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς των δύο εμπλεκομένων τμημάτων για τη διερεύνηση της χρήσης των μμε στην εκπαιδευτική διαδικασία

1. Θα ήθελα να συζητήσουμε για τα μμε που έχετε στη διάθεσή σας στην τάξη και στο σχολείο. Θα ήθελα να μου πείτε πριν από όλα τι είναι για σας τα μμε;
Εκπαιδευτικός (ομάδα ελέγχου): Ε, τι να είναι; η τηλεόραση, ο υπολογιστής, τα σιντί, οι βιντεοκασέτες... αυτά»

Εκπαιδευτικός (πειραματική ομάδα): «Η τηλεόραση κυρίως, το βίντεο, ο υπολογιστής... φυσικά και το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος αλλά αυτά δεν τα έχουμε στο σχολείο, θέλω να πω δεν ασχολούμαστε με αυτά...»

2. Ποια μμε έχετε διαθέσιμα στην τάξη σας (μέσα στην αίθουσα ώστε να είναι έτοιμα πάντα για χρήση)

Εκπαιδευτικός (ομάδα ελέγχου). «Εμείς δεν έχουμε ούτε cd player στην τάξη. Πρέπει κάθε φορά να το ζητάω από το διευθυντή και αν δεν το έχει πάρει η μουσικός ή η δασκάλα των αγγλικών να το παίρνω εγώ.»

Εκπαιδευτικός (πειραματική ομάδα) «Κι εμείς το ίδιο. Εγώ είχα φέρει και από το σπίτι το cd player όταν το είχα ανάγκη για να είμαι σίγουρη ότι θα είναι διαθέσιμο. Κατά τα άλλα δεν υπάρχει τίποτε στην τάξη»

3. Ποια μμε έχετε διαθέσιμα στο σχολείο;

Εκπαιδευτικός (ομάδα ελέγχου). «Έχουμε εργαστήριο πληροφορικής, τηλεόραση, βίντεο, dvd player, cd player ... τι άλλο έχουμε; Αυτά νομίζω.»

Εκπαιδευτικός (πειραματική ομάδα) «Ναι, αυτά. Δεν νομίζω να έχουμε κάτι άλλο.»

4. Πόσες φορές τα χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο;

Εκπαιδευτικός (ομάδα ελέγχου). «Στο εργαστήριο (Πληροφορικής) δεν τα πάω, γιατί τα δικά μου (εννοεί τους μαθητές της) είναι ζωηρά. Εδώ δε προλαβαίνουμε αυτά που πρέπει. Μερικές φορές πάμε στο Χημείο (εκεί βρίσκεται η τηλεόραση και το βίντεο) και βλέπουμε παιδικά, κανένα ντοκιμαντέρ... αυτά. Στην τάξη καμιά φορά ακούμε μουσική.»

Εκπαιδευτικός (πειραματική ομάδα): «Εμείς πηγαίνουμε στο Εργαστήριο (Πληροφορικής). Γενικά όχι σε τακτική βάση αλλά αρκετά. Πηγαίνουμε κυρίως να δούμε εκπαιδευτικά cdrom ή να ψάξουμε στο διαδίκτυο -πιο σπάνια αυτό-. Έχω δοκιμάσει και να τους μάθω να χειρίζονται τους υπολογιστές... τα καταφέρνουν γιατί πολλά παιδιά ξέρουν και από το σπίτι. Στην τηλεόραση κατεβαίνουμε αλλά όχι πολύ συχνά. (...) Κυρίως βλέπουμε κάποια ντοκιμαντέρ που έχω μαζέψει από τις εφημερίδες.»

Παράρτημα 3^α

Σχόλια μητέρων που κατεγράφησαν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της προαιρετικής ενημέρωσης γονέων των μαθητών που θα έπαιρναν μέρος στην παρέμβαση

M1= «Δηλαδή τι θα κάνετε; Θα βλέπετε τηλεόραση στο σχολείο; [...] Α, εντάξει, στο σπίτι τίποτε δηλαδή; (εννοεί ότι τα παιδιά δεν θα έχουν δουλειά για το σπίτι, μετά από σχετική διαβεβαίωση της ερευνήτριας) [...] είναι κολλημένα στην τηλεόραση και όσο να 'ναι κάνει κακό [...] τόσες ώρες σε μια οθόνη θα χαλάσει τα μάτια του. Εντάξει, πάλι καλά, εγώ δεν τον αφήνω να βλέπει αργά. [...] μόνο κάποια σήριαλ και παιδικά. Οι παρέες στο σχολείο φταίνε... Και αυτό που γίνεται μάχη για να πάρει ό,τι δείχνει η τηλεόραση;...Ε, δεν μπορούμε να τα αγοράζουμε και όλα!»

M2=«έχουμε μεγάλο πρόβλημα με την τηλεόραση. Τσακώνονται με τον μικρό για το ποιος θα δει αυτό που θέλει. Τα σαββατοκύριακα γίνεται χαμός στο σπίτι [...] κάτι να γίνει... τους λέει η δασκάλα μη βλέπετε, αλλά ακούνε; Και εγώ τους τα λέω και ο πατέρας τους, αλλά πρέπει να το απαγορεύσει το σχολείο. Ελπίζω να τους το πείτε κι εσείς ότι όλο βλακείες έχει. Αμα είναι της προκοπής δεν βλέπουν, μη νομίζετε... [...]»

M3=«πολλές ώρες τηλεόραση, [...] Τα δικά μου βλέπουν κυρίως το βράδυ πριν κοιμηθούν και τα σαββατοκύριακα. Καλά, έχουν ένα Σάββατο να κοιμηθούν και αυτά ζυπνάνε από τις 7! Μερικές φορές εγώ νυστάζω και με ζυπνάει η τηλεόραση. Ξέρετε, αυτά τα παιδικά που βάζουν κάνουν ένα θόρυβο... όλο μπαμ και μουμ είναι. Μακάρι να καταλάβουν ότι χάνουν την ώρα τους. [...] θα τα φωτογραφήσετε κιόλας;... ξέρετε, τόσα ακούμε...»

M4=«βλέπει κανένα σήριαλ για να χαλαρώσει πριν τον ύπνο... όχι τρομακτικά και τέτοια. Όχι, δεν τον αφήνω. Η γιαγιά του καμία φορά που τον κρατάει του παίρνει ταινίες από το βιντεοκλάμπ αλλά παιδικές και ελληνικά [...] όλα αυτά θα γίνονται μέσα στο ωράριο ή θα έρχονται 'τα απογεύματα; Έχουν αγγλικά, καράτε, ξέρετε [...] Α, μέσα στο μάθημα! Καλύτερα, να το πάρει και πιο σοβαρά... Η κυρία Μ. (η δασκάλα της τάξης) τους έχει προχωρήσει πολύ (εννοεί ότι δεν θα χάσουν μαθήματα) »

M5=«θα ζητήσετε και στοιχεία δικά μας; Γιατί το παιδί δεν ξέρει. Από μένα να τα ζητήσετε. [...] το πρόβλημα του αιώνα είναι η τηλεόραση για μας! μακάρι να κάνει κάτι το σχολείο... τη δασκάλα την ακούει ο γιος μου καλύτερα από μένα. Να τον πει δεν θα βλέπεις αυτό, ή δεν θα ζητάς ό,τι δείχνει η τηλεόραση μπορεί να το κάνει»

Παράρτημα 4
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (PRE) ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ

Α' ομάδα (μέλη: α1, α10, κ11, κ14, κ17)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Κανένας δεν το προφέρει σωστά.

Χαμογελούν και κάθονται με ηρεμία. Διαπραγματεύονται το ποιος θα μιλήσει με προτροπές του τύπου «πες εσύ» «όχι, εσύ» «εγώ δεν θέλω».

Το α1 παίρνει το λόγο χωρίς να ζητήσει την άδεια από την ομάδα.

«ένα ανθρωπάκι που βρίσκεται μέσα στο κουτί με τη ζύμη και μας βοηθάει να φτιάχνουμε πίτες» α1

Οι υπόλοιποι συμφωνούν χωρίς να δείχνουν πολύ πρόθυμοι να προσθέσουν κάτι ή να διορθώσουν.

E: Συμφωνείτε; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

*«να... και ότι έχει και ωραίο τραγουδάκι και ότι ο Ζυμαρούλης δεν είναι μέσα στη ζύμη αλλά κουκλάκι [εννοεί ότι δίνεται δωρεάν με κάποιες συσκευασίες] κ 11
«το ίδιο είναι! τη διαφήμιση περιγράφω...» α1*

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

Δείχνουν να μην καταλαβαίνουν την ερώτηση. Δίνονται διευκρινίσεις.

E: Δηλαδή, ποιος νομίζετε ότι θα ενδιαφερόταν πιο πολύ να τη δει και από πού το καταλάβατε;

*«τα παιδιά και οι μαμάδες που μαγειρεύουν» (κ11)
«και αυτοί που έχουν μαγαζιά που τρώμε [εννοεί εστιατόρια]» α10
«να, η γιαγιά μου λέει ότι όταν τρώμε έξω όλο τέτοια βάζουν, αγοραστά, τίποτε δεν φτιάχνουν από μόνοι τους» (κ17)*

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

Δείχνουν και πάλι να μην κατανοούν πολύ την ερώτηση ή να δυσκολεύονται να απαντήσουν.

*«εε... στην πρωινή!» κ14
«και στη βραδινή όμως» α1*

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά. (π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Κανένας δεν θέλει να πάρει το λόγο. Κοιτάζονται μεταξύ τους και τα αγόρια απευθύνονται κοροϊδευτικά στα κορίτσια.

*«πείτε εσείς που ξέρετε από διαφήμισεις, μοντέλα και τέτοια» α10
«σιγά...γιατί εσείς δεν ξέρετε;» κ14*

Κανένας δεν θέλει να μιλήσει. Ξανακάνω την ερώτηση. Τελικά τα κορίτσια μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους και αποφασίζει να μιλήσει το κ11

«ε... αν κάναμε μια διαφήμιση σοκολάτας θα βάζαμε παιδιά και μουσική» κ11

Συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις τη συγκεκριμένη μάρκα ζύμης;

*«εεε... με τη διαφήμιση» κ17
«και με το Ζυμαρούλη... τον βλέπεις και σου αρέσει και μετά το αγοράζεις» α1
«εμένα μου αρέσει... μου έρχεται να το τσιμπήσω...»κ14*

Ε: Αγοράζετε συχνά προϊόντα που δίνουν και κάποιο δώρο; [η ερευνήτρια παρεμβαίνει με ερώτηση που δεν ήταν στον αρχικό σχεδιασμό]

*«η μαμά μου αγοράζει όλες τις προσφορές...» κ17
«και η δική μου...αλλά μόνο όταν συμφέρει» α10
«εγώ μόνο όταν έχει σούπερ μαν και τέτοια ... που ποτέ δε βάζουν... βάζουν όλο κάτι που αρέσουν στα κορίτσια (κάνει μια κοροϊδευτική γκριμάτσα προς τα κορίτσια) α1*

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

*«ου...με το Ζυμαρούλη! (γέλια)» κ11
«εσύ να μοιάσεις καλύτερα στη μαμά που μαγειρεύει, γιατί είσαι άσχετη! α1
«μμμ... γιατί εσύ είσαι σχετικός!» κ11
«εγώ είμαι αγόρι όμως!» α1
«κυρία, τσακώνονται πάντα αυτοί οι δύο... μην του ακούτε! Εγώ θα ήθελα να μοιάσω στο κοριτσάκι που είναι χαριτωμένο...» κ17*

Ε: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Μοιάζει ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

*«δηλαδή; Αν μοιάζει η μαμά μας;» κ14
«η δική μου καθόλου! Σιγά μην καθίσει να παίζει στην κουζίνα και να την κάνει χάλια... » κ11
«και η δική μου νευριάζει όταν η κουζίνα είναι άνω κάτω... μας λέει να την καθαρίσουμε» κ17
«η μαμά μου φτιάχνει πίτες και τέτοια αλλά εμείς δεν τα τρώμε και φωνάζει» α10*

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Παίρνουν το χαρτί και κοιτούν προσεκτικά. Δεν ακούγεται κανένα σχόλιο για την τιμή. Τα αγόρια δεν θέλουν να συμμετάσχουν στην επιλογή.

Ε: Καταλήξατε; Ποιο θα χαρίζατε αν γιόρταζε η μητέρα σας και είχατε αποφασίσει να της πάρετε δώρο ένα κραγιόν.

«εγώ θα έπαιρνα αυτό γιατί έχει και δώρο» κ11
«σιγά... εδώ δεν δείχνει δώρο» α10
«ναι αλλά το έδειξε στη διαφήμιση που είδαμε...» κ11
«ναι ρε.. δε θυμάσαι;» α1

Καταλήγουν στο διαφημιζόμενο χωρίς ιδιαίτερο ενθουσιασμό.

Ε: Αυτό λοιπόν; Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

«εε... ότι είναι καλό» κ11

Ε: Συμφωνείτε όλοι;
Απαντούν καταφατικά.

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Β' ομάδα (μέλη: α2, α6, α7, α9, κ21, κ15)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Μερικοί το προφέρουν λάθος.

Η ομάδα αποτελείται από πιο πολλά αγόρια τα οποία είναι αρκετά ζωηρά. Παρ' όλα αυτά δεν θέλει κανένα αγόρι να πάρει το λόγο.

«θα του έλεγα ότι είναι ένα ανθρωπάκι, ο Ζυμαρούλης, που βοηθάει μια μαμά και ένα κορίτσι να φτιάξει μια τυρόπιτα και τη βάζουν στο φούρνο και μετά την τρώνε» κ21

Ε: Συμφωνείτε όλοι; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

Απαντούν αρνητικά.

Ε: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;
Δείχνουν να μην καταλαβαίνουν την ερώτηση. Δίνονται διευκρινήσεις.

«σε όλους! Αφού όλοι τρώνε!» α2
«ναι...και στα παιδιά για να παίρνουν τις πίτες στο σχολείο» κ15

*«δεν τη βλέπουν όμως όλοι... μόνο τα παιδιά τη βλέπουν γιατί τους αρέσει ο Ζυμαρούλης»
α7*

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

Σκέφτονται. Δεν είναι κανένας πρόθυμος να απαντήσει.

*«πάντα» α9
«ναι, πάντα... όλες τις ώρες» α2*

E: συμφωνείτε όλοι; Όλες τις ώρες;

Δίνουν καταφατικές απαντήσεις.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικοκινούμενους ανθράκους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Προβληματίζονται και πάλι και τους ζητώ να συνεργαστούν για να αποφασίσουν. Επιλέγουν το παιχνίδι. Συζητούν μεταξύ τους.

*«στο παιχνίδι θα βάζαμε παιδιά που παίζουν και ένα μεγάλο κατάστημα για να τα αγοράζουν...» κ21
«...ναι ...και θα είχε και ουρές και έναν Άγιο Βασίλη για να το θυμηθούν τα παιδιά όταν θα του γράψουν γράμμα» κ15
«σιγά ... (γέλια) αυτή πιστεύει στον Άγιο Βασίλη (γέλια και πάλι) » α6*

E: Γιατί θα αποφασίσατε να το διαφημίσετε έτσι;

*«Γιατί τα παιδιά διαλέγουν τα παιχνίδια και οι γονείς τα πληρώνουν» κ21
«όχι μόνο οι γονείς... και οι θείοι και άλλοι...ή όταν έχει κάποιος γενέθλια και του πάμε δώρα» α9*

E: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σας πείσουν να αγοράσετε το προϊόν;
Δείχνουν δισταγμό...

*«γιατί τρώγεται, είναι νόστιμο και εύκολο να το κάνεις» α7
«και έχει και το Ζυμαρούλη που είναι γλυκούλης» κ17*

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«εγώ θα ήθελα η μαμά μου να είναι χαμογελαστή και να μη δουλεύει γιατί κουράζεται και είναι νευριασμένη... όταν γυρίζει από τη δουλειά μας λέει να μη μιλάμε γιατί έχει πονοκέφαλο» κ15

«ναι... κι εμένα δουλεύει και δεν είναι χαμογελαστή» κ21

«εγώ με κανέναν» α9

Ε: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Μοιάζει ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«εμείς έχουμε στην κουζίνα μας διάφορα ίδια πράγματα ... μοιάζει...δεν ξέρω αν είναι εντελώς ίδια» κ15

«δεν είναι τόσο μεγάλη η κουζίνα σας όμως...» κ21

«δεν είπα η κουζίνα...είπα τα πράγματα που είναι μέσα» κ15

«ναι...γιατί έχετε και ψυγείο που φαίνεται από πίσω πώς είναι;;; λες βλακείες! (γέλια με τα υπόλοιπα αγόρια)» α9

«ναι...αφού αυτό το ψυγείο είναι ψεύτικο...» α2

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Τα αγόρια κοιτάζουν αποστασιοποιημένα και αδιάφορα στην αρχή. Τα κορίτσια αναγνωρίζουν αμέσως το διαφημιζόμενο προϊόν και κάνουν τη χαρακτηριστική κίνηση της διαφήμισης. Τα αγόρια αρχίζουν να συμμετέχουν και να λένε την άποψή τους. Προσέχουν ότι όλα έχουν το ίδιο περίπου χρώμα. Κανένας δεν ενδιαφέρεται για την τιμή. Στο τέλος συμφωνούν χωρίς πολύ κόπο επιλέγοντας το διαφημιζόμενο. Δεν θυμούνται ότι δίνει δώρο ή δεν το αξιολογούν.

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Γ' ομάδα (μέλη: κ12, κ18, κ19, α8, α4)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάσουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Και σε αυτήν την ομάδα μερικοί το προφέρουν λάθος.

Η ομάδα δείχνει να έχει συνοχή. Υπερέχουν τα κορίτσια και γενικά τα αγόρια μοιάζουν πιο χαμηλών τόνων

«Μία μαμά, που έχει ένα κοριτσάκι, θέλει να φτιάξει τυρόπιτα με μία ζύμη που την πουλάνε στα ψυγεία. Την ψήνει και την τρώνε όλοι μαζί... α... μαζί με το Ζυμαρούλη που χαμογελάει... αυτά» κ12

Ε: Συμφωνείτε με όσα είπε η συμμαθήτριά σας; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

«ναι... (αρχίζει να επαναλαμβάνει το τραγουδάκι της διαφήμισης)» κ19

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

«σε όλους.» α8

«ναι σε όλους... και σε όσες μαμάδες δεν προλαβαίνουν να μαγειρέψουν...» κ18

«όσες δεν προλαβαίνουν παίρνουν σουβλάκια δεν φτιάχνουν πίτες... τι λέει κυρία;» α4

E: Συμφωνείτε όλοι; Απευθύνεται σε όλους;

«εντάξει... αλλά όχι και στους άντρες!» α4

«ανατρίχιασα... γιατί οι άντρες δεν τρώνε;» κ18

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«πάντα... όλες τις ώρες...» κ18

«ναι...και πιο πολύ το βράδυ... που βλέπουν όλοι» α8

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά. (π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Τα κορίτσια ενθουσιάζονται.

«εμένα κυρία με είχαν ζητήσει σε μια διαφήμιση αλλά ο μπαμπάς μου είχε πει ότι δεν με αφήνει γιατί θα ξενοχτάω και τέτοια και δεν θα μπορούσα να είμαι καλή μαθήτρια αλλά όταν μεγαλώσω θα γίνω μοντέλο» κ18

«άσχετο... τι θα διαφημίσουμε λέμε» α8

Τελικά καταλήγουν στο παιχνίδι.

E: Ωραία. Ας υποθέσουμε ότι διαφημίζετε ένα παιδικό παιχνίδι. Πώς θα θέλατε να είναι αυτή η διαφήμιση;

«θα είχε παιδιά... αν ήταν σούπερμαν θα είχε αγόρια και θα είχε και γονείς που θα αγόραζαν όλα τα παιχνίδια που υπήρχαν στα ράφια» α4

«ναι... και πολλά παιδιά που θα έβγαιναν από το μαγαζί τρέχοντας για να πάνε να παίξουν» α8

«εγώ πάντως θα έβαζα κινούμενα σχέδια...για να αρέσουν στα παιδιά και να ζητήσουν να τους το αγοράσουν» κ18

E: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σας πείσουν να αγοράσετε το προϊόν;

«δηλαδή; Τι να μας πείσουν;» α4

Δείχνουν να μην κατανοούν την ερώτηση. Δίνονται διευκρινίσεις.

«γιατί όλα φαίνονται κάπως αλλιώς στις διαφημίσεις, για αυτό νομίζουμε κι εμείς ότι έτσι θα γίνεται πάντα» κ12

*«ναί... και όταν έχει ωραία μουσική... και αυτό...» α8
«οι διαφημίσεις είναι για να μας παίρνουν τα λεφτά...» α4*

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

*«εγώ με το παιδάκι» κ12
«κι εγώ με το ανθρωπάκι» α8, α4
«εγώ κυρία θα ήθελα ένα ωραίο σπίτι» κ19*

E: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

Κοιτάζονται μεταξύ τους. Προσπαθώ να διατυπώσω διαφορετικά την ερώτηση.

E: Για παράδειγμα, αν η μαμά σας μοιάζει με τη μαμά του κοριτσιού στη διαφήμιση, όχι μόνο στην εξωτερική της εμφάνιση, στον τρόπο που συμπεριφέρεται, στον τρόπο ζωής της από όσο μπορείτε να καταλάβετε από τη διαφήμιση.

*«όχι... δηλαδή δεν πρόσεξα πώς είναι αυτό το σπίτι...» κ19
«στις διαφημίσεις είναι διαφορετικά» α8
«εγώ δεν βλέπω... λίγες μου αρέσουν» α4*

E: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Αρχίζουν συζητήσεις. Τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο και θυμούνται αμέσως ότι το ένα προϊόν μόλις διαφημίστηκε. Δεν κάνουν κανένα σχόλιο για την τιμή. Είναι σαν να μην υπάρχει. Εξακολουθούν να συζητούν και να διαφωνούν προβάλλοντας επιχειρήματα που αφορούν κυρίως ότι το διαφημιζόμενο πρόσφερε δώρο.

E: Καταλήξατε; Ποιο θα χαρίζατε αν γιόρταζε η μητέρα σας και είχατε αποφασίσει να της πάρετε δώρο ένα κραγιόν.

*«να αποφασίσουν τα κορίτσια που βάζουν κραγιόν (γελάει)!» α4
«μμμ...κι εσείς βάζετε καμιά φορά! (κοιτάζει τα υπόλοιπα κορίτσια και ξεσπούν σε γέλια)
κ12
«η Κατακουζήνα (χαρακτηριστικό όνομα που χρησιμοποιείται σε σήριαλ το οποίο προβάλλεται σε επανάληψη) – (ζωηρά γέλια από τα κορίτσια και θυμός από τα αγόρια)
κ19
«εγώ λέω να πάρουμε αυτό... (το διαφημιζόμενο) ή το διπλανό του» α8*

E: Πρέπει να αποφασίσετε. Να διαλέξετε ένα. Συζητούν έντονα και καταλήγουν στο δεύτερο μη διαφημιζόμενο.

E: Υπάρχει κάποιος λόγος που επιλέξατε αυτό;

«γιατί είναι καλό...» α16

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω, ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Δ' ομάδα (μέλη: α3, α5, κ13, κ16, κ20)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Και σε αυτήν την ομάδα μερικοί το προφέρουν λάθος.

Θέλουν όλοι να μιλήσουν. Τελικά συμφωνούν να μιλήσει το α3.

«ναί... λοιπόν... είναι μια μαμά και ένα παιδί που ανοίγουν το ψυγείο, βγάζουν μια ζύμη που τη λένε Πισμπουρι, και την στρώνουν στο ταπί και μετά την τρώνε ευχαριστημένοι και είναι και ένα ανθρωπάκι και τραγουδάνε όλοι μαζί» α3

Ε: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

Αλληλοκοιτάζονται. Δείχνουν να μην κατανοούν πολύ την ερώτηση. Δίνονται διευκρινήσεις.

«σε παιδιά, μαμάδες...» κ16

«ναί... κυρίως σε μαμάδες γιατί εκείνες ασχολούνται με την κουζίνα» κ20

«και σε γιαγιάδες τότε...εμένα η γιαγιά φτιάχνει τις πίτες, η μαμά δεν ξέρει» κ13

«εντάξει, αλλά όλοι τρώνε» α5

Ε: Μαμάδες, γιαγιάδες, παιδιά... σε όσους τρώνε. Δηλαδή σε όλους;
Απαντούν καταφατικά.

Ε: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση;
Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«εγώ νομίζω το πρωί» α5

«κι εγώ...αλλά και το βράδυ μπορεί» κ13

Ε: Κατά τη γνώμη σας ποια ώρα θα ήταν καλύτερη και γιατί;

«το πρωί... στον Πρωινό καφέ που το βλέπουν όλοι (γέλια)» κ5

Ε: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση;
Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλκικωμένους ανθρώπους...

Συζητούν μεταξύ τους χωρίς όμως να επικεντρώνονται κάπου. Προσπαθούν μάλλον να καταλάβουν την ερώτηση.

«δηλαδή να κάνουμε εμείς διαφήμιση; Να παίξαμε εμείς» κ13

«και να παίξαμε...αλλά να την φτιάχναμε και να την έδειχνε η τηλεόραση...ε, κυρία;» κ20

«εγώ θα έβαζα μουσική, αν ήταν παιχνίδι και παιδιά...» κ13

«εγώ θα έβαζα και ένα σκυλάκι.» α5

Ε: Ωραία. Ας υποθέσουμε ότι διαφημίζετε ένα παιχνίδι για παιδιά. Πώς θα θέλατε να είναι αυτή η διαφήμιση;

Κουβεντιάζουν αλλά όχι ιδιαίτερα ζωηρά.

«θα βάζαμε μουσική, παιδιά και ένα σκύλο»

Ε: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

«δηλαδή; Τι να με πείσουν;» α3

«με τα κόλπα που κάνουν ρε...όπως αυτός με το σκέιτ που κάνει τούμπες (από διαφήμιση αναγκυτικού)» α5

«α... αυτή η διαφήμιση έχει το τραγουδάκι που το τραγουδάς και το θυμάσαι...» κ20

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«όχι...εγώ όχι...» α3

«ούτε κι εγώ... αυτά είναι για γυναίκες» α5

«ούτε κι εγώ τότε» κ16

«εγώ να έχω ένα παιδί που είναι ήσυχο και ένα τέτοιο σπίτι» κ13

Ε: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«ε, όχι και τόσο... τι δηλαδή... αν ψήνουμε και εμείς πίτες και τέτοια; Η μαμά μου μαγειρεύει και κάνει διάφορα παράξενα φαγητά» κ20

«εγώ όχι... δεν μοιάζει... τι να μοιάζει δηλαδή.» κ13

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Κοιτούν προσεκτικά το χαρτί. Δεν κάνουν κανένα σχόλιο για την τιμή. Είναι σαν να μην υπάρχει. Συζητούν ήρεμα...

Ε: Καταλήξατε; Ποιο θα χαρίζατε αν γιόρταζε η μητέρα σας και είχατε αποφασίσει να της πάρετε δώρο ένα κραγιόν.

«εμένα η μαμά μου δε βάζει τέτοια χρώματα...» α5

«εμένα βάζει όταν φεύγει το πρωί» κ16

«αυτό να πάρουμε! (δείχνει το διαφημιζόμενο) Όλοι το ίδιο πρέπει να πάρουμε κυρία;» κ20

Ε: Θα πρέπει να συμφωνήσετε σε ένα...

«Σωθήκαμε... αν πρέπει να συμφωνήσουμε με τα αγόρια)» κ20
«εγώ λέω να πάρουμε αυτό (δείχνει το διαφημιζόμενο)» κ16
«δίνει ακόμη τη μάσκα κυρία;» κ13
«αν τη δίνει να πάρουμε αυτό...τα χρώματα μοιάζουν...» κ16
«εντάξει... αυτό» α5

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω, ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Παράρτημα 5
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (PRE) ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ
ΟΜΑΔΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ

Α' ομάδα (μέλη: α1, κ7, κ9, α10, α12)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος αν και μερικοί το προφέρουν λάθος.

Γελούν, το α1 κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση σαν το Ζυμαρούλη και το α10 το κοροϊδεύει. Διαπραγματεύονται το ποιος θα μιλήσει. Τα κορίτσια είναι πιο πρόθυμα αλλά δεν τολμούν να πουν. Αρχίζουν προτροπές του τύπου «πες εσύ» «όχι, εσύ». Το κ7 παίρνει το λόγο χωρίς να ζητήσει την άδεια από την ομάδα.

«θα του έλεγα ότι είναι ένα ανθρωπάκι που δεν είναι και πολύ ανθρωπάκι» κ7
«τι ανθρωπάκι; Ψεύτικο είναι! Μίκυ μάουζ» α12
[συνεχίζει] «ναι... τέλος πάντων, μίκυ μάουζ που φτιάχνει μια ζύμη και μια μαμά θέλει να φτιάξει μια πίτα, πολύ νόστιμη για να φάει το παιδί της» κ7

Το α12 αρχίζει να λέει τους πρώτους στίχους από το τραγούδι (βλ. παράρτημα) Γελούν.

«αυτά... και όλοι είναι χαρούμενοι που ο Ζυμαρούλης τους έφτιαξε μια τέτοια πίτα» κ7

Ε: Συμφωνείτε με όσα είτε η συμμαθήτριά σας; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;
Ανταλλάσσουν βλέμματα μεταξύ τους, ανασηκώνοντας τους ώμους.

«όχι, τι να πούμε; Να πούμε και τις άλλες κυρία; [εννοούν τις υπόλοιπες διαφημίσεις που προβλήθηκαν μόλις]» κ9
«τι λες ρε; Αφού για τη ζύμη λέμε τώρα!» α12

Ε: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

Δείχνουν να μην καταλαβαίνουν απολύτως την ερώτηση. Δίνονται διευκρινίσεις.

Ε: Δηλαδή, ποιος νομίζετε ότι θα ενδιαφερόταν πιο πολύ να τη δει και από πού το καταλάβατε;

«τα παιδιά, γιατί έχει το Ζυμαρούλη ή οι μαμάδες που πηγαίνουν στο σούπερ μάρκετ» (κ9)
«ναι, πιο πολύ τα παιδιά γιατί τους αρέσουν και οι πίτες και οι γυναίκες γιατί τους αρέσει να μαγειρεύουν (γέλια)» (α1)
«οι μεγάλοι που όλο τρώνε» (κ7)
«οι γυναίκες που χοντραίνουν [μορφασμοί, γέλια]» (α12)
«οι γιαγιάδες που φτιάχνουν πίτες και τα παιδιά που τις παίρνουν στο σχολείο για το διάλειμμα» (α10)
«και οι άντρες γιατί αυτοί πηγαίνουν στο σούπερ μάρκετ αλλά όταν το φέρνουν σπίτι το παίρνουν οι γυναίκες και το βάζουν στο ψυγείο» (κ7)

Ε: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«σε όλες. Συνεχώς.»

Δείχνουν να συμφωνούν όλοι, αλληλοκοιτάζονται.

Ε: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Κανένας δεν θέλει να πάρει το λόγο. Τους αφήνω να συζητήσουν λίγο και προχωρώ μερικά μέτρα μακριά στην αίθουσα. Τα αγόρια είναι πιο αδιάφορα. Τα κορίτσια κουβεντιάζουν χαμηλόφωνα.

«δηλαδή, κυρία, αν εμείς στο σχολείο κάναμε διαφήμιση για παιχνίδια;» κ7

«όχι, ρε, αν όταν μεγαλώναμε δουλεύαμε στις διαφημίσεις και έβγαине ένα παιχνίδι και το βλέπαμε στην τηλεόραση» α12

«μμμ... εγώ θα έβαζα πολλά παιχνίδια και πολλά παιδιά που θα τα χάριζα για να είναι χαρούμενα» κ9

«τι λες ρε χαζή, οι διαφημίσεις σου χαρίζουν παιχνίδια;» α12

«αν τα κερδίσεις, στα χαρίζουν» κ9

Η συζήτηση φτάνει σε αδιέξοδο. Κανένας δεν θέλει να προσθέσει κάτι.

Ε: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

«εεε... δεν ξέρω» α1

«εγώ ξέρω. Με τις χιτες και τα τέτοια που μπορεί να μη σου αρέσουν αλλά τα βλέπεις έτσι στην τηλεόραση» α12

«ναι και μερικές φορές είναι μπλιαζ... όπως ο χυμός με τα καρότα μπλιαζ»κ7

«άμα δεν θέλεις δεν το αγοράζεις... Εγώ είπα στη μαμά να το πάρει γιατί εκείνη την ημέρα έδινε και το Ζυμαρούλη» κ9

Ε: Αγοράζετε συχνά προϊόντα που δίνουν και κάποιο δώρο; [η ερευνήτρια παρεμβαίνει με ερώτηση που δεν ήταν στον αρχικό σχεδιασμό]

«εε, όχι συχνά... κάπου κάπου... εγώ κάνα συλλογή από αρκουδάκια και το Καζολίν έδινε ένα» κ9

«εγώ μόνο όταν έχει κάτι αγορίστικο λέω στη μαμά να το πάρει και παίρνω το παιχνίδι και μετά δεν μου αγοράζει παιχνίδι για καιρό» α10

«εγώ ... όχι (διστακτικά), μόνο μια φορά...δυο, δεν θυμάμαι καλά» κ7

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«ναι (γέλια) με το Ζυμαρούλη!» α1

«αφού είσαι χοντρός! (γέλια)» α10

«άντε ρε! Εμένα μου αρέσει που ξέρει και κάνει κόλπα γι αυτό θα ήθελα να ήμουν έτσι!»

α1

«εμένα μου λέει η μαμά μου να γίνω καλή νοικοκυρά και να μάθω να μαγειρεύω (χαμογελάει και κοιτάζει το κ7)» κ9

«εγώ θα ήθελα να μοιάζω στο κοριτσάκι γιατί είναι όμορφη» κ7

Ε: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«εε... τι δηλαδή; Αν έχουμε το ίδιο σπίτι;» α10

Ε: Γενικά, αν η μαμά σας μοιάζει με τη μαμά του κοριτσιού στη διαφήμιση, όχι μόνο στην εξωτερική της εμφάνιση, στον τρόπο που συμπεριφέρεται, στον τρόπο ζωής της από όσο μπορείτε να καταλάβετε από τη διαφήμιση.

«η δική μου είναι πιο όμορφη σίγουρα! Αλλά και πιο κατσούφα! Όλο φωνάζει και λέει ότι για όλα φταίμε εμείς. Ο μπαμπάς πάντως μας υποστηρίζει γιατί βλέπει και τα άλλα παιδιά στο γήπεδο και εμείς είμαστε τα καλύτερα» α12

«και η δική μου είναι πιο όμορφη. Αλλά εμείς έχουμε διαφορετική κουζίνα. Είπα στη μαμά γιατί εμείς δεν βλέπουμε από πίσω από το ψυγείο αλλά μου είπε ότι το δικό μας είναι παλιό» κ 9

«και εμένα η μαμά μου φτιάχνει πίτες γιατί ότι πουλάει το κυλικείο δεν είναι καλό και μου λέει να μην παίρνω, αλλά εμένα μου αρέσουν» κ7

«(γέλια) εμένα μου αρέσει πιο πολύ το δικό μας το σπίτι αλλά η μαμά όταν μαγειρεύει μας διώχνει από την κουζίνα γιατί τα κάνουμε όλα άνω κάτω και μετά καθαρίζει με τις ώρες» α10

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Παίρνουν το χαρτί και κοιτούν προσεκτικά. Τα σχόλια που γίνονται χαμηλόφωνα στην αρχή αφορούν κυρίως το προϊόν. Δεν ακούγεται κανένα σχόλιο για την τιμή. Διαφωνούν και η επιλογή τους βρίσκεται μεταξύ δύο προϊόντων. Το ένα είναι το διαφημιζόμενο.

Ε: Καταλήξατε; Ποιο θα χαρίζατε αν γιόρταζε η μητέρα σας και είχατε αποφασίσει να της πάρετε δώρο ένα κραγιόν.

Το κ7 παίρνει το λόγο και επιλέγει το διαφημιζόμενο.

Ε: Αυτό λοιπόν; Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

«μόνο ο ... (α12) δεν το θέλει. Όλοι οι άλλοι αυτό θα παίρναμε! Είναι πιο ωραίο και βάφει ωραία κιόλας (δείχνει το ίχνος του πάνω στο χαρτί). Είναι καλή μάρκα. Εγώ αυτό θα έπαιρνα» κ7

Ε: Συμφωνείτε όλοι;

Απαντούν καταφατικά. Τα αγόρια κάνουν μορφασμούς σαν να έβαζαν κραγιόν.

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Β' ομάδα (μέλη: κ2, κ3, α14, α22, α20)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Μερικοί το προφέρουν λάθος.

Όλοι θέλουν να πουν. Ζητούν το λόγο σηκώνοντας το χέρι τους.

E: Πρέπει να αποφασίσετε με ποια σειρά θα μιλήσετε. Αν θέλετε να συμπληρώσετε κάτι, μπορείτε να το κάνετε. Ποιος θα μιλήσει πρώτος;

Αφού δημιουργείται μία μικρή ένταση, διευκολύνω το α22 να μιλήσει.

«θα του έλεγα ότι είναι μια μαμά που φτιάχνει τυρόπιτα για τα παιδιά της και το Ζυμαρούλη και μυρίζει όλη η κουζίνα και τρώνε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα (ξεσπάει σε γέλια)» α22

«ναι... και ανοίγουν ένα ψυγείο από την ανάποδη –αυτό δεν το είπες όμως, που είναι σημαντικό!- που μέσα ζει ο Ζυμαρούλης και μετά η μαμά τον γαργαλάει στην κουζίτσα του (χαμογελάει)» κ2

E: Συμφωνείτε όλοι; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

Απαντούν αρνητικά. Το κ3 σκέφτεται (λίγο θεατρικά)

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

«στις μαμάδες νομίζω. Αυτές μαγειρεύουν!» α20

«ποιος ήθελες ρε να μαγειρεύει; Οι άντρες; (γέλια, σπρώχνει ελαφρά το διπλανό του)» α22

«ναι, ναι και στις γιαγιάδες!» κ3

«ναι αλλά οι άντρες φέρνουν τα λεφτά για να αγοράζουν το φαγητό!» α22

«στις γυναίκες κυρία» κ2, κ3

E: Μάλιστα. Από πού το καταλάβατε αυτό;

«εε, αφού είναι για πίτες η ζύμη κυρία!» α22

«και δείχνει και κουζίνα, μαγειρικές και τέτοια» α14

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

Δείχνουν να τους προβληματίζει αυτή η ερώτηση. Δεν είναι κανένας πρόθυμος να απαντήσει.

«το βράδυ που κοιμούνται τα παιδιά» α14

«ναι, το βράδυ αλλά όχι πολύ αργά γιατί κοιμούνται και οι γιαγιάδες και δεν θα το δουν» κ2

E: συμφωνείτε όλοι; Το βράδυ;

Δίνουν καταφατικές απαντήσεις αν και υπάρχει κάποιος προβληματισμός.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση;

Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Προβληματίζονται και πάλι και τους ζητώ να συνεργαστούν για να αποφασίσουν. Να διαλέξουν πρώτα ένα προϊόν και μετά να σκεφτούν για λίγο πώς θα ήταν καλύτερο να το παρουσιάσουν σε μία διαφήμιση.

«αν ήταν παιχνίδι, θα το βάζαμε πάνω σε ένα ράφι και από κάτω ένα παιδί και μια μαμά για να του το αγοράσει» κ3

«ή μια νονά» α22

«το ίδιο είναι ρε» κ3

«ή θα το έφερνε ο Άγιος Βασίλης» α20

Ε: Γιατί θα αποφασίσατε να το διαφημίσετε έτσι;

Παίρνει το λόγο το κ3 χωρίς να ρωτήσει την ομάδα.

«Γιατί η μαμά θα το αγοράσει και το παιδί θα παίξει» κ3

«όχι κυρία! Και ο παππούς παίρνει παιχνίδια! Τι λέει αυτή; Επειδή τα παιχνίδια είναι συνήθως στα ράφια για αυτό!» α22

Ε: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σας πείσουν να αγοράσετε το προϊόν;

«επειδή είναι νόστιμο» α20

«και έχει και το Ζυμαρόλη που σε βοηθάει» α14

Δεν δείχνουν διάθεση να απαντήσουν σε αυτήν την ερώτηση τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Ε: Δηλαδή μια μαμά αγοράζοντας αυτή τη ζύμη έχει και το Ζυμαρόλη να τη βοηθάει; Αυτό εννοείς; [η ερευνητρια παρεμβαίνει με ερώτηση που δεν ήταν στον αρχικό σχεδιασμό]

«εε, ...δεν ξέρω...μπορεί. Εμείς δεν το έχουμε αυτό. (εννοεί το προϊόν)» α14

«εγώ νομίζω ότι αυτό είναι μόνο στην τηλεόραση και σε κουκλάκι. Εκεί του βάζουν μπαταρίες και το κουρδίζουν ή μπορεί να είναι τηλεκατευθυνόμενος και βοηθάει. ... Δεν νομίζω να τον αγοράζεις» κ3

«είσαι χαζή! Αυτό είναι μίκρο μάους και είναι ψεύτικο εντελώς. Δεν υπάρχει!» α20

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«εγώ θα ήθελα να είχα αυτό το σπίτι και να γύριζα από το σχολείο και να μοσχομύριζε και να με περίμενε χαμογελαστή η μαμά μου... να κάναμε αγκαλιές και να τρώγαμε όλοι μαζί με το μπαμπά» κ2

«κι εγώ» κ3

«εγώ όχι! Αυτά είναι για γυναίκες!» α20

Ε: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«εμένα ναι γιατί η μαμά μου είναι πολύ όμορφη και η αδελφή μου μοιάζει με αυτό το κοριτσάκι» κ3

«κι εμένα. Μόνο Ζυμαρούλη που δεν έχουμε!» κ2

«άντε πάλι με το Ζυμαρούλη (την πλησιάζει και της φωνάζει στο αυτί) Δεν υπάρχει είπαμε!» α20

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνετε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Υπάρχει αρκετή ένταση στην ομάδα γιατί το α22 θέλει να επιβάλει τη γνώμη του. Τα κορίτσια – κυρίως- αντιδρούν και δυσανασχετούν. Κάνουν σχόλια για το αν θα αγοράζαν ποτέ κραγιόν ως δώρο.

Ε: Καταλήξατε; Αν είχατε αποφασίσει ότι θα αγοράζατε δώρο κραγιόν, ποιο θα χαρίζατε στη μητέρα σας;

Δεν μπορούν να αποφασίσουν. Τους ζητώ να σημειώσει ο καθένας σε ένα χαρτάκι αυτό που θέλει και να κερδίσει η πλειοψηφία. Πράγματι σημειώνουν όλοι (!) το διαφημιζόμενο.

Ε: Αυτό λουπόν; Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

«Εμένα μου άρεσε που το είδα στη διαφήμιση προηγούμενως» κ3

«κι εμένα! Νομίζω ότι θα άρεσε και στη μαμά μου» κ2

«εμένα η μαμά μου έχει τόσα πολλά που δεν θα της έπαιρνα κραγιόν» α14

«αν της έπαιρνες λέμε!» κ2

«εντάξει, αυτό γιατί βάφει ωραία και γιατί το είδα στην τηλεόραση και μου άρεσε» α14

«εγώ νομίζω ότι είναι η μάρκα της μαμάς μου, κάπως έτσι λέγεται, δε θυμάμαι και πολύ» α20

Ε: Συμφωνείτε όλοι;

Απαντούν καταφατικά.

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

«γιατί κυρία θα το στείλουμε στον Άγιο Βασίλη καλοκαιριάτικα (γέλια)» κ2

Γ' ομάδα (μέλη: κ4, κ8, κ13, α15, α16, α21)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Και σε αυτήν την ομάδα μερικοί το προφέρουν λάθος.

Ως ομάδα έχουν περισσότερη ισορροπία και δείχνουν να συνεργάζονται καλύτερα. Τα αγόρια διστάζουν να πάρουν το λόγο αλλά ψηθυρίζουν κάτι στο κ8.

Παίρνει το λόγο το κ8.

«Είναι μια μαμά που θέλει να φτιάξει πίτα και ξεπαγώνει μία ζύμη που την πουλάνε τα μαγαζιά και τη φτιάχνει, την ψήνει και την τρώνε όλοι μαζί» κ8

E: Συμφωνείτε με όσα είπε η συμμαθήτριά σας; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

*«ξέχασε το Ζυμαρούλη κυρία!» α15
«ναι! (αρχίζει να τραγουδάει το ρυθμό του τραγουδιού που χαρακτηρίζει τη διαφήμιση)»
α21
«ναι κυρίααα... ο Ζυμαρούλης είναι γλυκούλης! Ο πιο γλυκούλης σε αυτήν τη διαφήμιση.
Εγώ τον έχω στο σπίτι» κ4
«τι έχει κυρία; Ψέματα λέει! Αφού δεν υπάρχει!» α16
«τι δεν υπάρχει ρε! Είναι κουκλάκι και το δίνουνε μαζί με τη ζύμη» α15*

E: Ωραία. Πρέπει να προσθέσουμε λοιπόν και το Ζυμαρούλη. Τι κάνει ο Ζυμαρούλης στη διαφήμιση;

«βοηθάει στην ζύμη και γενικά την παρουσιάζει» κ4

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

*«σε όλους. Αφού όλοι τρώνε τυρόπιτα!» α16
«τι σε όλους; Ο αδελφός μου κάνει εμετό με την τυρόπιτα! Τι λες;» κ4
«στις γυναίκες που μαγειρεύουν κυρία» κ8
«εγώ νομίζω σε όλους αφού όλοι τρώνε» α16
«κυρία, και σε αυτές τις μαμάδες που δεν ξέρουν να μαγειρεύουν (γέλια)» α21
«η δική μου ξέρει και καλύτερα μάλιστα από όλες» κ13
«στις γυναίκες κυρία» α15*

E: Σε όλους λοιπόν ή στις γυναίκες; Πού καταλήγετε;

«μισοί μισοί είμαστε κυρία.» α16

E: Ωραία. Ας κρατήσουμε αυτή τη διαφωνία.

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

*«πάντα. Εγώ πάντα τη βλέπω» κ4
«κι εγώ πάντα» κ8*

E: Εννοείτε «πάντα» όταν βλέπετε εσείς τηλεόραση;

*«ε, ναι. Εγώ δεν βλέπω πολύ. Μόνο το Σάββατο το πρωί και την έχω δει που τη δείχνουνε»
κ4
«εγώ και απόγευμα την είδα» κ8
«εγώ πάντως κυρία, κάνω ζάπινγκ όταν βλέπω διαφημίσεις! Εκτός από την Τελλάς που μου αρέσει το μωρήγκι» α15
«κι εγώ. Συνήθως ζάπινγκ κάνω αλλά αν είναι καινούρια η διαφήμιση που δεν την έχω δει δεν το αλλάζω και τη βλέπω μέχρι να τη μάθω. Μετά κάνω ζάπινγκ» α21
«εγώ όσα έχουν μουσική δεν τα αλλάζω» κ13*

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Αρχίζουν να σκέφτονται και υπάρχει γενικά συζήτηση ανά δύο. Μοιάζουν να έχουν κατανοήσει πιο εύκολα από τις άλλες ομάδες αυτό που τους ζητάω.

*«εγώ θα διαφήμιζα μία σοκολάτα, αμυγδάλου για παιδιά που να μη χαλάει τα δόντια» κ4
«και μετά ξύπνησες (γέλια)» α15
«γιατί κυρία να μη διαφημίζαμε μία σοκολάτα;» κ4*

E: Ωραία. Ας υποθέσουμε ότι διαφημίζετε μια σοκολάτα για παιδιά. Πώς θα θέλατε να είναι αυτή η διαφήμιση;

*«να είχε παιδιά που θα πήγαιναν στον οδοντίατρο και θα τους έλεγε να τρώνε κι άλλη σοκολάτα! (γέλια από όλους)» κ4
«ναι, και μαμάδες που θα τα κνηγούσαν να τρώνε κι άλλη σοκολάτα! Θα γινόμασταν πλούσιοι (γέλια από όλους)» α21
«αφού είναι για παιδιά, παιδιά και μαμάδες θα βάζαμε! Και ένα ωραίο τραγούδι για να το τραγουδούν στα πάρτι» κ13
«εγώ θα έβαζα και μεγάλους που θα τρώγανε» α15*

E: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

*«δεν το αγοράζουμε εμείς. Οι μαμάδες μας το αγοράζουν» α21
«εντάξει, καμία φορά το αγοράζουμε κι εμείς άμα πάμε στο σούπερ μάρκετ ή θα μας το πει η μαμά» κ4
«ο τρόπος είναι ότι στις διαφημίσεις όλα φαίνονται νόστιμα. Αυτό λέω εγώ» α15
«ναι και η μαμά τα αφήνει [επιτρέπει] όλα (μορφασμός κοροϊδευτικός)» κ13*

E: ενώ στην πραγματικότητα δεν τα επιτρέπει όλα η μαμά σας;

«τι λέτε κυρία;» σχεδόν όλοι μαζί. Χαμογελούν.

E: Όχι έ;

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

*«εγώ με κανέναν» α21
«ούτε εγώ» α15, α16
«εγώ όταν μεγαλώσω θα ήθελα να μοιάσω με αυτήν τη μαμά γιατί είναι εντυχιμένη και χαμογελαστή... φοράει ωραία ρούχα...» κ4
«κι εγώ θα ήθελα να φοράω ωραία ρούχα και να είμαι ξεκούραστη...» κ13
«άμα είσαι νέα δεν κουράζεσαι. Εμένα η μαμά μου δεν είναι πολύ νέα και κουράζεται και όλο νεύρα είναι» κ8*

Ε: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

Διστάζουν. Δείχνουν να μην έχουν καταλάβει ακριβώς την ερώτηση. Προσπαθώ να διατυπώσω διαφορετικά την ερώτηση.

Ε: Για παράδειγμα, αν η μαμά σας μοιάζει με τη μαμά του κοριτσιού στη διαφήμιση, όχι μόνο στην εξωτερική της εμφάνιση, στον τρόπο που συμπεριφέρεται, στον τρόπο ζωής της από όσο μπορείτε να καταλάβετε από τη διαφήμιση.

«καμία σχέση!» κ8 (πολύ αυθόρμητα)

«εμείς δεν μένουμε σε καινούριο σπίτι και η κουζίνα είναι με πάσο και μικρή» α15

«κι εμείς αλλά χτίζουμε σπίτι στον παππού μου και θα πάμε και θα έχουμε πιο μεγάλη κουζίνα από αυτήν» α21

«αυτή η μαμά έχει ένα παιδί ενώ η δική μου όχι. Και πιο πολύ που είναι χαρούμενη και γελαστή ... σε αυτό δεν μοιάζει με τίποτα» α16

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνετε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Αρχίζουν έντονες συζητήσεις. Τα αγόρια θυμούνται αμέσως ότι το ένα προϊόν μόλις διαφημίστηκε. Δεν κάνουν κανένα σχόλιο για την τιμή. Είναι σαν να μην υπάρχει. Εξακολουθούν να συζητούν και να διαφωνούν χωρίς όμως να προβάλλονται επιχειρήματα.

Ε: Καταλήξατε; Ποιο θα χαρίζατε αν γιόρταζε η μητέρα σας και είχατε αποφασίσει να της πάρετε δώρο ένα κραγιόν.

«να ψηφίσουμε κυρία γιατί εδώ ο... λέει ότι δεν θέλει αυτό που θέλουμε εμείς!» κ8

«τι δεν θέλω; Δεν είναι ότι δεν θέλω... δεν μου αρέσει κανένα» α15

«βρε παιδάκι αν έπρεπε να διαλέξει ένα από αυτά! Αν υπήρχαν μόνον αυτά στο μαγαζί;

Ποιο θα διάλεγες;» κ8

«εντάξει! Αυτό λοιπόν (δείχνει ένα από τα υπόλοιπα κραγιόν)» α15

«είμαστε πέντε και είσαι ένας! Εμείς θα παίρναμε αυτό κυρία (δείχνουν το διαφημιζόμενο)» κ8

Ε: Αυτό λοιπόν; Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

«ότι φαίνεται καλό και είναι ωραίο» α16

«και ότι σου άρεσε αυτή (γέλια) (εννοεί το μοντέλο που διαφημιζε το κραγιόν)» κ13

«τι λες ρε; Βλακείες, ε, βλακείες!» α16

«Κατακουζήνα! (ατάκα από ελληνική σειρά) (γέλια)» α15

Ε: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω, ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Δ' ομάδα (μέλη: κ5, α6, κ11, α17, κ18, α19)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση της ζύμης και δεν χρειάζεται να την προβάλλουμε και πάλι.

Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος. Και σε αυτήν την ομάδα μερικοί το προφέρουν λάθος.

Υπάρχουν τρία μέλη της ομάδας που μοιάζουν πολύ συνεσταλμένα. Αρχίζουν να μουρμουρίζουν διστακτικά «πες εσύ» «εσύ, εσύ». Τελικά μετά από συζήτηση αποφασίζει να μιλήσει το α19.

«Είναι μια κυρία που φτιάχνει τυρόπιτα ταψιού με μία ζύμη που τη βάζει στο φούρνο και χωρίς να κουραστεί γίνεται η τυρόπιτα και έπειτα τραγουδάει από εντυχία μαζί με το Ζυμαρούλη και ένα κοριτσάκι» α19

E: Συμφωνείτε όλοι; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

«τα είπε όλα κυρία!» κ11

«δεν είπε το τραγούδι όμως που είναι σημαντικό» α17 (αρχίζει να το τραγουδάει. Θυμάται όλα τα λόγια, ακολουθούν και οι υπόλοιποι)

E: Ωραία. Είπαμε και το τραγούδάκι. Σας αρέσει πολύ ε; Εμένα κάτι μου θυμίζει αυτή η μουσική

«το Ζυμαρούλη κυρία» κ18

E: Εκτός από αυτή τη διαφήμιση, αυτή η μουσική υπάρχει και αλλού; Την έχετε ακούσει ποτέ;

Απαντούν όλοι αρνητικά.

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

«στα ποντίκια! (γελάνε όλοι)» α6

«στις οικογένειες που έχουν παιδιά;» κ5

«όχι σε όλη την οικογένεια. Στις γυναίκες» α17

«εγώ νομίζω σε όλους τους ανθρώπους που ξέρουν να μαγειρεύουν» κ11

«τι λέει κυρία; Στις γυναίκες που το αγοράζουν και το μαγειρεύουν! (μικρή παύση) ή

καλύτερα σε όλους που το τρώνε και τους αρέσει! Σε όλους κυρία.» α19

«εντάξει ... σχεδόν σε όλους» α6

E: Σε όλους λοιπόν;

Απαντούν καταφατικά.

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«εγώ νομίζω στα παιδικά επειδή έχει το τραγούδάκι και θα μπορούσαν τα παιδιά να το τραγουδούν στο σπίτι και να το ακούει η μαμά και να το αγοράζει» κ11

«εγώ στα παιδικά την έχω δει αυτήν τη διαφήμιση» κ5

«κι εμείς την έχουμε δει, αλλά την παίζουνε και πριν τις ειδήσεις» α6

«κι εγώ την έχω δει κοντά στις ειδήσεις. Δεν θυμάμαι αν είναι πριν ή μετά» α17

E: Κατά τη γνώμη σας ποια ώρα θα ήταν καλύτερη και γιατί;

«νομίζω όταν βλέπουν παιδιά που είπε και η ...κ11» κ5

Απαντούν και οι υπόλοιποι καταφατικά.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά. (π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Αρχίζουν να σκέφτονται φωναχτά επικεντρωνόμενοι κυρίως στο είδος του προϊόντος που θα ήθελαν να διαφημίσουν. Τους επαναλαμβάνω την ερώτηση ελαφρώς αλλαγμένη ώστε να την κατανοήσουν καλύτερα.

*«εγώ σίγουρα θα έβαζα μουσική! Μπορεί να μην είχε καθόλου λόγια, μόνο μουσική» α17
«και εγώ. Και μετά θα έβαζα πολλά ταχυδακτυλουργικά και αυτοκίνητα» α6
«ναι, να περνάνε τα αυτοκίνητα πάνω από τις σοκολάτες και να μη λιώνουν! Φαντασία δηλαδή!» α19*

E: Ωραία. Ας υποθέσουμε ότι διαφημίσετε μια σοκολάτα για παιδιά. Πώς θα θέλατε να είναι αυτή η διαφήμιση;

Αρχίζουν και πάλι να κουβεντιάζουν μεταξύ τους και μου ζητούν χρόνο να συνεργαστούν για να φτιάξουν μία διαφήμιση που θα με εντυπωσιάσει. Τους δίνω έντετα λεπτά.

«θα ήταν ποτάμια σοκολάτας (αυτό προβάλλεται σε διαφήμιση σοκολάτας) που θα ξεκινούσαν από τα βουνά και θα έφτανε μέχρι τη θάλασσα. Θα είχε μουσική και τα παιδιά θα κατέβαιναν το ποτάμι με κανό. Όταν θα έφταναν στο σπίτι τους θα ήταν όλο από σοκολάτα και τα έπιπλα και όλα και τα δέντρα. Θα έτρωγαν μόνο σοκολάτα και θα πήγαιναν στο σοκολατοσχολείο. Θα βάζαμε μόνο μουσική, και με το κανό θα έκαναν ακροβατικά» (ομαδικό)

E: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

*«με κανέναν. Αν δεν θέλουμε δεν το αγοράζουμε» κ5
«τι λέει κυρία; Με το Ζυμαρούλη! Βλέπεις αυτό και νομίζεις ότι είναι ζωντανός και το παίρνεις στο σπίτι και δεν υπάρχει» α19
«εντάξει. Ο Ζυμαρούλης είναι ψεύτικος αλλά έτσι κι αλλιώς στη διαφήμιση όλα είναι ψεύτικα» κ11
«εγώ νομίζω ότι όλα αυτά που δείχνουν, τα κάνουν να φαίνονται ωραία και έπειτα όταν τα αγοράζεις είναι χάλια» κ18*

E: Σου έτυχε ποτέ να αγοράσεις κάτι και να μην είναι έτσι όπως το είδες στη διαφήμιση;

«σε μένα όχι αλλά του αδελφού μου ένα αυτοκινητάκι του χάλασε την πρώτη μέρα» κ18

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«ναι... θα ήθελα να έχω ένα τεράστιο σπίτι και παιδιά και να είμαι πάντα ευχαριστημένη και καλοντυμένη» κ11

«κι εγώ» κ18, κ5

«εγώ πάντως όχι, γιατί οι άντρες δεν ασχολούνται με αυτά» α6

E: Αυτή η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε μια κουζίνα. Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«ε, δεν μοιάζει και πολύ. Η δική μας κουζίνα δεν μοιάζει.» κ5

«μμ... δεν νομίζω. Καθόλου» κ18

«μπα... όχι καθόλου» (δείχνουν να συμφωνούν χωρίς να μπορούν να κάνουν ιδιαίτερα σχόλια)

E: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Αρχίζουν συζητήσεις. Δεν κάνουν κανένα σχόλιο για την τιμή. Είναι σαν να μην υπάρχει. Συζητούν και να διαφωνούν χωρίς όμως να προβάλλονται επιχειρήματα.

E: Καταλήξατε; Ποιο θα χαρίζατε αν γιόρταζε η μητέρα σας και είχατε αποφασίσει να της πάρετε δώρο ένα κραγιόν.

«εμείς αποφασίσαμε κυρία!» κ18 (δείχνουν το διαφημιζόμενο)

«κι εμείς αλλά διαφωνούμε!» α19

«τι θα γίνει κυρία τώρα; Εμείς θέλουμε αυτό. Είναι το καλύτερο και το πιο ωραίο» κ11

«Κι εμείς το δικό μας! Αυτό ή αυτό; (δείχνουν να διαλέγουν άλλο προϊόν από αντίδραση στα κορίτσια)» α17

E: Υπάρχει περίπτωση να συμφωνήσετε;

Απογοητεύονται αφού βλέπουν ότι δεν μπορούν να συμφωνήσουν.

«κυρία είναι χαζά τα αγόρια γιατί δεν καταλαβαίνουν ότι έτσι θα πάρουμε κι άλλο δώρο στη μαμά μας αφού δίνει και μία μάσκα!» κ11

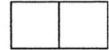
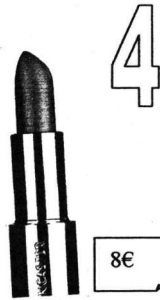
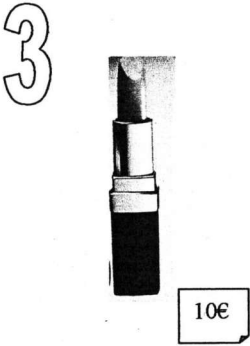
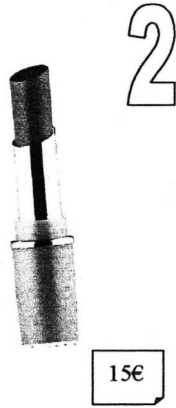
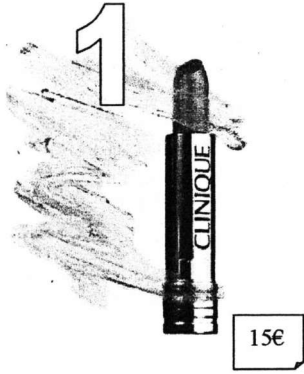
«πού το είδατε εσείς;» α17

«το είπε στη διαφήμιση! Δίνει μάσκα δώρο! Το είπε πριν δεν θυμάσαι;» κ5

Τα αγόρια δείχνουν να αμφιταλαντεύονται. Παρ' όλα αυτά επιμένουν στην επιλογή τους και αποφασίζουμε να το σημειώσουμε στο χαρτί.

E: Ωραία. Επειδή πρέπει να θυμόμαστε αυτήν την επιλογή, βάλτε το χαρτί σε ένα φάκελο και γράψτε κάτι απέξω, ώστε να μπορείτε να το ξεχωρίζετε όταν χρειαστεί.

Παράρτημα 6



Παράρτημα 7

Κείμενα των διαφημιστικών μηνυμάτων που προβλήθηκαν

1. Προϊόν: γάλα υψηλής παστερίωσης για όλη την οικογένεια **Νουνού Family**

Εταιρία: Νουνού

Διάρκεια: 60”

Σκηνή 1: Ο πατέρας κουνάει σε κούνια εξοχής την κόρη του (περίπου 7 ετών) – Περιβάλλον εξοχής. Το πλάνο κλείνει και κάνει κοντινό στη συσκευασία και σε ένα ποτήρι γάλακτος

«Λένε ότι μια εικόνα είναι χίλιες λέξεις.»

Σκηνή 2: Κοντινό πλάνο σε ένα αγοράκι που καταπίνει την τελευταία σταγόνα από ένα ποτήρι γάλα.

«Εμείς λέμε μια σταγόνα, χίλιες λέξεις.»

Σκηνή 3: Αγρός όπου βόσκουν αγελάδες. Το πλάνο κλείνοντας ζουμάρει μέσα σε έναν κάδο γεμάτο γάλα.

«Νουνού Family: Συλλέγεται σταγόνα-σταγόνα, κάτω από τις αυστηρότερες συνθήκες υγιεινής και σε περίπου 4 ώρες φτάνει στο κέντρο παστερίωσης.»

Σκηνή 4: Εικόνα από ένα εργαστήριο ελέγχου όπου κυριαρχεί το λευκό χρώμα. Ένας άνδρας δείχνει να κάνει τον έλεγχο ενώ κάποιες γυναίκες πηγαινοέρχονται.

«Εδώ κάθε σταγόνα ελέγχεται διατηρώντας όλα τα θρεπτικά συστατικά χάρη στην πρωτότυπη μέθοδο της υψηλής παστερίωσης όπου το γάλα θερμαίνεται στους 127 βαθμούς (φαίνονται τα θερμόμετρα) για 4 μόνο δευτερόλεπτα.

Σκηνή 5: το γάλα αδειάζεται στο εσωτερικό ενός κουτιού.

«Επιπλέον η πρωτοποριακή συσκευασία διατηρεί την πολύτιμη θρεπτική αξία και την πληθωρική γεύση του γάλακτος.

Σκηνή 6: ένα φορτηγό φορτώνεται με γάλατα, κλείνει αυτόματα η πίσω πόρτα και φεύγει ενώ το πλάνο ανοίγει.

«Σήμερα όλοι ακολουθούν την υψηλή παστερίωση. Το δρόμο του Νουνού Family.

Σκηνή 7: Κοντινό στο εσωτερικό του σπιτιού. Η μαμά δίνει στα δυο παιδάκια (αγόρι + κορίτσι) ένα ποτήρι γάλα.

«Γιατί εμείς ξέρουμε από γάλα»

«Νουνού Family. Δεσμοί οικογένειας. Δεσμοί γάλακτος.»

Κοντινό πλάνο στο προϊόν.

2. Προϊόν: Ρούχα-δάρo που συνοδεύουν κάποιο παιχνίδι το οποίο δεν αναφέρεται

Εταιρία: Καταστήματα παιδικών παιχνιδιών **ΜΟΥΣΤΑΚΑΣ**

Διάρκεια: 15’’

Σκηνή 1: Το σήμα των καταστημάτων με συνοδευτικό τραγουδάκι-σλόγκαν:
«Παι-χνί-δια Μου-στά-κας, Παι-χνί-δια Μου-στά-κας»

Σκηνή 2: Ένα ξανθό κοριτσάκι που φοράει ροζ σκουφάκι, γάντια και κασκόλ. Το πλάνο ζουμάρει.

«Με τα νέα μου αξεσουάρ είμαι πολύ στη μόδα»

σκηνή 3: Κοντινό στα αξεσουάρ
«Σκουφάκι, γάντια και κασκόλ, δώρα από την καλύτερή μου φίλη»

σκηνή 4: Το σήμα
«Σας περιμένουν στα καταστήματα Μουστάκας – Καλές γιορτές»

Σκηνή 5: ο φακός ζουμάρει και το κοριτσάκι κλείνει πονηρά το μάτι.

Από κάτω στην οθόνη για ένα δευτερόλεπτο και με πολύ μικρά γράμματα υπάρχει:
«Για πληροφορίες στα καταστήματα Μουστάκας. Η προσφορά ισχύει μέχρι την εξάντληση των αποθεμάτων»

3. Εταιρία: **Σώμα ελλήνων Οδηγών**

Διάρκεια:

Σκηνή 1^η: Από τα αριστερά της οθόνης εμφανίζεται ένα κορίτσι. Μετακινείται στα δεξιά και αριστερά εμφανίζεται η λέξη ΦΙΛΙΑ Συγχρόνως αλλάζουν τα ρούχα από καθημερινά σε στολή του σώματος ελλήνων οδηγών.

Σκηνή 2^η: Αγόρι και κορίτσι πλάτη. Στις μπλούζες τους είναι γραμμένη η φράση : Πάντα φίλοι

Σκηνή 3^η: έγχρωμο κορίτσι, μεγαλύτερης ηλικίας, μετακινείται στα δεξιά και αριστερά εμφανίζεται η λέξη ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σκηνή 4^η: αγόρι, μετακινείται στα δεξιά και αριστερά εμφανίζεται η λέξη ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

Σκηνή 5^η: το αγόρι φυτεύει ένα δέντρο.

Σκηνή 6^η: μια νεαρή γυναίκα, μετακινείται στα δεξιά και αριστερά εμφανίζεται η λέξη ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ

Σκηνή 7^η: γυναίκα, μετακινείται στα δεξιά και αριστερά εμφανίζεται η λέξη ΠΡΟΣΦΟΡΑ. Μία γυναίκα, ένας άνδρας και ένα παιδί σε γκρο πλαν.

«Οδηγοί σε έναν κόσμο που αλλάζει»

Σώμα Ελλήνων Οδηγών μαζί με το σήμα.

4. Εταιρεία: **Pillsbury**

Προϊόν: φρέσκια ζύμη

Διάρκεια: 30’’

Σκηνή 1^η : Μπροστά σε μία κλειστή αυλαία στέκεται ο ζυμαρούλης (κινούμενο στρουμπουλό ανθρωπάκι σήμα για το προϊόν). Ανοίγει η αυλαία και βρισκόμαστε σε μία κουζίνα με μία μητέρα και ένα κοριτσάκι. Η μητέρα χορεύει στο ρυθμό της μουσικής που ακούγεται. Ανοίγει το ψυγείο, το πλάνο είναι κοντινό από το εσωτερικό του ψυγείου στο προϊόν, ο ζυμαρούλης στρώνει τη ζύμη στο ταψί, μετά μπαίνει στο φούρνο, ο ζυμαρούλης και το

κορίτσι μυρίζουν την φρεσκοψημένη τυρόπιτα, η μαμά κόβει, δίνει στο κοριτσάκι να δοκιμάσει, χαίρονται και χαμογελούν όλοι μαζί (και ο ζυμαρούλης). Η μαμά πειράζει το ζυμαρούλη. Ακούγεται το χειροκρότημα και κλείνει η αυλαία.

Μουσικό χαλί: (στη μουσική της Κάρμεν) Είναι πιο γρήγορη γιατί είναι φρέσκια, είναι πιο εύγευστη γιατί είναι φρέσκια, είναι η καλύτερη γιατί είναι φρέσκια, είναι η πιο νόστιμη γιατί είναι φρέσκια, είναι της Pillsbury και είναι φρέσκια για πίτες τέλειες μοναδικές.

Σκηνή 2^η: Το πλάνο απομακρύνεται μέσα σε ένα επαγγελματικό ψυγείο όπου υπάρχουν όλα τα προϊόντα της Pillsbury.

5. Εταιρεία: **Χαμόγελο του παιδιού** –

Προϊόν: ευαισθητοποίηση για τα κακοποιημένα παιδιά. - Διαφήμιση κοινωνικής ευθύνης
Διάρκεια: 40’’

Όλα τα πλάνα είναι παιδιών (3 αγοριών και 2 κοριτσιών), πολύ κοντινά (φαίνονται μόνον τα μάτια). Το βλέμμα του κάθε παιδιού περιγράφει απόλυτα αυτό που ακούγεται ως μουσικό χαλί. Είναι τραγούδι από τη Δήμητρα Γαλάνη με στίχους:

«Κι αν τα μάτια σου δεν κλαίνε
Έχουν τρόπο και μου λένε
Για τον πόνο που περνούν
Με ένα βλέμμα λυπημένο
Πρωινό συννεφιασμένο
Για την άνοιξη ρωτούν.»

Σε μαύρο φόντο διαβάζουμε:
Στα μάτια ενός παιδιού διαβάζουμε την αλήθεια.

Δώστε μας τη δυνατότητα να τα στηρίξουμε για να μπορέσουν να κοιτάζουν τη ζωή κατάματα.

Το χαμόγελο του παιδιού + Παγκόσμια ημέρα κατά της παιδικής κακοποίησης

6. Εταιρεία: **Clinique** –

Προϊόν: Κραγιόν
Διάρκεια: 15’’

Το πλάνο είναι κοντινό σε στόμα μίας γυναίκας η οποία βάφει τα χείλη της με το κραγιόν. Υπάρχει αισθησιακή μουσική και ακούγονται οι λέξεις:

ΤΟΛΜΗΡΟ
ΛΑΜΠΕΡΟ
ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ

Νέο κραγιόν Color ... μόνο από την Clinique.

Το κραγιόν βάφει μία επιφάνεια και εμφανίζεται δίπλα μία μάσκαρα.
«Τώρα με κάθε κραγιόν Clinique δώρο μια μάσκαρα για μοναδικές εμφανίσεις».

Στα Hondos Center.

7. Εταιρεία: **ΕΛΛΙΣ**

Προϊόν: Βιτάμ

Διάρκεια: 30''

Σκηνή 1^η: Το πλάνο είναι κοντινό σε μια πολύ νεαρή μητέρα η οποία τρώει μία φέτα με το προϊόν. Στο φόντο ακούγεται θόρυβος.

«Τα παιδιά μου... το κάτι άλλο!»

Σκηνή 2^η: στο βάθος υπάρχουν 2 μωρά (δίδυμα) τα οποία χτυπούν με τα παιχνίδια τους δύο μικρά πιανάκια κάνοντας θόρυβο

«όμως κάποιες φορές θέλεις με ηρεμία, να απολαμβάνεις τα ωραία πράγματα»

Σκηνή 3^η: Η μητέρα ρίχνει μια ματιά, ο πατέρας την κοιτάζει, τα πλάνα είναι κοντινά.

Σκηνή 4^η: Τα δύο μωρά ντυμένα με φράκο βιρτουόζου μουσικού παίζουν στα πιανάκια μια μελωδία

«όπως το Βιτάμ Spread με φρέσκο άπαχο τυρί»

Σκηνή 5^η: Ζουμ στο προϊόν

«Υπέροχο, δροσερό με φρέσκο άπαχο τυρί και αρωματικά χόρτα, απλώνεται εύκολα»

Σκηνή 6^η: Η οικογένεια (μαμά, μπαμπάς και μεγαλύτερη κόρη) χαρούμενη στο τραπέζι απολαμβάνει το προϊόν

Ζουμ στο προϊόν:

«Βιτάμ Spread με φρέσκο άπαχο τυρί, ό,τι καλύτερο μπορείς να φανταστείς»

8. Εταιρεία: **TELLAS**

Προϊόν: Σταθερή τηλεφωνία

Διάρκεια: 25''

Ο πρωταγωνιστής της διαφήμισης είναι ένα μυρμήγκι.

Με αμφίεση αθλητή πολεμικών τεχνών έχει μπροστά του ένα τούβλο το οποίο γράφει 50% +50%.

Με κίνηση αθλητή, σπάζει το τούβλο και μένει το ένα 50%.

«50% χαμηλές χρεώσεις, ΤΕΛΛΑΣ, 1738, 50%. Μετά το τρίτο λεπτό ομιλίας κερδίζετε έκπτωση 50% στις ήδη χαμηλές χρεώσεις»

«ΤΕΛΛΑΣ στις αστικές και υπεραστικές κλήσεις»

ΤΕΛΛΑΣ άμεση σύνδεση

9. Εταιρεία: **ΝΕΣΤΛΕ**

Προϊόν: Γάλα Βλάχας

Διάρκεια: 30''

Σκηνή 1^η: Μεσαίο πλάνο. Τρία παιδιά (2 αγόρια και ένα κορίτσι) γύρω από ένα τραπέζι, πίνουν γάλα και σηκώνοντας το ποτήρι ψηλά λένε:

«Ένας για όλους και όλοι για Βλάχας»

Σκηνή 2^η: Αρχίζουν το παιχνίδι μέσα στο σπίτι: πετούν βελάκια, αναστατώνουν την κουζίνα και το σαλόνι, ανοίγουν το ντουλάπι και τελικά πέφτει μία κονσέρβα γάλακτος.

Σκηνή 3^η: Πρώτο πλάνο στο γάλα

«Με θεραπευτικά συστατικά και τη φροντίδα της Νεστέλέ που εμπιστεύονται οι περισσότερες μητέρες στον κόσμο»

Σκηνή 4^η: Κοιτινό πλάνο. Οι γονείς τους (νεαρό ζευγάρι) κοιτούν από την πόρτα διακριτικά, και χαμογελώντας ευτυχισμένοι.

Σκηνή 5^η: Τα παιδιά και πάλι γύρω από το τραπέζι επαναλαμβάνουν:
«Ένας για όλους και όλοι για Βλάχας»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

ΤΙΤΛΟΙ ΑΡΧΗΣ		
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κá)	Μπλε φόντο Η διαφήμισή μας.... Εργάστηκαν τα παιδιά της Δ' τάξης.	
Μουσική/ θόρυβοι		

Σκηνή 1 – Πλάνο 1		Σκηνή 1 – Πλάνο 2
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κá)	Μεσαίο πλάνο με την προετοιμασία υλικών: σέικερ, νερό. Τα απορρυπαντικά φαίνονται λίγο.	Κοντινό πλάνο για να γεμίσουν τα σέικερ με το απορρυπαντικό.
Μουσική/ θόρυβοι	Ακούγεται μουσική και λίγο οι θόρυβοι από τις φωνές αλλά δεν ξεχωρίζουν για να μην ακούγονται τα σχόλια.	Μουσικό χαλί

Σκηνή 1 – Πλάνο 3		Σκηνή 1 – Πλάνο 4
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κά)	Κοντινό πλάνο στο ύφασμα το οποίο θα λερωθεί.	Μεσαίο πλάνο στο ύφασμα το οποίο θα λερώσουμε.
Μουσική/ θόρυβοι	Μουσικό χαλί	Μουσικό χαλί

Σκηνή 1 – Πλάνο 5		Σκηνή 1 – Πλάνο 6
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κά)	Μεσαίο πλάνο. Δημιουργία λεκέ: σάλτσα ντομάτας, λάδι, σοκολάτα	Μακρινό πλάνο όπου κλείνονται τα σείκερ.

Μουσική/ θόρυβοι	Μουσικό χαλί	Μουσικό χαλί
---------------------	--------------	--------------

Σκηνή 2 – Πλάνο 7		Σκηνή 2 – Πλάνο 8
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κά)	Μακρινό πλάνο για αρχή όπου φαίνονται τα παιδιά που χτυπούν το σέικερ.	Κοντινό πλάνο σε ένα παιδί με το σέικερ.
Μουσική/ θόρυβοι	Μουσικό χαλί	Μουσικό χαλί

Σκηνή 2 – Πλάνο 9		Σκηνή 2 – Πλάνο 10
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κά)	Μακρινό πλάνο όπου φαίνονται και οι τρεις	Κοντινό πλάνο για να δείξουμε ότι πλησιάζει η ώρα της αλήθειας.
Μουσική/ θόρυβοι	Μουσικό χαλί	Μουσικό χαλί

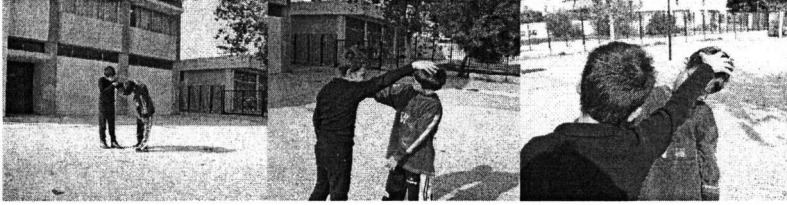
Σκηνή 2 – Πλάνο 11		Σκηνή 2 – Πλάνο 12
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση	Μακρινό πλάνο και άνοιγμα του σέικερ. Να μη φαίνεται ακόμη τι έγινε.	Μακρινό πλάνο που σιγά σιγά κλείνει πλησιάζοντας το ύφασμα.

λήψης κά)		
Μουσική/ θόρυβοι	Μουσικό χαλί	Μουσικό χαλί

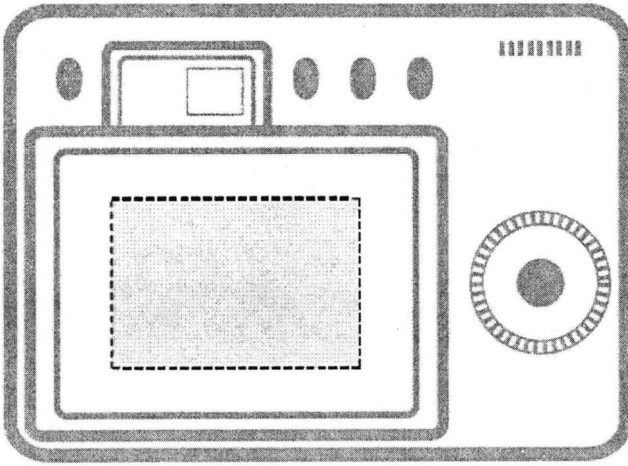
Σκηνή 2 – Πλάνο 13		Τίτλοι τέλους
Τεχνικά χαρακτηριστικά του πλάνου (γωνίες λήψης, απόσταση λήψης κά)	Κοντινό στο ύφασμα για να συγκριθεί η καθαριότητα.	Τα ονόματα των ομάδων
Μουσική/ θόρυβοι	Μουσικό χαλί	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

Εξάσκηση στα διάφορα πλάνα και σκηνοθεσία μίας εικόνας.



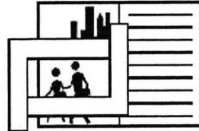
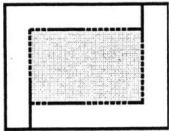
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10



Το παραθυράκι κόβεται κατά μήκος της διακεκομμένης γραμμής και μέσα από αυτό τα παιδιά «φωτογραφίζουν» μέσα στην τάξη τα αντικείμενα που επιθυμούν.

[Πηγή: Center for Media Literacy, 2004]

Κατασκευή πλαισίου



[Πηγή: Center for Media Literacy, 2004]

Παράρτημα 11
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (POST) ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΠΡΟΒΟΛΗ

Α' ομάδα (μέλη: α1, α10, κ11, κ14, κ17)

Μόλις έχει τελειώσει η προβολή της ταινίας και των διαφημιστικών μηνυμάτων. Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση του γάλακτος και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης με ακρίβεια το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

*«Πείτε ρε παιδιά... όλο εγώ λέω...» α1
«ναι... να πω εγώ; ... [της δίνουν την άδεια] λοιπόν... είναι τρία παιδιά που παίζουν μέσα στο σπίτι και πίνουν γάλα. Οι γονείς τους είναι ευχαριστημένοι που πίνουν γάλα... και... αυτά... (γελάει)» κ11*

E: Συμφωνείτε; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση; Απαντούν αρνητικά.

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

*«στα παιδιά που πίνουν γάλα...» κ11
«ναι... στα παιδιά ... οι μαμάδες πίνουν άλλα γάλατα, για μεγάλους» α10*

E: Από πού το καταλάβατε; Φαίνεται αυτή η πρόθεση των διαφημιστών;

*«ε... αφού τα παιδιά πρέπει να πίνουν γάλα... από κει...» κ14
«ναι...όλοι πρέπει να πίνουν γάλα... οπότε όλους μάλλον...» (διστακτικά) α1*

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

*«εε.. το μεσημέρι που γυρίζουν τα παιδιά από το σχολείο...» κ14
«ή το βράδυ... μετά τα αγγλικά... για όσους πάνε» κ17*

Τελικά καταλήγουν ότι το μεσημέρι είναι πιο σωστή ώρα.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

*«πάλι δεν το είχαμε κάνει αυτό; Κάτι είχαμε πει τότε... θυμάσαι;» κ11
«τότε που είχαμε πει για τη σοκολάτα;» κ14
«να πούμε κάτι άλλο τώρα... να πούμε παιχνίδι... μια κούκλα...» κ11
«σιγά μην λέμε για κούκλες τώρα... να διαφημίσουμε ένα ρομπότ κυρία;» α2*

Ε: Επιλέξτε το προϊόν και πείτε μου περίπου πώς το σκέφτεστε;

Διαφωνούν αλλά επικρατεί η γνώμη των κοριτσιών.

«θα διαφημίζαμε μια Μπάρμπι... ένα κορίτσι θα ντυνόταν ίδια με την κούκλα της και θα ήταν σαν να είναι φίλες... (μοιάζει με αληθινό σποτ)... θα περνούσαν την ημέρα τους, θα πήγαιναν για ψώνια και τέτοια... αυτά... να πω κι άλλα κυρία;» κ14

Δεν προβάλλονται ιδιαίτερες αντιρρήσεις από την υπόλοιπη ομάδα.

Ε: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

«εε... που κάνουν φασαρία τα παιδιά και δεν τα μαλώνουν...» α10

«αυτό σε όλους αρέσει» α1

«ναι... που τα κάνουν όλα άνω κάτω...» κ14

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«(γελάνε) με τα παιδιά που κάνουν φασαρίες!» κ14

Συμφωνούν όλοι.

Ε: Νομίζετε ότι έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«ε.. και μεις παίζουμε με τους φίλους μας αλλά δεν μας αφήνουν να κάνουμε τόση φασαρία...» κ14

«ναι... εντάξει, κι εμένα έτσι είναι το σπίτι μου... έχει κήπο και παίζουμε» α10

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

«κι αυτό το είχαμε ξανακάνει!» κ17

Ε: ένα από τα τέσσερα δεν είναι το ίδιο. Ξανασκεφτείτε το.

«εμένα μου φαίνονται τα ίδια... να πάρουμε ένα διαφορετικό; Να πάρουμε αυτό; (δείχνει το 4)» κ11

«εντάξει... και αυτό είναι καλό (δείχνει το διαφημιζόμενο)» κ14

Δεν γίνεται καμία αναφορά στις τιμές. Σαν να μην υπάρχουν.

Ε: Ποιο επιλέγετε τελικά;

«να πάρουμε αυτό που είχαμε πάρει και την άλλη φορά... είμαστε σταθεροί... δεν αλλάζουμε γνώμη!» α14

Συμφωνούν και πάλι στο διαφημιζόμενο.

E: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

B' ομάδα (μέλη: α2, α6, α7, α9, κ21, κ15)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

Η ομάδα είναι και πάλι ζωηρή. Τα αγόρια συζητούν μπαίνοντας κάποια άσχετα με την προβολή θέματα.

«είναι για το γάλα Βλάχας... και κάτι παιδιά παίζουν με τα τόξα και η μαμά τους και ο πατέρας τους τους παρακολουθούν...αυτά...α., ναι... και λένε «ένας για όλους όλοι για Βλάχας (κάνει τη χαρακτηριστική κίνηση με τα ποτήρια)» α9

E: Μήπως θα ήθελε κάποιος να προσθέσει κάτι;
Απαντούν αρνητικά. Τα κορίτσια είναι πιο υποτονικά.

E: Ωραία. Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

*«εε... στα παιδιά γιατί πρέπει να πίνουν γάλα...» α7
«στα παιδιά κυρία...γιατί το γάλα κάνει γερά κόκαλα!» κ15
«εγώ πίνω μόνο Μίλκο» α9*

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Πότε θα ήταν καλύτερο;

*«εε... στα παιδικά...για να το δουν τα παιδιά και να το πίνουν» α2
«το Σάββατο στα παιδικά... που τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο...» α7*

E: Στην παιδική ζώνη λοιπόν;

Απαντούν καταφατικά.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά (π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... και γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

*«κυρία να κάνουμε εμείς μόνοι μας: (εννοεί τα αγόρια) τα κορίτσια όλο αηδίες θέλουν...» α9
«σιγά ... κι εμείς θα κάνουμε άλλη μόνες μας» κ15*

E: Θα πρέπει να συμφωνήσετε μεταξύ σας. Είσατε μία ομάδα.

*«με αυτές δεν γίνεται να συμφωνήσουμε κυρία» α9
«ωραία. να πούμε σοκολάτα που είναι και για αγόρια και για κορίτσια τότε...» κ15*

Τελικά συμφωνούν στη σοκολάτα.

«θα διαφημίζαμε σοκολάτα... και τα παιδιά θα έτρωγαν και θα την έπαιρναν και στο σχολείο» α7

«θα έλιωνε στο σχολείο! (γέλια)» α9

E: κάτι άλλο που θα προσθέτατε;

«η κυρία μας τρώει σοκολάτα στο διάλειμμα... να βάλουμε και την κυρία μας;» κ21

E: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σας πείσουν να αγοράσετε το προϊόν;

«εε... γιατί πρέπει να πίνουμε γάλα... είναι καλό...» α6

«για να μας δείξουν ότι γινόμαστε δυνατοί με το γάλα» κ21

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«ναι... με τα παιδιά... (διατάζει, κοιτάζει τους υπόλοιπους)εε; Πείτε ρε κι εσείς! Όλο εγώ λέω!» α6

«ε, με τα παιδιά... με τι άλλο;» α7

E: Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«εμένα μερικές φορές με αφήνουν να κάνω αταξίες... όχι μέσα στο σπίτι... αυτό» κ21

«εμένα όχι... στριγκλίζει η μαμά μου» κ15

E: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Θυμούνται ότι σε ανάλογη ερώτηση είχαν απαντήσει και παλιότερα.

«εγώ κυρία νομίζω ότι πρέπει να πάρουμε αυτό (το διαφημιζόμενο) που κάνει και σαν αστράκια (εννοεί ότι στη διαφήμιση φαίνεται σαν να γυαλίζει περισσότερο από τα άλλα)» κ15

«πάλι κραγιόν κυρία; Βάλτε κάτι πιο αγορίστικο... (γέλια)» α2

E: Καταλήξατε;

Συμφωνούν στο διαφημιζόμενο. Δεν προβάλουν κανένα επιχείρημα εκτός από την υφή του.

E: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Γ' ομάδα (μέλη: κ12, κ18, κ19, α8, α4)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι.

Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

«ένας για όλους και όλοι για Βλάχας (επαναλαμβάνει το σλόγκαν) (γελούν) κάτι παιδιά που δεν πίνουν γάλα, βρίσκουν το γάλα στο τνουλάπι και μετά πίνουν...» κ19
«τι λες που δεν πίνουν! Πίνουν! Αφού το δείχνει στην αρχή...» κ12
«εντάξει...(ενοχλημένη) αλλά τα δείχνει και στο τέλος που πίνουν το γάλα Βλάχας» κ19

Ε: Συμφωνείτε;
Απαντούν καταφατικά.

Ε: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

«εε... σε παιδιά. έτσι δεν είναι; για να πίνουν γάλα όταν δεν τους αρέσει...» κ18
«σε παιδιά... στα πιο μικρά παιδιά που πρέπει να πίνουν γάλα.» κ4

Συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«στα παιδικά... το πρωί που βλέπουν τα παιδιά και πίνουν και γάλα» κ18
«στα παιδικά... να...» κ12

Συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

«παιχνίδι... παιχνίδι να πούμε...λαμπάδα (εννοεί πασχαλινή) μπορούμε κυρία;»κ18
«παιχνίδι με λαμπάδα... ωραίο!» κ12
«μία λαμπάδα που θα είχε παιχνίδι να κρέμεται και θα την αγόραζαν όλοι γιατί θα ήταν η πιο ωραία» κ18

Δεν συζητούν μεταξύ τους. Ο καθένας λέει την άποψή τους. Τα αγόρια ενδιαφέρονται λιγότερο. Μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους περιγράφοντας τη λαμπάδα που κράτησαν το περασμένο Πάσχα.

Ε: Συμφωνείτε; Θέλετε να προσθέσετε κάτι;
Απαντούν αρνητικά

Ε: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

Τα κορίτσια συζητούν μεταξύ τους χαμηλόφωνα.

«το τραγουδάκι... με το τραγουδάκι και τέτοια...(κοιτάζει αμήχανα τους υπόλοιπους)» κ12

Ε: Με το τραγουδάκι λοιπόν. Κάτι άλλο που παρατηρήσατε και νομίζετε ότι τραβάει την προσοχή σας και στοχεύει στο να σας πείσει να το αγοράσετε...

Σηκώνουν τους ώμους. Αλληλοκοιτάζονται.

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

*«εγώ με τη μαμά... που κοιτάζει ευχαριστημένη τα παιδιά» κ19
«εγώ με τα παιδιά» α8
«κι εγώ» α4*

Ε: Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

*«ε, κι εμείς παίζουμε... όχι έτσι, αλλά όταν έρχονται τα ξαδέλφια μου κάνουμε τους
ινδιάνους και πετάμε κάτι τόξα που έχουμε...» α4
«κυρία τα αγόρια όλο αταξίες κάνουν! Και ζημιές!» κ12
«ναι... μοιάζει... με το σπίτι μας...» κ18*

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

*«αχ ωραία... (τρίβει τα χέρια της με ενθουσιασμό)» κ19
«ίδια είναι κυρία;» κ12*

Ε: Εννοείς με την προηγούμενη φορά; Όχι, είναι διαφορετικά.

*«εγώ λέω να πάρουμε αυτό που δίνει και το δώρο» κ19
«πού το ξέρεις αν το δίνει;» α8
«το ξέρω... το δείχνει στην τηλεόραση... το δίνει... αφού το λέει, το δίνει... αυτό να πάρουμε» κ19*

Ε: Καταλήξατε;

«αυτό! (το διαφημιζόμενο)» κ12

Ε: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Δ' ομάδα (μέλη: α3, α5, κ13, κ16, κ20)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

Τα αγόρια είναι πιο ζωηρά και ομιλητικά. Αρχίζουν προτροπές «πες εσύ» «γιατί εγώ; Πες εσύ» Τελικά αποφασίζει να μιλήσει το κ13

«εε... λοιπόν... είναι ένα σπίτι και κάτι παιδιά που πίνουν γάλα και παίζουν και οι γονείς τους τους κοιτάζουν» κ13

Ε: Συμφωνείτε όλοι; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

«ναι...»(κάνουν τη χαρακτηριστική κίνηση με τα ποτήρια).

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

«πιο πολύ στα παιδιά!» κ20

«ναι...στα παιδιά» α3(κοιτάζει τους υπόλοιπους)

E: Στα παιδιά λουπόν;
Απαντούν καταφατικά.

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα προβληθεί αυτή η διαφήμιση;
Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«ε... τότε που βλέπουν τα παιδιά... έτσι νομίζω...» α3
«στα παιδικά...» κ20

E: Συμφωνείτε όλοι;

Απαντούν καταφατικά.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση;
Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλκωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

«όπως την άλλη φορά κυρία;»κ16
«να κάνουμε για αυτοκίνητα;» α5

E: Θα προτιμούσα να διαλέξετε ένα παιδικό προϊόν.

Συζητούν μεταξύ τους κυρίως τα κορίτσια.

E: διαλέξτε πρώτα το προϊόν .

«εντάξει... τότε παιχνίδι»α3
«πάλι παιχνίδι;»α5
«τι πειράζει; Πειράζει κυρία;»α3
«αφού δεν πειράζει να διαλέξουμε ένα τρελοαυτοκίνητάκι»α5
«εντάξει, αλλά να μοιάζει με αληθινό αυτοκίνητο»κ13
«σιγά μη βάλουμε και αληθινό αυτοκίνητο...»α3
«αηδία...» κ16
«να έτρεχε το αυτοκίνητάκι και να το κνηγόσαν τα παιδιά... εγώ λέω να μη μπορούσαν να το φτάσουν τα παιδιά!»α5

E: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

«εε.. με τα παιδιά που πίνουν το γάλα και παίζουν...» κ20
«ναι... γιατί πρέπει να πίνουμε γάλα...» κ16

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«(γέλια) με τα παιδιά...» α5

Ε: Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

*«δηλαδή αν πίνουμε γάλα;» α5
«εγώ δεν πίνω... (γέλια) πίνω το μισό και το άλλο το αφήνω και η μαμά λέει ότι ταΐζω τις γάτες (γέλια)» κ13
«ναι.. λίγο... η κουζίνα πιο πολύ» κ16*

Δείχνουν να συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Κοιτάζουν το χαρτί.

«Εγώ λέω να πουν τα αγόρια ποιο θέλουν ... να πούμε κι εμείς και μετά να δούμε» κ20

Ε: Συζητήστε για λίγο και μετά πείτε μου.
Τα αγόρια κάνουν κοροϊδευτικές γκριμάτσες στα κορίτσια. Τα κορίτσια κάνουν πρώτα την επιλογή τους επιλέγοντας το διαφημιζόμενο χωρίς σχόλια.
Τα αγόρια αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στα δύο πρώτα.
Τελικά καταλήγουν στο διαφημιζόμενο.

Ε: Τελικά συμφωνήσατε. Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος για αυτήν την επιλογή;

*«εε...εντάξει...γιατί είναι καλύτερο και γιατί δίνει και το δώρο» κ16
«εμείς δεν ξέρουμε από αυτά αλλά διαλέξαμε ένα ...γιατί μας είπατε ένα ...και δεν ξέραμε τι διάλεξαν αυτές» α3*

Ε: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Παράρτημα 12
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (POST) ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ
ΟΜΑΔΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΠΡΟΒΟΛΗ

Α' ομάδα (μέλη: α1, κ7, κ9, α10, α12)

Μόλις έχει τελειώσει η προβολή της ταινίας και των διαφημιστικών μηνυμάτων. Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση του γάλακτος και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

Ως ομάδα είναι αρκετά δεμένη. Δείχνουν μεγάλη προθυμία να περιγράψουν τη διαφήμιση που τους ζητώ. Ζητούν την άδεια να γράψουν πριν την περιγραφή σε συνεργασία και μετά να μου διαβάσουν όσα έγραψαν. Τους απαντώ ότι προτιμώ να πάρει κάποιος το λόγο και μετά να συμπληρώσει όποιος θέλει.

Ζητούν λίγο χρόνο για να μιλήσουν και να συνηνεγηθούν μεταξύ τους. Παίρνει το λόγο ο α12.

«Λοιπόν... το γύρισμα γίνεται σε ένα σπίτι, μάλλον βίλα» α12

«πάντως διαμέρισμα δεν είναι!» κ7 (διακόπτει)

«αυτό είπα... λοιπόν, στο σπίτι υπάρχουν τρία παιδιά –μάλλον φίλοι- όπου ετοιμάζονται να παίξουν και δίνουν πριν τον όρκο σηκώνοντας ένα ποτήρι γάλα. Μετά αρχίζουν να παίζουν, να κάνουν το σπίτι άνω κάτω και οι γονείς τους κοιτάζουν εντυχιμένοι πίσω από μία πόρτα. Στο τέλος, κλείνει πάλι με το ίδιο πλάνο, τον όρκο των παιδιών: ένας για όλους και όλοι για έναν» α12

«εγώ νομίζω ότι είναι αδέρφια» α10

Κάνουν τη χαρακτηριστική κίνηση σηκώνοντας ένα εικονικό ποτήρι γάλα και φωνάζοντας ένας για όλους και όλοι για έναν. Γέλια.

E: Συμφωνείτε; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση; Απαντούν αρνητικά.

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

«στους γονείς κυρίως... αυτοί έχουν χρήματα για να ξοδέψουν...» κ9

«και στα παιδιά... γιατί κάποια παιδιά δεν πίνουν γάλα που είναι θρεπτικό και τρώνε άλλα άσχετα ... με τη διαφήμιση μπορεί να αλλάζουν γνώμη και να πίνουν» κ7

E: Από πού το καταλάβατε; Φαίνεται αυτή η πρόθεση των διαφημιστών;

«κυρία αφού έχει πρωταγωνιστές παιδιά και γονείς!» κ9

«η οικογένεια, όλοι μαζί που είναι υγιείς» α10

«να με τη βιλάρα τους, όλοι εντυχιμένοι είναι!» α1

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

«εγώ νομίζω ότι θα το έβαζα το βράδυ πριν ή μετά τις ειδήσεις για τους γονείς και το πρωί του Σαββάτου για τα παιδιά» κ9

«κι εγώ... αφού έτσι κι αλλιώς όλοι πρέπει να τη δουν» κ7
«πάντως κυρία αυτή η διαφήμιση παίζεται πολύ συχνά... τη βλέπεις παντού, όλες τις ώρες... ποιος ξέρει πόσα χρήματα θα ζοδεύουν» α1

Ε: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

Ζωηρεύουν τα βλέμματα ξαφνικά. Αλληλοκοιτάζονται.

«καλά αυτό θέλει σκέψη... δεν μπορούμε έτσι στα πρόχειρα να αποφασίσουμε κυρία!» α12
«ναι... θα μας αφήσετε λίγο;» κ9

Ε: δεν θέλω πολλές λεπτομέρειες. Σε γενικές γραμμές, πείτε μου πρώτα το προϊόν και μετά τι θα διαλέγατε...

«τι να βρούμε και σλόγκαν και τέτοια; Αδύνατον κυρία τώρα!» α12
«αν ήταν βιντεοκέιμ εγώ θα έβαζα μόνο παιδιά που θα έκαναν διάφορα ακατόρθωτα πράγματα. Αυτά αρέσουν πολύ στα παιδιά, και εγώ κολλάω όταν βλέπω κάτι τέτοια.» α10
«και δυνατή μουσική, χωρίς λόγια και γρήγορα πλάνα, ώστε να φαίνονται ότι τρέχουν συνεχώς» κ7
«πάντως εγώ θα έβαζα και έναν παππού να παίζει για να πεισθεί ότι είναι ωραίο και να το αγοράσει στο εγγόνι του... αλλιώς πώς;» α1
«τι λες ρε; Όχι παππού... παππού-πανκ!! (γέλια από όλους)» α12
«άμα το έβλεπε αυτό ο δικός μου ο παππούς που μένει στο χωριό θα φρικάριζε, δεν θα μου το έπαιρνε ποτέ!» α1
«πάντως παιδιά, όχι νιάνιαρα και μουσική οπωσδήποτε» κ9

Δείχνουν ότι συμφωνούν και αρχίζουν να λένε ότι θα είχε πλάκα να το κάνανε σαν παιχνίδι όταν θα τελείωναν τα σχολεία.

Ε: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

«καλά ... πανεύκολο... να πα εγώ κυρία; Επειδή τα παιδιά νομίζουν ότι άμα πιουν το γάλα οι γονείς τους θα τους αφήσουν να κάνουν φασαρία, οι διαφημιστές έβαλαν παιδιά που κάνουν αταξίες στο σπίτι...» α1
Γέλια από όλους.

«Ναι και κάτι χαζοχαρούμενους γονείς να τα κοιτάνε! Εμένα η μάνα μου θα με είχε κάνει μαύρη αν έκανα αυτά στα ντουλάπια!» κ7
«και κάτι άλλο. Το ωραίο σπίτι... λες και έχεις το ίδιο αν πεις γάλα Βλάχας! Γάλα μπλιαζ!» κ9

Ε: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«ουου... (γέλια) με αυτά τα παιδιά που κάνουν ζημιές και δεν τις τράνε! (γέλια και πάλι)»
κ7

Συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Νομίζετε ότι έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«να παω κυρία; Κομμία ομοιότητα: οι γονείς μου είναι πιο μεγάλοι, αν κάνω φασαρία και ζημιές θα πάω τιμωρία, τι ομοιότητα να έχουμε;» α10
«ομοιότητα έχει αυτή η διαφήμιση με όλες τις άλλες που διαφημίζουν τρόφιμα και απευθύνονται σε οικογένειες με παιδιά» κ7

Ε: Τι θέλεις να πεις; Θέλεις να μας το εξηγήσεις για να το καταλάβουμε καλύτερα;

«αυτό που βλέπουμε στις διαφημίσεις είναι πιο ωραίο από ότι στην πραγματικότητα. Γιατί άμα ήταν χειρότερο κανένας δεν θα αγόραζε τα προϊόντα που διαφημίζονταν!» κ7
«(γέλια) θα πάθαινε κατάθλιψη!» κ9

Ε: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

«αυτό που είχαμε κάνει και παλιά κυρία;» α12

Ε: ένα από τα τέσσερα δεν είναι το ίδιο. Ξανασκεφτείτε το.

Παρατηρούν πολύ προσεκτικά για να βρουν αυτό που έχει αλλάξει.

«εγώ λέω ότι αυτό δεν υπήρχε... έχει και τιμές...» κ9
«ε δεν θα είχε τιμές ρε χαζή;» κ7
«ναι αλλά παλιά δεν είχε» κ9
«αφού σου λέει είναι άλλο το φύλλο...» κ7
«δύσκολο... γιατί και τα δύο έχουν ίδιες τιμές... εγώ λέω πάντως να διαλέξουμε ένα μεσαίο» α12
«κυρία να το δοκιμάσουμε μπορούμε; (γέλια από όλους)» α10
«ναι, να το δοκιμάσουμε και να δούμε αν φεύγει εύκολα και τέτοια και μετά να διαλέξουμε» κ9

Ε: Μάλλον είναι λίγο δύσκολο να κάνουμε τώρα μια δοκιμή. Στα καταστήματα γίνεται τις πιο πολλές φορές αλλά εδώ είναι αδύνατον.

«εντάξει, να πάρουμε το μεσαίο που λέει ο α12» κ9

Ε: Εννοείται αυτό που η τιμή του βρίσκεται στο ενδιάμεσο των άλλων; Ούτε ακριβό ούτε φθινό;

Απαντούν όλοι καταφατικά.

Ε: Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

*«αν κυρία αυτή η εταιρία ξοδεύει πολλά λεφτά για διαφημίσεις όπως τα αναμνηστικά που είχαμε κάνει τη δοκιμή (αναφέρεται στη δοκιμή γεύσης που είχαμε κάνει ως δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης) τότε δεν είμαστε σίγουροι ότι θα είναι καλό το προϊόν...οπότε να πάρουμε όχι και ένα πολύ φτηνό... ένα μεσαίο» α12
«δεν μπορεί κυρία να είναι το ίδιο ακριβώς αλλά με άλλο όνομα; Μπορεί.» α1
«εμένα αυτό που είναι το πιο φτηνό, μου φαίνεται σαν ίδιο» κ7*

Ε: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Β' ομάδα (μέλη: κ2, κ3, α14, α22, α20)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι.
Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

Η ομάδα μοιάζει υποτονική αλλά αυτό δεν επαληθεύεται στη συνέχεια.

«είναι η διαφήμιση για το Γάλα Βλάχας το οποίο συνήθως το πίνουν τα παιδιά. Η διαφήμιση είναι γυρισμένη σε ένα σπίτι, και τα παιδιά επειδή ήπιαν γάλα μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν και αφού δώσουν τον όρκο για τους σωματοφύλακες αρχίζουν να κάνουν φασαρία και να παίζουν. Κάποια στιγμή μας δείχνουν τους γονείς που τους παρακολούθουν κρυφά και γέλανε με τα παιδιά που είναι ζωηρά επειδή πίνουν πολύ γάλα. Αυτά...» κ2

Ε: Πολύ ωραία. Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

*«σε όλη την οικογένεια νομίζω...!» α20
«ου ου σίγουρα...!» κ3*

Συμφωνούν όλοι.

Ε: Μάλιστα. Από πού το καταλάβατε αυτό;

*«ε καλά τώρα... δε μασάμε εμείς! (σηκώνεται όρθιος και κοιτάζει τους υπόλοιπους).
Πρώτον παιδιά, δεύτερον γονείς... άρα... για την οικογένεια» α22
«εξάλλου όλοι πίνουν γάλα... αλλά αν ήταν ένα σοκολατούχο γάλα θα ήταν διαφορετική η διαφήμιση... δεν είναι έτσι» α14
«ναι...σαν αυτό που... πώς το λένε το σοκολατούχο; Που έχει όλο κάτι με μηχανές» κ3*

Ε: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα προβληθεί αυτή η διαφήμιση;
Πότε θα ήταν καλύτερο;

Κατανοούν αμέσως την ερώτηση.

*«στα πρωινάδικα για τις μαμάδες για να πάνε μετά στο σούπερ μάρκετ και να το αγοράσουν» α22
«τι λες; Και αυτές που δουλεύουν τότε θα τη δουν;» κ2*

«το ξέχασα... λοιπόν... το βράδυ, πριν τις ειδήσεις... που το βλέπουν όλοι σχεδόν ή ακούει η μαμά από την κουζίνα τη μουσική και τη θυμάται όταν πάει να αγοράσει» α22

E: Το βράδυ λοιπόν;

Δίνουν καταφατικές απαντήσεις.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

«παιχνίδι, παιχνίδι...» α14

Συνεννοούνται μεταξύ τους.

«παιχνίδι για μικρά παιδιά... θα βάζαμε ένα μαρό να παίζει με το παιχνίδι, γιατί είναι γλυκούλι και αρέσει σε όλους και λένε τι όμορφο και τέτοιο, θα κάναμε και κοντινό πλάνο στο πρόσωπο για να φαίνεται πόσο ευτυχισμένο είναι και μετά μια μαμά και ένας μπαμπάς που θα κάθονταν στη μοκέτα και θα έπαιζαν μαζί του» κ3

E: Γιατί θα αποφασίσατε να το διαφημίσετε έτσι;

«γιατί όλοι θα είναι χαρούμενοι και ευτυχισμένοι και έτσι θα το αγοράσουν πιο εύκολα» κ3

«και άμα του το πάρει κάποιος το παιχνίδι θα κλαίει το μαρό, οπότε ποιος θέλει ένα μαρό να κλαίει; Καλύτερα να του πάρει το παιχνίδι! Ωραίο κυρία, ε; Εγώ το σκέφτηκα!» α14

E: Στη διαφήμιση που είδατε λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σας πείσουν να αγοράσετε το προϊόν;

«νομίζω ότι τα παιδιά που σήκωναν το ποτήρι με το γάλα και έκαναν αυτό που κάνουν οι μεγάλοι όταν πίνουν κάτι ή αυτό που έκαναν οι τρεις σωματοφύλακες... νομίζω ότι αυτό είναι το κόλπο» α20

«και ότι έκαναν φασαρία χωρίς να τους νοιάζουν οι ζημιές» α22

«ή που αν αυτοί δεν ήταν αδέρφια και ήταν φίλοι τότε θα είχαν πάει επίσκεψη και αντί να καθίσουν ήσυχοι, έριχναν τα τόξα» α14

«ναι και η μαμά (κοροϊδεντικά) όλο χαμόγελα και ...» κ3

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«ναι... (γελάει) με αυτούς που παίζουν με τα τόξα στο σπίτι» α20

«ναι... σιγά ρε... και εγώ μπορώ να παίζω μέσα στο σπίτι αν θέλω, αλλά δεν θέλω να κάνω ζημιές και να τα κάνω μαντάρα στην κουζίνα» α22

E: Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«το σπίτι ίσως... που έχει κήπο...» α20

«στις διαφημίσεις είναι όλα καθαρά και ωραία κυρία... σαν να μην μένουνε μέσα στο σπίτι άνθρωποι... μπορεί να είναι και σκηνικά ή να βάζουν διάφορα φίλτρα ή να το κάνουν στο μοντάζ όπως εμείς με τη διαφήμιση» κ3

E: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

Συζητούν μεταξύ τους και θυμούνται ότι ανάλογη ερώτηση είχαν απαντήσει και παλιότερα. Προσέχουν τις τιμές.

«έχουμε όσα λεφτά θέλουμε κυρία;» κ3

«λέμε αν αγοράζαμε...» α20

«αυτό είναι το κραγιόν που είδαμε πριν... που ήταν πολύ κοντά το πλάνο στα χείλη της και γυάλιζαν... θυμάστε;» κ2

«ναι αλλά είναι και το πιο ακριβό...» α14

«τι πειράζει; Μήπως θα το πληρώσουμε; (γέλια) εγώ θέλω αυτό (δείχνει το διαφημιζόμενο) και ας είναι ακριβό. Θα πάρουμε και το δώρο!» κ3

«εγώ όχι... όλα ίδια είναι... όλα βάζουν και είναι και ίδιο χρώμα... εγώ θέλω το πιο φθηνό... δε θυμάστε τα απορροπαντικά που δεν καθάριζαν;» α14

E: Θα πρέπει να καταλήξετε σε ένα...

Συζητούν επικεντρώνοντας την προσοχή τους στην τιμή. Τελικά αποφασίζουν το διαφημιζόμενο.

E: Αυτό λοιπόν; Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος;

«εγώ διαφωνώ αλλά νικάει η πλειοψηφία» α14

«επειδή κάνει τα ίδια λεφτά με το άλλο αλλά αυτό δίνει και ένα δώρο» κ3

«ναι αλλά μόνο αν βλέπαμε και τα δύο και τα συγκρίναμε θα ξέραμε αν έχουμε πάρει το πιο καλό...» α22

E: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Γ' ομάδα (μέλη: κ4, κ8, κ13, α15, α16, α21)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι. Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

Είναι όλοι σε εξαιρετική ευθυμία και πειράζοντας ο ένας τον άλλο μπαίνουν στην αίθουσα. Το κ13 παίρνει το λόγο αφού συνεννοηθεί κυρίως με τα κορίτσια της ομάδας.

«Είναι διαφήμιση τροφίμων, το Γάλα Βλάχας. Δείχνει μια ομάδα παιδιών που σηκώνουν τα πατήρια τους με το γάλα και μετά αρχίζουν το παιχνίδι. Οι γονείς τους τους παρακολουθούν και επειδή ήπιαν το γάλα τους και μετά το παιχνίδι θα ξαναπιάσουν, δεν τους μαλώνουν για τις ζημιές που έκαναν. Λένε το σλόγκαν: «ένας για όλους και όλοι για Βλάχας» και πίνουν... χμμ... αυτά...» κ8
«και λέει ότι είναι και της Νεστλέ... δυο φορές το λέει, το θυμάμαι...» α15

E: Συμφωνείτε;

«ναι...(συμφωνούν όλοι)»

Ε: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

*«Σε μαμάδες που θέλουν το καλό των παιδιών τους και θέλουν να τους δείξουν ότι μπορούν να εμπιστευτούν αυτό το προϊόν, ότι δηλαδή διαφέρει από τα άλλα» κ4
«και στα παιδιά όμως... γι' αυτό έβαλαν παιδιά να παίζουν» α21*

Ε: Σε παιδιά ή σε μαμάδες;

«παιδιά, μαμάδες... γενικά οι περισσότεροι πίνουν γάλα και οι μεγάλοι το βάζουν στον καφέ» α15

Συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πω, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

*«Εγώ θα επέλεγα βραδινή ζώνη γιατί βλέπουν όλοι σχεδόν» α15
«τα παιδιά δεν βλέπουν όμως» κ8
«και τα παιδιά βλέπουν! Εσύ δεν βλέπεις όταν αρχίζουν τα σήριαλ;» α15
«ναι, βραδινή είναι καλύτερα» κ4*

Συμφωνούν και οι υπόλοιποι.

Ε: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

*«εμείς θα κάναμε την καλύτερη διαφήμιση κυρία... σίγουρα θα είχε παιδιά αν ήταν παιδικό προϊόν... αν ήταν για μωρά θα βάζαμε μωρά και αν ήταν για μεγαλύτερα παιδιά, θα βάζαμε μεγαλύτερα» α15
«ναι κυρία... αυτό κάνουν και οι διαφημιστές. Εγώ θα διάλεγα μωρά» κ4
«αφού το προϊόν θα είναι για παιδιά θα βάζαμε μαμάδες, παιδιά και τέτοια ώστε να τους τραβήξουμε την προσοχή. Όπως, ας πούμε, αυτή η διαφήμιση που δείχνει πάνες για γέρους έχει κάτι ανθρώπους που είναι και καλά παππούδες αλλά πάλι όχι και τόσο γέροι για να μην είναι άσχημοι... να τους βλέπουνε και να μην βλέπουν κάτι άσχημο» κ13*

Ε: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

Προβληματίζονται.

«εγώ νομίζω ότι είναι ότι όλα είναι πολύ πολύ ωραία και τακτοποιημένα. Εμένα μου έκανε εντύπωση παλιά και είχα ρωτήσει τη μαμά μου γιατί δεν τρώμε πρωινό όλοι μαζί και μου είχε πει ότι αυτά τα βλέπω μόνο στις ταινίες. Εγώ πιστεύω ότι είναι ένας τρόπος να μας κάνουν να βλέπουμε συνεχώς αυτές τις διαφημίσεις όταν μας τα δείχνουν όλα καθαρά, ωραία...» κ13

«σίγουρα κυρία... αυτό ήθελα να πω κι εγώ... και τα αυτοκίνητα τρέχουν και κάνουν τρελά πράγματα και στην πραγματικότητα είναι κανονικά αυτοκίνητα» α21
«όπως αυτό που πήγαινε από ταράτσα σε ταράτσα (γέλια)» α16

E: Θέλετε να πείτε ότι κάνουν κάτι να φαίνεται διαφορετικό απ' ότι είναι στην πραγματικότητα;

«αυτό σίγουρα... καμιά φορά λένε και την αλήθεια»

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

«σιγά...» α21

«γιατί; Εγώ θα ήθελα να έπαιζα έτσι με τους φίλους μου, χωρίς τιμωρίες» α16

«εντάξει όλοι θέλουμε, κι εγώ» κ13

E: Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

«αυτό κυρία δεν είναι πραγματικότητα! Κάποιος το έφτιαξε για να είναι έτσι! είναι σκηνικό!» α21

«αληθινό είναι... δε μοιάζει με σκηνικό... όταν είναι σκηνικό, όταν ακουμπάνε οι ηθοποιοί καμιά φορά κουνιούνται οι τοίχοι... εδώ δεν έπαθαν τίποτε με τόσο παιχνίδι» α16

«(γελάει) διαφήμιση είναι κυρία! Τι λέτε ότι μπορεί να μοιάζει» κ13

E: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

«οχ...πάλι κραγιόν! όοοχι!» α15

«εγώ λέω να δούμε πρώτα πόσα χρήματα έχουμε...» κ8

«εγώ λέω να πάρουμε αυτό (δείχνει το προϊόν που έχει την ίδια τιμή με το διαφημιζόμενο) γιατί θα είναι καλό πραγματικά και η τιμή του δε θα είναι πιο ακριβή γιατί πληρώσαμε τόσες διαφημίσεις.» κ13

E: Καταλήξατε;

Τα αγόρια μοιάζει να μην συμμετέχουν τόσο ενεργά στη διαδικασία.

«εντάξει, αυτό τότε... δεν μπορούμε να τα δοκιμάσουμε όμως» α21

E: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Δ' ομάδα (μέλη: κ5, α6, κ11, α17, κ18, α19)

Όλοι θυμούνται τη διαφήμιση και δεν χρειάζεται να την προβάλουμε και πάλι.

Θυμούνται επίσης το εμπορικό όνομα του προϊόντος.

Θέλουν να μιλήσουν όλοι αλλά πολύ σύντομα αναθέτουν στον εκπρόσωπο της ομάδας να περιγράψει τη διαφήμιση.

«Είναι το γάλα Βλάχας και στην πρώτη σκηνή βλέπουμε παιδιά που σηκώνουν το ποτήρι και λένε το σλόγκαν: ένας για όλους και όλοι για Βλάχας. Μετά αρχίζουν το παιχνίδι που

ψάχνουν ένα κουτί με γάλα στο ντουλάπι. Αυτό πέφτει και οι γονείς τους τους κοιτάζουν πίσω από την πόρτα ... γελάνε και είναι περήφανοι που τα παιδιά τους πίνουν γάλα» κ11

E: Συμφωνείτε όλοι; Μήπως θα λέγατε και κάτι άλλο για να περιγράψετε τη διαφήμιση;

«ένας για όλους και όλοι για Βλάχας» όλοι μαζί κάνοντας τη χαρακτηριστική κίνηση με τα ποτήρια.

E: Σε ποιον νομίζετε ότι απευθύνεται αυτή η διαφήμιση;

*«σε όλους αλλά πιο πολύ στα παιδιά!» α17
«και οι μεγάλοι πίνουν γάλα όμως» κ11
«ναι αλλά αν ήταν μόνο για μεγάλους θα έδειχνε ότι το βάζουν στον καφέ ή θα τους έδειχνε να παίζουν τάβλι ή θα ήταν πρωταγωνιστές μόνον μεγάλοι» α19
«εντάξει, αλλά όλοι πίνουν γάλα» κ11*

E: Σε όλους λουπόν;

Απαντούν καταφατικά.

E: Σε ποια ζώνη του προγράμματος νομίζετε ότι θα μπορούσε να προβληθεί αυτή η διαφήμιση; Θέλω να πα, πρωινή, απογευματινή, βραδινή; Όταν βλέπουν παιδιά, μεγάλοι; Πότε θα ήταν καλύτερο;

*«χμμ... μάλλον την Κυριακή που βλέπουν όλοι τηλεόραση» κ11
«ποια Κυριακή βλέπουν όλοι; Η Κυριακή είναι η χειρότερή μου. Δεν μπορώ να βλέπω καθόλου τηλεόραση γιατί όλο κάτι θα έχω για διάβασμα και η μαμά ουρλιάζει» α19
«εγώ νομίζω όταν βλέπουν οι μαμάδες... τι βλέπουν οι μαμάδες; Τα σήριαλ νομίζω... στα σήριαλ λέω... το βράδυ» α17
«ναι, το βράδυ μάλλον για τους μεγάλους και το Σάββατο το πρωί για τα παιδιά» κ5*

E: Συμφωνείτε όλοι για το βράδυ;

Απαντούν καταφατικά.

E: Αν υποθέσουμε ότι εργαζόσαστε σε μια διαφημιστική εταιρεία και σας αναθέτουν να διαφημίσετε ένα προϊόν για παιδιά.(π.χ. παιχνίδι, ή σοκολάτα). Πώς θα ήταν αυτή η διαφήμιση; Θα είχε μουσική, νέους ηθοποιούς, κινούμενα σχέδια, ηλικιωμένους ανθρώπους... Γιατί θα κάνατε αυτές τις επιλογές;

«κυρία θα κάναμε αυτό που κάναμε και στην τάξη με την Κόκα Κόλα; (μιλούν για την αντιδιαφήμιση)»

E: Ας πούμε ότι κάνατε μια κανονική διαφήμιση για κάποιο παιδικό προϊόν. Τι θα διαλέγατε κατ' αρχήν;

«(γέλιο) πάνες (γέλιο)» κ11

E: αν συμφωνούν και οι υπόλοιποι, πάνες. Θα κάνατε μια διαφήμιση για πάνες.

Ζητούν λίγο χρόνο για να συζητήσουν. Μετά από λίγο:

*«λοιπόν, αφού είναι πάνες θέλουμε μωρά και μαμάδες... μουσική γκλιν γκλιν σαν αυτό που έχουν πάνω από την κούνια τους τα μωρά» κ11
«μουσική σίγουρα!» α17
«και ένα σλόγκαν για να το θυμούνται οι μαμάδες... ωραίο σπίτι, ένα μωρό με γαλιανά μάτια... θα κλαίει χωρίς την πάνα και θα σταματάει με την πάνα» κ11
«σιγά μην το κουρδίζουνε κιόλας (γέλια από τα αγόρια)» α10
«πάντως να είναι το αντίθετο από αυτό που κάνουν τα μωρά... να γελάει, να παίζει, να μην κάνει ζημιές...» κ5
«εμείς κυρία να διαφημίζαμε ένα ηλεκτρονικό;» α10*

E: Δηλαδή δεν συμφωνείτε με την πρόταση για πάνες;

«εντάξει, αλλά να κάνουμε και μία για ηλεκτρονικό» α19

E: Στη διαφήμιση που είδες λίγο πριν, με ποιον τρόπο προσπάθησαν αυτοί που την έφτιαξαν να σε πείσουν να αγοράσεις το προϊόν;

*«με τα παιδιά που κάνουν ζημιές κυρία! Αυτό είναι εντελώς ψεύτικο, αδύνατον να μην πάρεις τιμωρία αν κάνεις όλα αυτά» α19
«ναι... με τα παιδιά και ότι δήθεν κάνουν σαν τους μεγάλους όταν πίνουν ποτά που σηκώνουν τα ποτήρια» α17*

E: Θα θέλατε να μοιάζατε σε κάποιον από τους πρωταγωνιστές της διαφήμισης; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

*«πάλι με τα παιδιά για να κάνουμε ό,τι θέλουμε! Ζημιές, φασαρίες και τέτοια...» α19
«σιγά... εγώ δεν θέλω να κάνω ζημιές» κ5*

E: Έχει ομοιότητες ο τρόπος ζωής των πρωταγωνιστών και ο δικός σας ή της οικογένειάς σας; Γιατί;

*«καθόλου! (ενισχυτική χειρονομία) άμα βλέπεις τις διαφημίσεις νομίζεις ότι όλοι είναι πλούσιοι... κανένας δεν λερώνεται όταν δουλεύει... καθόλου» κ5
«δεν είναι πάντα έτσι... αλλά τις περισσότερες φορές δεν λερώνονται γιατί δεν μπορεί να φαίνονται λερωμένοι στην τηλεόραση... και όλοι βάφονται, και οι άντρες, το ξέρω αυτό... για αυτό φαίνονται όλοι όμορφοι» α17*

Δείχνουν να συμφωνούν και οι υπόλοιποι αλλά δεν εκφράζονται.

E: Δείτε προσεκτικά αυτά τα προϊόντα. Ποιο από αυτά θα κάνατε δώρο στη μητέρα σας για τη γιορτή της; (Δίνεται μια σελίδα με φωτογραφίες 4 κραγιόν με τις αντίστοιχες τιμές. Ένα από τα τέσσερα έχει μόλις διαφημιστεί) Συζητήστε μεταξύ σας και καταλήξτε σε ένα.

*«Ουάου... θυμάστε που δεν μπορούσαμε να διαλέξουμε παλιά ... το ίδιο είναι κυρία; Τα αγόρια δεν θυμούνταν ότι είχε και δώρο»
«ναι σιγά το δώρο... σου δίνουν το δώρο και στο πουλάνε ακριβότερα»
«αφού έχει την ίδια τιμή με το άλλο που δεν δίνει δώρο»
«εντάξει... να αποφασίσουμε πόσα χρήματα θα ζοδέψουμε τότε...»
«εγώ λέω ότι θα ήταν καλύτερα να τα βλέπαμε από κοντά και να καταλαβαίναμε αν είναι καλής ποιότητας» κ5*

Παύση. Κοιτάζουν όλοι το χαρτί με τα προϊόντα.

«Να πει ο καθένας ποιο θέλει και γιατί ώστε να μας πείσει... γίνεται κυρία;»

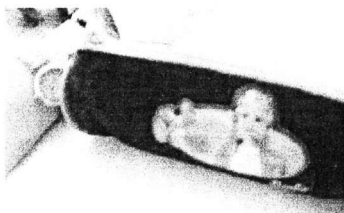
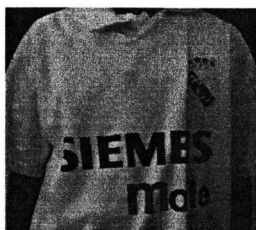
Ε: Συζητήστε για λίγο και μετά ανακοινώστε την απόφασή σας.

Συζητούν χαμηλόφωνα εστιάζοντας κυρίως στην τιμή και στο δώρο.

«αποφασίσαμε να πάρουμε το φθηνότερο αν είναι καλό... πριν το αγοράσουμε θα το δούμε πρώτα... αν ήταν αλήθεια ότι το αγοράζαμε (χαμογελάει)... και μετά με τα λεφτά που περισσεύουν ή θα παίρναμε τη μάσκα αν θέλαμε ή λουλούδια ή τίποτε...» κ18

Ε: Ωραία. Σημειώστε την επιλογή σας.

Παράρτημα 12α – Οι διαφημίσεις είναι παντού!



Παράρτημα 13

Συζήτηση με μαμάδες εκπαιδευτικούς του σχολείου στο γραφείο μετά το τέλος της παρέμβασης.

Στην πειραματική ομάδα υπάρχουν δύο παιδιά που έχουν μητέρες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και πριν δούμε το τελικό προϊόν των παιδιών (το φυλλάκι με τη διαφήμιση απορρυπαντικού, προκαλείται συζήτηση παρουσία της ερευνήτριας.

Μαμά α': «Καλά, τι κάνατε; Χτες η κόρη μου, η Π., άρχισε να ψάχνει τα ντουλάπια με τα απορρυπαντικά... Είχε γέλιο γιατί εγώ χρησιμοποίησα το ... (διαφημιζόμενο) και άρχισε να μου λέει ότι είναι ακριβότερο και δεν καθαρίζει και να κάνουμε το πείραμα... Τη ρώτησα και μου είπε ότι δεν μπορεί να μου τα πει όλα όσα κάνατε, αλλά θα μου πει τι ανακαλύψατε... ήταν πολύ ενθουσιασμένη. Και το πείραμα με τα αναγκαστικά μας είπε. Είναι η πρώτη φορά που η Π. μου είπε ότι δεν είναι ανάγκη να αγοράζουμε επώνυμα αλλά και τα ανώνυμα την ίδια γεύση έχουν. [...] θέλανε να πάρουνε και να κάνουν το ίδιο πείραμα με τα αδέρφια της»

Μαμά β': «Μου είπε ο γιος μου ότι ανακάλυψαν πώς γυρίζεται η διαφήμιση με τα απορρυπαντικά... σαν αυτή με το Γρηγόρη (τον Αρναούτογλου). Ήθελε να κάνει το πείραμα με αυτό που χρησιμοποίησα εγώ. Τον τελευταίο καιρό τον είχα πάρει στο σούπερ μάρκετ κάποιες φορές και μου είχε κάνει εντύπωση ότι έκανε παρατηρήσεις σχετικά με τις τιμές και τα ράφια αλλά δεν είχα δώσει σημασία. [...] Τώρα κατάλαβα τι κάνατε. Μας εξήγησε και μάλιστα παρατήρησα ότι ενώ ποτέ δεν έβλεπε ειδήσεις, αυτές τις μέρες ήθελε να βλέπει τους τίτλους, ξέρεις στην αρχή. Κάνατε και ειδήσεις μας είπε. [...] καλό είναι αυτό, να το έκανε το σχολείο αλλά πού να προλάβεις. Εντάξει, έτυχε να είσαι εσύ και να κάνεις την έρευνα... σε φυσιολογικές συνθήκες πού να χωρέσουν; (εννοεί αυτά τα μαθήματα)»

Μαμά α': «[...] Μόνο όταν κάνεις προγράμματα, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, αυτά... μπορείς να τα εντάξεις. Αλλά και πάλι εγώ νομίζω ότι είναι πράγματα που δεν τα γνωρίζω... σαν αυτό που κάνατε με τη διαφημιστική εταιρία, πού να τα ξέρεις όλα; Εγώ δεν ξέρω και πώς να το κάνω μετά... (εννοεί το μοντάζ) για να γίνει έτσι»

Μαμά β': «αυτό στο δείχνει κάποιος. Αλλά γενικά θέλει να ασχοληθείς...»

Μαμά α': «Εγώ νομίζω πάντως ότι τους έκανε καλό, γιατί σαν να βλέπω ότι παίρνει λίγο πιο σοβαρά τα πράγματα ... εννοώ ότι δεν αποβλακώνεται μπροστά στην τηλεόραση... μου φαίνεται ότι είναι λίγο καχύποπτη... πώς να το πω...βάζει λίγο το μυαλό της να δουλέψει...»

Μαμά β': «σίγουρα! Να δούμε πόσο θα κρατήσει... αυτό σκέφτομαι. Αν αυτό το έκαναν πάντα (εννοεί να ήταν σταθερό μέρος του αναλυτικού προγράμματος) στο σχολείο θα ήταν πιο μόνιμες αυτές οι συμπεριφορές. Θα μπορούσαν να παγιωθούν κάποια πράγματα στο μυαλό τους. Πώς λέμε ότι αν δεν μάθουν ορθογραφία μέχρι την Τρίτη τάξη πάει μετά... κάπως έτσι.»

Παράρτημα 14
Ομάδα τηλεοπτικής διαφήμισης
Προϊόν: Κόκα κόλα
STORY BOARD

Είναι κόκκινη.
(πολύ κοντινό πλάνο του αναψυκτικού. Δεν θα φαίνονται τα γράμματα. Μουσική αργή.)

Έχει τόση ζάχαρη όσο και 3 σοκολάτες!
(αναψυκτικό και σοκολάτες, παιδιά να τρώνε σοκολάτες και να γλείφονται. Μουσική τρόμου)

Μερικές γουλιές θα σου δώσουν 594 θερμίδες!
(ένα παιδί να ρουφάει το αναψυκτικό και να φουσκώνει συνεχώς. Μουσική τρόμου)

Για να τις κάψεις πρέπει να τρέχεις από το πρωί ως το μεσημέρι!
(το παιδί φουσκωμένο και ιδρωμένο τρέχει. Μουσική γρήγορη.)

Είναι κόκκινη και παχαίνει!
(το κουτί του αναψυκτικού και ένα θαυμαστικό)

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα παιδιά διάβασαν προσεκτικά την ετικέτα του αναψυκτικού (είχε προηγηθεί συζήτηση για τα αναψυκτικά τύπου κόλα)
Στην ετικέτα αναφερόταν η θερμιδική αξία στα 100 ml. Δεν εντόπισαν αμέσως τη διαφορά αφού το κοντάκι του αναψυκτικού περιείχε 330 ml. Έκαναν τους απαραίτητους υπολογισμούς. Τα στοιχεία που ανέφεραν δεν είχαν τρόπο να τα διασταυρώσουν (... όσο 3 σοκολάτες). Η υπερβολή είναι ένα στοιχείο που το χρησιμοποίησαν ηθελημένα.
Κατά τη διάρκεια της συζήτησης εντοπίστηκε ως αδύναμο σημείο από τις άλλες ομάδες: η διαφήμιση δεν λέει αλήθεια αλλά ούτε και ψέματα που μπορούν να διασταυρωθούν εύκολα. Αυτή ήταν μια πολύ σημαντική διαπίστωση.

