

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:  
«ΤΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:  
ΕΙΡΗΝΗ-ΚΥΒΕΛΗ-ΣΟΦΙΑ ΜΑΪΤΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:  
ΚΩΣΤΑΣ ΜΑΓΟΣ  
ΜΑΡΘΑ ΚΑΤΣΑΡΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ, 2022

Copyright © Ειρήνη-Κυβέλη-Σοφία Μαϊτού, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, η αποθήκευση και η διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για ερευνητικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, η αποθήκευση και η διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσεως, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται στην συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

*Στους γονείς και την αδερφή μου,  
Γιάννη, Μαρία και Καλλιόπη.*

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΤΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ.....	11
1.1.    Εννοιολογικός Προσδιορισμός των Κινουμένων Σχεδίων .....	11
1.2.    Τα Είδη των Κινουμένων Σχεδίων .....	17
1.3.    Οι Τεχνικές των Κινουμένων Σχεδίων .....	22
1.4.    Η Ιστορία των Κινουμένων Σχεδίων .....	37
1.4.1.    Οι Απαρχές: Πώς Ξεκίνησαν Όλα .....	37
1.4.2.    Η Τεχνική του Καρέ-Καρέ .....	38
1.4.3.    Σημαντικές Προσωπικότητες.....	40
1.4.4.    Τα Κινούμενα Σχέδια και η Ντίσνεϋ .....	56
1.4.5.    Τα Κινούμενα Σχέδια της Τηλεόρασης.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Ο ΤΟΜΕΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ..	73
2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του Όρου «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» ....	73
2.1.1. Βασικές Ικανότητες.....	74
2.1.2. Δεξιότητες Ζωής .....	81
2.1.3. Η Ευαισθητοποίηση ως Πρωταρχική Διάσταση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης .....	84
2.1.4. Η Έννοια του Εαυτού .....	85
2.1.5. Ψυχοκοινωνική Επάρκεια .....	86
2.1.6. Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση .....	89
2.2. Η Σημασία της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης στα Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.....	92
2.2.1. Βασικές Ικανότητες.....	92
2.2.2. Δεξιότητες Ζωής .....	94
2.2.3. Ψυχοκοινωνική Επάρκεια .....	95
2.2.4. Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση .....	101
2.3. Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη και Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου ....	102
2.3.1. Οι Βασικές Ικανότητες ως Απώτερος Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών.....	103
2.3.2. Η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη ως Μαθησιακή Περιοχή του Προγράμματος Σπουδών.....	108
2.3.3. Οι Βασικοί Σκοποί και οι Επιμέρους Στόχοι της Μαθησιακής Περιοχής της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης.....	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΚΙΝΟΥΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	127
3.1.    Πώς και Γιατί τα Παιδιά Επηρεάζονται από τα Κινούμενα Σχέδια .....	127
3.2.    Οι Ψυχολογικοί Μηχανισμοί των Κινουμένων Σχεδίων .....	129
3.3.    Η Επίδραση των Κινουμένων Σχεδίων στη Συμπεριφορά των Παιδιών .....	130
3.3.1.    Κινούμενα Σχέδια και Διαφήμιση .....	132
3.3.2.    Οι Έμφυλοι Ρόλοι στα Κινούμενα Σχέδια και η Επίδρασή τους στην Κοινωνικοποίηση των Παιδιών .....	133
3.3.3.    Οι Αρνητικές Επιδράσεις των Κινουμένων Σχεδίων.....	134
3.3.4.    Οι Θετικές Επιδράσεις των Κινουμένων Σχεδίων .....	144
3.4.    Κινούμενα Σχέδια και Θεωρίες Μάθησης .....	147
3.5.    Συμπεράσματα .....	147
3.6.    Συμβουλές και Προτάσεις .....	148
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ .....	150
4.1.    Απόψεις Θεωρητικών.....	150
4.2.    Τα Πλεονεκτήματα της Χρήσης των Κινουμένων Σχεδίων στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης.....	152
4.3.    Οργάνωση Σχεδίου Διδασκαλίας με την Αξιοποίηση Κινουμένων Σχεδίων.....	153
4.4.    Τα Κινούμενα Σχέδια ως Πολυτροπικά Κείμενα .....	154
4.5.    Εννοιολογικά Κινούμενα Σχέδια .....	156
4.5.1.    Ορισμός των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων.....	156
4.5.2.    Η Χρήση των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων.....	156
4.5.3.    Βασικό Πλεονέκτημα των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων .....	157
4.5.4.    Εναλλακτικές Χρήσεις των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων .....	157
4.6.    Εκπαιδευτικές Ταινίες Κινουμένων Σχεδίων.....	157
4.7.    Εκπαιδευτικές Ταινίες Κινουμένων Σχεδίων στην Ελλάδα .....	160
4.8.    Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση στην Ελλάδα.....	160
4.9.    Σχετικές Έρευνες στην Ελλάδα .....	161
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	165
5.1.    Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα .....	165
5.2.    Συμμετέχοντες.....	166
5.3.    Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Έρευνας.....	166
5.4.    Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων .....	170
5.5.    Συμπεράσματα .....	175
5.6.    Κινούμενα Σχέδια και Ζώνη Επικείμενης/ Εγγύτερης Ανάπτυξης .....	178

5.7. Περιορισμοί της Έρευνας .....	179
5.8. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	180
5.9. Προτάσεις Προς τους Εκπαιδευτικούς.....	180
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	182

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Κωνσταντίνο Μάγο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ευκαιρία που μου έδωσε ώστε ν' ασχοληθώ, τόσο σε βιβλιογραφικό, όσο και σ' ερευνητικό επίπεδο, μ' ένα αντικείμενο που άπτεται άμεσα των ενδιαφερόντων μου. Επίσης, θα ήθελα να τον ευχαριστήσω αφενός που δέχτηκε να αναλάβει την επίβλεψη της πτυχιακής μου εργασίας, κι αφετέρου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, όσον αφορά στην υλοποίηση και ολοκλήρωσή της.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την προθυμία και να τον ενθουσιασμό της να συμμετέχει στην εποπτεία της εργασίας μου, καθώς και για τις θεατροπαιδαγωγικές της συμβουλές.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τόσο τις νηπιαγωγούς, όσο και τα παιδιά που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Τους ευχαριστώ τόσο για την προθυμία που έδειξαν να με βοηθήσουν όσον αφορά στην υλοποίησή της, όσο και για τη βοήθεια που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια εμπλοκής τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και την αδερφή μου, για την υπομονή, τη στήριξη, το κουράγιο, τη δύναμη και την αγάπη που μου έδωσαν, τα οποία στάθηκαν συνοδοιπόροι στην προσπάθειά μου να πραγματώσω τον στόχο μου και να ολοκληρώσω την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία τιτλοφορείται ως «Τα Κινούμενα Σχέδια και η Συμβολή τους στην Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μικρών Παιδιών». Ειδικότερα, το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εν λόγω εργασίας αποτελεί το «αν και κατά πόσο τα κινούμενα σχέδια δύνανται να ενσωματωθούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να συμβάλλουν, όχι στην απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών μεταβρεφικής, προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας σε κοινωνικά θέματα». Και η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από την επιτακτική αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής σύμφωνα με την οποία το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να συμπεριλάβει στις έμπρακτες εφαρμογές του τα πεδία εκείνα που αγγίζουν άμεσα και σε μεγάλο βαθμό τα ενδιαφέροντα, τις ασχολίες και τις επιθυμίες των παιδιών. Δεδομένου, λοιπόν, του ότι τα κινούμενα σχέδια αποτελούν αναμφισβήτητα ένα τέτοιο πεδίο, μέσω του οποίου τα παιδιά ψυχαγωγούνται, διασκεδάζουν και χαλαρώνουν στον ελεύθερο χρόνο τους, θα ήταν ενδιαφέρον και αποτελεσματικό αν μπορούσαμε να τα εντάξουμε με κάποιον τρόπο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία, όμως, δεν αφορά μονάχα στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Μεγάλο μέρος της εστιάζει –ή τουλάχιστον, θα έπρεπε να εστιάζει-- και στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη, η οποία θα τους δώσει τα εφόδια της αυτοπραγμάτωσης, της κοινωνικής προσαρμογής, της προσωπικής ευημερίας και της πολύπλευρης ενδυνάμωσής τους σε προσωπικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, πνευματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε πως ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον θ' αποτελούσε η δυνατότητα των κινουμένων σχεδίων ν' αξιοποιηθούν ενδοσχολικά για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε κοινωνικά θέματα, διαδικασία η οποία σχετίζεται άρρηκτα με την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Κατανοούμε, επομένως, από αυτό πως η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει σε τρεις επιμέρους τομείς, τους οποίους και αποτελούν τα κινούμενα σχέδια, ο τομέας της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου καθώς και η προσχολική εκπαίδευση. Βέβαια, να διευκρινιστεί πως η συγκεκριμένη εργασία δεν περιορίζεται μονάχα στο πλαίσιο της θεωρίας, αλλά επεκτείνεται και σε ερευνητικό επίπεδο, καθώς, δεδομένης της περιορισμένης και ανεπαρκούς βιβλιογραφίας, αναφορικά με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκε η ανάγκη της έμπρακτης διερεύνησής του. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Από τη μία, όσον αφορά στο θεωρητικό μέρος, στο πλαίσιο αυτού πραγματοποιείται η επεξεργασία των τριών επιμέρους τομέων μεμονωμένα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους εστιάζει στο πεδίο των κινουμένων σχεδίων, προσδιορίζοντάς το ετυμολογικά και εννοιολογικά, αναλύοντας τα είδη και τις τεχνικές που αυτό εμφανίζει, αλλά και διερευνώντας βιβλιογραφικά το ιστορικό του πλαίσιο από τις πρώτες του



εμφανίσεις, μέχρι και σήμερα. Όσον αφορά, τώρα, στη δεύτερη ενότητα του θεωρητικού μέρους, αυτή εστιάζει στο πεδίο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, προσδιορίζοντάς το εννοιολογικά, μέσα από τις οπτικές διαφόρων επιστημόνων και ειδικών επί του θέματος, δίνοντας έμφαση στην προσφορά, τον ρόλο και την πολύτιμη σημασία που διαδραματίζει στη ζωή, την καθημερινότητα και το μέλλον των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και διερευνώντας βιβλιογραφικά τη διασύνδεση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτού και του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2014. Από την άλλη, όσον αφορά στην τρίτη ενότητα του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, σ' αυτήν αναλύεται η επίδραση των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιδιώκοντας να πραγματοποιήσει μία άμεση συσχέτιση μεταξύ κινουμένων σχεδίων και προσχολικής ηλικίας, προκειμένου, στη συνέχεια, να πραγματοποιηθεί μία ομαλή μετάβαση στην τέταρτη ενότητα, η οποία εστιάζει και στο ζητούμενο, δηλαδή την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων, σε γενικότερο επίπεδο. Σε δεύτερο επίπεδο, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εν λόγω εργασίας, όπου και περιγράφεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία για την απάντηση στο παρόν ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, το ερευνητικό μέρος κάνει λόγο για τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, αναφέρεται στους συμμετέχοντες, αναλύει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας, εστιάζει στη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων και κλείνει με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΤΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ

### 1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός των Κινουμένων Σχεδίων

#### 1.1.1. Animation VS Cartoon

Στην Ελλάδα, χρησιμοποιούμε τον όρο «κινούμενο σχέδιο», συνήθως για ν' αποδώσουμε στη γλώσσα μας τους ξενόφερτους όρους «animation» και «cartoon». Δεδομένου αυτού, θα μπορούσε να πει κανείς πως αυτοί οι δύο όροι πρόκειται για συνώνυμα και πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν ο ένας στη θέση του άλλου. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη το ακριβές περιεχόμενο που αποδίδει καθένας από τους δύο όρους, τότε τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Ειδικότερα, ξεκινώντας από την ετυμολογία των όρων, από τη μία, ο όρος «animation» προέρχεται από τη λατινική λέξη «anima» που σημαίνει «ψυχή» (Τριάντου, 2016) και αναφέρεται στη διαδικασία της «εμψύχωσης» και την κατάσταση του «πνεύματος» και της «ζωντάνιας» (Oxford Language Dictionary & Ματσούκας, 2007). Από την άλλη, σύμφωνα με το λεξικό του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης (Oxford Languages Dictionary), η λέξη «cartoon» σχετίζεται με το αγγλικό «card» που μεταφράζεται ως «κάρτα» και προέρχεται από το Λατινικό «charta» και τα Ιταλικά «carta» και «cartone». Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το λεξικό του Πανεπιστημίου του Cambridge (Cambridge Advance Learners Dictionary), ο όρος «cartoon» προέρχεται από την Ιταλική λέξη «cartone» και τη Γερμανική λέξη «karton», τα οποία παραπέμπουν στην ελληνική λέξη «χαρτόνι», δηλαδή ένα χοντρό και σκληρό κομμάτι χαρτιού (Wijethilaka, 2020), καθώς και στη λέξη «καρικατούρα», η οποία αναφέρεται στον όρο «γελοιογραφία». Πράγματι, η έννοια του «cartoon» θα μπορούσε ν' αποδοθεί ακριβέστερα με τον όρο «γελοιογραφία», παρά με τον όρο «κινούμενο σχέδιο», ο οποίος θα ταίριαζε καλύτερα ν' αποδίδει τον όρο «animation». Φυσικά, ο διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες δεν έχει καταστεί ακόμα ξεκάθαρος, φαινόμενο το οποίο παρατηρείται ακόμα και μεταξύ των λεξικών. Για παράδειγμα, στο λεξικό του Ματσούκα –καθηγητή γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου του Βερολίνου-, η λέξη «animation» αποδίδεται αφενός ως «ζωογόνηση, ζωή, ζωντάνια», κι αφετέρου ως «κινούμενο σχέδιο», ενώ η λέξη «cartoon» αποδίδεται μόνο ως «γελοιογραφία», χωρίς να προτείνεται ο όρος «κινούμενο σχέδιο». Από την άλλη, στο λεξικό της Χρήστου –καθηγήτρια γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών- η λέξη «cartoon» αποδίδεται μόνο ως «κινούμενο σχέδιο», ενώ η έννοια της «γελοιογραφίας» αποδίδεται στον όρο «καρικατούρα». Βέβαια, ας μην ξεχνάμε πως η ίδια η «γελοιογραφία» αποτελεί σχέδιο, το οποίο, όμως, αποσκοπεί στον χιουμοριστικό σχολιασμό προσώπων και καταστάσεων (Χρήστου, 2008). Ως εκ τούτου, ο όρος «cartoon» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει, όχι όλα τα είδη κινουμένων σχεδίων, αλλά τα κινούμενα σχέδια εκείνα που διαθέτουν γελοιογραφικό χαρακτήρα. Ενισχυτικά, για τον διαχωρισμό των δύο εννοιών θα

μπορούσαμε να επικαλεστούμε τους ορισμούς που δίνει για καθεμία από αυτές το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Ειδικότερα, το Oxford Languages Dictionary ορίζει το «animation» αφενός ως «ζωντάνια», δηλαδή ως «την κατάσταση εκείνη κατά την οποία αισθάνεται κανείς γεμάτος ζωή και ενέργεια» κι αφετέρου ως «την τεχνική του να φωτογραφίζεις είτε διαδοχικά σχέδια είτε θέσεις μαριονέτων/κούκλων ή μοντέλων, προκειμένου να δημιουργηθεί η ψευδαίσθηση της κίνησης, όταν προβάλλεται η ταινία σαν ακολουθία». Από την άλλη, η έννοια του «cartoon» ορίζεται από το Oxford Languages Dictionary αφενός ως «μία αφηγηματική ακολουθία από χιουμοριστικά σχέδια σ' ένα κωμικογράφημα, ένα περιοδικό ή μία εφημερίδα, συχνά συνοδευόμενο από λεζάντες» κι αφετέρου ως «μία ταινία που χρησιμοποιεί τις τεχνικές των κινουμένων σχεδίων για να φωτογραφήσει μία ακολουθία από σχέδια και όχι αληθινούς ανθρώπους και πραγματικά αντικείμενα». Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας τις εννοιολογικές αυτές προσεγγίσεις, μπορούμε εύλογα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως το «animation» αποτελεί μία «τεχνική» και πιο συγκεκριμένα, την τεχνική των κινουμένων σχεδίων, ενώ το «cartoon» αποτελεί ένα «αποτέλεσμα που προκύπτει με τη χρήση αυτής της τεχνικής». Συνεπώς, για κάθε φορά που, στην παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιείται ο ελληνικός όρος «κινούμενο σχέδιο», θα εννοείται ο αγγλικός όρος «animation».

### 1.1.2. Ορισμός του Animation

Έχοντας προβεί σ' έναν πρώτο διαχωρισμό ανάμεσα στις έννοιες «animation» και «cartoon» και έχοντας συμφωνήσει στη χρήση του ελληνικού όρου «κινούμενο σχέδιο» για την απόδοση του αγγλικού όρου «animation», χρήσιμο καθίσταται να εμβαθύνουμε περισσότερο στην έννοια αυτή, αναζητώντας τους διάφορους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την αποσαφήνιση και κατανόηση του όρου.

Σύμφωνα με την ιστορικό κινουμένων σχεδίων Maureen Furniss, το να δοθεί ένας ακριβής και μοναδικός ορισμός για την έννοια των κινουμένων σχεδίων είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο. Κι αυτό γιατί καθένας απ' όσους έχουν αποπειραθεί να προσδιορίσουν τα κινούμενα σχέδια αφενός διαθέτει τη δική του ξεχωριστή αντίληψη, κι αφετέρου τα εξετάζει από διαφορετική σκοπιά, με αποτέλεσμα να προσδίδει σ' αυτά τη δική του ερμηνεία. Επιπλέον, δεδομένου του ότι τα κινούμενα σχέδια περιλαμβάνουν στην εννοιολογική τους ομπρέλα μία ποικιλία από είδη και τεχνικές, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω (πχ κινούμενα σχέδια από σελλιλόντ, κινούμενα σχέδια από πλαστελίνη, κινούμενα σχέδια με μαριονέτες, κλπ), είναι λογικό να μη μπορεί να δοθεί ένας και μόνο ορισμός ο οποίος να μπορεί να καλύψει επαρκώς το εννοιολογικό περιεχόμενο όλων αυτών.

Σε πρώτο επίπεδο, λοιπόν, θα εξετάσουμε τους ορισμούς που έχουν δοθεί από τους Small, Levinson, Solomon και McLaren, καθένας από τους οποίους έχει αντιληφθεί

και εξηγήσει την έννοια με τον δικό του τρόπο. Ειδικότερα, οι Eduard S. Small και Eugene Levinson ορίζουν ως κινούμενο σχέδιο την «τεχνική της –ενιαίου πλαισίου-κινηματογραφίας», έναν ορισμό που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε εξαιρετικά γενικό, όμως, σε καμία περίπτωση, αναληθή. Θα λέγαμε, ίσως, πως πρόκειται, περισσότερο, για έναν ορισμό «εκ του ασφαλούς», δεδομένου του ότι δεν εμβαθύνει περαιτέρω στην έννοια, αλλά δεν την προσδιορίζει και με λανθασμένο τρόπο.

Από την άλλη, ο Charles Solomon ορίζει ως κινούμενο σχέδιο αφενός τις «εικόνες που έχουν καταγραφεί καρέ-καρέ», κι αφετέρου την «ψευδαίσθηση της κίνησης που δημιουργείται», δύο παράγοντες τους οποίους θεωρεί ως τη βάση για τον εφικτό προσδιορισμό των κινουμένων σχεδίων. Βέβαια, ο Charles Solomon τονίζει πως είναι παράλογο και ουτοπικό να προσδοκούμε πως μία και μόνο λέξη ή φράση είναι ικανή να συνοψίσει τόσες ποικίλες και διαφορετικές μεθόδους δημιουργίας εικόνων σε μία ταινία. Κι αυτό γιατί, τα τελευταία χρόνια, η δημιουργία ταινιών έχει αναπτυχθεί με τέτοια πολυπλοκότητα και εξέλιξη που οι απλοί προσδιορισμοί των τεχνικών μπορεί να μην είναι πλέον επαρκείς και άρα εφικτοί.

Τέλος, ο McLaren, ιδρυτής του Τμήματος Κινουμένων Σχεδίων της Αντιπροσωπείας Ταινιών του Καναδά (National Film Board of Canada), αναφέρει πως «κινούμενο σχέδιο δεν είναι η τέχνη του να ζωγραφίζεις κάτι που κινείται, αλλά η τέχνη του να κινείς κάτι που είναι ζωγραφισμένο». Μάλιστα, ο McLaren τονίζει πως, στα κινούμενα σχέδια, το σημαντικό δεν είναι αυτό που *υπάρχει* σε κάθε καρέ, αλλά αυτό που *συμβαίνει* ανάμεσα σε κάθε καρέ. Με άλλα λόγια, αυτό που έχει σημασία δεν είναι η ίδια η ζωγραφιά, αλλά η κίνησή της. Συνεπώς, σύμφωνα με τον McLaren, τα κινούμενα σχέδια είναι «η τέχνη του να χειρίζεσαι το αόρατο κενό που υπάρχει ανάμεσα στα καρέ». Στην προκειμένη περίπτωση, δηλαδή, ο McLaren δεν προσδιορίζει τόσο την πρακτική των κινουμένων σχεδίων, όσο την καθαυτή ουσία τους, για την οποία ισχυρίζεται ότι είναι «το αποτέλεσμα της κίνησης που δημιουργείται από την απόδοση των επιτυχημένων εικόνων ενός καλλιτέχνη, μ' έναν τρόπο διαισθητικό και εύληπτο».

Συγκρίνοντας, τώρα, τους προαναφερθέντες ορισμούς μεταξύ τους, ενώ οι Small, Levinson και Solomon προσπαθούν ν' αποδώσουν το περίγραμμα της πρακτικής των κινουμένων σχεδίων, παρουσιάζοντας τις προϋποθέσεις και τις προδιαγραφές που επιτρέπουν σ' ένα αντικείμενο να θεωρηθεί «κινούμενο σχέδιο», ο McLaren εστιάζει στην έννοια της «κίνησης», η οποία αποτελεί ένα έμφυτο αισθητικό στοιχείο (Furniss, 1998).

Φυσικά, οι παραπάνω προσωπικότητες δεν είναι οι μοναδικές που έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τα κινούμενα σχέδια. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Πεντζερίδου (2004), τα κινούμενα σχέδια αποτελούν την ταχεία παράθεση μίας σειράς διαδοχικών ακίνητων εικόνων, με αποτέλεσμα την παραγωγή μίας κινούμενης εικόνας. Κατ' αντιστοιχία του παραπάνω, η Τριάντου (2016) ορίζει το

κινούμενο σχέδιο ως το προϊόν που προκύπτει από το πάντρεμα μεταξύ εικόνας και κίνησης, ενώ ο Gartenberg αναφέρει πως το κινούμενο σχέδιο αποτελεί την τέχνη που αποσκοπεί στην «παροχή φαινομενικής κίνησης και ζωής σε άψυχα αντικείμενα με τη βοήθεια του κινηματογράφου». Με άλλα λόγια, τα κινούμενα σχέδια θα μπορούσαν να οριστούν ως η τέχνη του να δημιουργείς την ψευδή αίσθηση της κίνησης, μέσω της φωτογράφισης μεμονωμένων καρτέ που δε διαφέρουν παρά ελάχιστα μεταξύ τους, της καταγραφής τους με αυξανόμενο ρυθμό και της ταχύτατης προβολής τους, διαδοχικά, ως σύνολο. Ειδικότερα, για την ψευδαίσθηση της κίνησης που δημιουργείται στον θεατή, την ευθύνη φέρει το «φαινόμενο του μετεικάσματος», δηλαδή, η τάση του ανθρώπινου εγκεφάλου να συγκρατεί την προβαλλόμενη εικόνα για ορισμένο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα, κατά την προβολή της αμέσως επόμενης εικόνας, να μην μπορεί να συλλάβει τις δύο αυτές εικόνες σαν κάτι το διαφορετικό, αλλά να τις κατανοεί τη μία ως διαδοχική συνέχεια της άλλης (Τριάντου, 2016).

### 1.1.3. Ορισμός του Cartoon

Έχοντας προσεγγίσει ετυμολογικά τόσο τη λέξη «animation», όσο και τη λέξη «cartoon», αλλά και έχοντας προσδιορίσει εννοιολογικά την πρώτη, αξίζει να προσδώσουμε και στη δεύτερη έννοια μία πιο εστιασμένη απόδοση του όρου. Ειδικότερα, το λεξικό American Heritage ορίζει τα «χιουμοριστικά κινούμενα σχέδια» (cartoons) είτε ως τις σχεδιασμένες εικόνες που αποδίδουν μία αστεία και ευτράπελη κατάσταση, η οποία συνοδεύεται από λεζάντες, είτε την αστεία και ευτράπελη αφήγηση των γεγονότων μιας ιστορίας, μέσα από διαδοχικές σχεδιασμένες εικόνες, οι οποίες αποδίδουν την αίσθηση της κίνησης (Δαλακώστα, 2009).

### 1.1.4. «Animation» VS «Live Action»

Αφορμώμενοι από τον ορισμό που έδωσαν οι Small και Levinson για την έννοια των κινουμένων σχεδίων, ότι, δηλαδή, τα κινούμενα σχέδια αποτελούν την «τεχνική της –ενιαίου πλαισίου-- κινηματογραφίας», κατανοούμε πως, οι ίδιοι, εντάσσουν τα κινούμενα σχέδια στην ευρύτερη κατηγορία του κινηματογράφου. Όμως, στο άκουσμα του όρου «κινηματογράφος», το μυαλό κάποιου δεν παραπέμπεται τόσο στα κινούμενα σχέδια, όσο στις ταινίες «live action», τις οποίες, αν θέλαμε ν' αποδώσουμε με μεταφραστική ακρίβεια, στα ελληνικά, θα τις αποκαλούσαμε ταινίες «ζωντανής δράσης».

Συγκρίνοντας, τώρα, τους δύο αυτούς όρους μεταξύ τους, σε αντίθεση με τα κινούμενα σχέδια, για τη δημιουργία των οποίων χρησιμοποιούνται άψυχα αντικείμενα και συγκεκριμένες καρτέ-καρτέ τεχνικές, στις ταινίες ζωντανής δράσης, εμφανίζονται «ζωντανά», πραγματικά αντικείμενα και άνθρωποι, τα οποία

κινηματογραφούνται συνεχώς (Furniss, 1998). Ειδικότερα, σε αντίθεση με τα κινούμενα σχέδια, στα οποία το πλαίσιο δράσης, οι χαρακτήρες και κυρίως η κίνηση χρειάζεται να κατασκευαστούν εξολοκλήρου από τον σχεδιαστή που έχει αναλάβει τη δημιουργία του κινουμένου σχεδίου (Τριάντου, 2016), στις ταινίες ζωντανής δράσης, το πλαίσιο, οι χαρακτήρες, καθώς και η κίνηση αυτών, υπάρχουν ήδη, γεννημένα με σάρκα και οστά. Ενώ, δηλαδή, στις ταινίες ζωντανής δράσης απεικονίζεται η πραγματικότητα καθαυτή (πραγματικές τοποθεσίες, ζωντανοί άνθρωποι, προκατασκευασμένα και απτά αντικείμενα), στα κινούμενα σχέδια, όπως τονίζει και ο Roger Noake, στόχος δεν είναι η απόδοση της πραγματικότητας, αλλά η κατασκευή ενός καινούριου πλασματικού κόσμου, ο οποίος δε μπορεί παρά να διαθέτει και τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά του δημιουργού του (Τριάντου, 2016).

Εστιάζοντας, τώρα, στους χαρακτήρες και τα πρόσωπα, ενώ, στις ταινίες ζωντανής δράσης, οι ηθοποιοί, πίσω από την προσωπικότητα του ήρωα που υποδύονται, διαθέτουν το δικό τους ξεχωριστό χαρακτήρα, ο οποίος είναι ανεξάρτητος του χαρακτήρα που ενσαρκώνουν, στα κινούμενα σχέδια, οι χαρακτήρες είναι «κατασκευασμένοι ηθοποιοί», όπως τους αποκαλεί και η Τριάντου (2016), αποτελούν, δηλαδή, απλώς ένα κατασκεύασμα του δημιουργού τους, αποκτώντας την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά που ο ίδιος επιλέγει να τους προσδώσει, χωρίς να διαθέτουν, εκ των προτέρων, τη δική τους ανεξάρτητη προσωπικότητα, αφού δεν πρόκειται για πραγματικά πρόσωπα. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το σκηνικό, δηλαδή, το πλαίσιο δράσης, για το οποίο ο Βασιλειάδης (1985) αναφέρει πως αποτελεί κατασκεύασμα του δημιουργού του κινουμένου σχεδίου, και, πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το τελικό προϊόν που προκύπτει βάσει των εκφραστικών του στόχων και αναγκών, των καλλιτεχνικών του επιλογών και επιρροών, των μέσων που χρησιμοποίησε για τον σχεδιασμό και την παραγωγή του σκηνικού/πλαίσιου, καθώς και των σχεδιαστικών του δεξιοτήτων (Τριάντου, 2016). Κατανοούμε, επομένως, πως, όπως οι χαρακτήρες και το σκηνικό/πλαίσιο αποτελούν κατασκεύασμα του δημιουργού, το ίδιο ισχύει και για την κίνηση, η οποία, στην περίπτωση των κινουμένων σχεδίων, δεν υπάρχει από μόνη της, αλλά απαιτείται να «σχεδιαστεί» από τον ίδιο τον καλλιτέχνη (Τριάντου, 2016), σε αντίθεση με τις ταινίες ζωντανής δράσης, όπως η κίνηση προκύπτει αβίαστα από τους πραγματικούς ηθοποιούς. Δεδομένων των προαναφερθέντων, ίσως θα έπρεπε να αναθεωρήσουμε την αντίληψη ότι τα κινούμενα σχέδια αποτελούν μέρος, κομμάτι του κινηματογράφου και ν' αρχίσουμε να τ' αντιμετωπίζουμε ως μία ανεξάρτητη και αυτόνομη τέχνη.

Φυσικά, παρόλο που τα κινούμενα σχέδια αποτελούν μία ανεξάρτητη τέχνη από τον κινηματογράφο και, παρόλο που καθίστανται εκ διαμέτρου αντίθετα, ως προς τα χαρακτηριστικά και τις τεχνικές τους, με τις ταινίες ζωντανής δράσης, υπάρχει μία τεράστια περιοχή στην οποία οι δύο αυτές τάσεις (κινούμενα σχέδια και ζωντανή

δράση) αλληλοεπικαλύπτονται. Και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, θα ήταν προτιμότερο, αλλά και ακριβέστερο, αντί να φανταστούμε τους δύο τρόπους κινηματογραφικής παραγωγής σαν να υπάρχουν σε διαφορετικές σφαίρες, να τους σκεφτούμε πάνω σε έναν άξονα, ένα φάσμα, ένα συνεχές, όπου στη μία του άκρη θα είναι τοποθετημένα τα κινούμενα σχέδια και στην άλλη του άκρη οι ταινίες ζωντανής δράσης. Κι όπως όταν στη μία άκρη βρίσκεται το «άσπρο» και στην άλλη άκρη το «μαύρο», ενδιάμεσά τους περνάνε αμέτρητες αποχρώσεις, στη μέση των οποίων, για παράδειγμα, τοποθετείται το «γκρι», το ίδιο ακριβώς ισχύει και την περίπτωση του φάσματος των κινουμένων σχεδίων με τις ταινίες ζωντανής δράσης. Ενώ, δηλαδή, το ένα είδος τοποθετείται στο πρώτο άκρο του φάσματος και το άλλο είδος στο δεύτερο, ανάμεσά τους, παρεμβάλλονται μία σειρά από παραγωγές, οι οποίες, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, είτε έχουν συνδυάσει τα δύο είδη μεταξύ τους, είτε έχουν χρησιμοποιήσει εξολοκλήρου μονάχα το ένα εκ των δύο.

Για την κατασκευή, όμως, αυτού του συνεχούς, αυτού του φάσματος, η Furniss (1998) προτείνει την αντικατάσταση των όρων «ζωντανή δράση» και «κινούμενα σχέδια» με τους όρους «μίμηση» και «αφηρημένη τέχνη» αντίστοιχα. Ειδικότερα, ο όρος «μίμηση» αναπαριστά την επιθυμία της αναπαραγωγής της φυσικής πραγματικότητας, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την περίπτωση των ταινιών «ζωντανής δράσης». Αντίστοιχα, ο όρος «αφηρημένη τέχνη» αναφέρεται στη χρήση πιο «καθαρών», πιο «ανόθευτων» μορφών, αποτελώντας, περισσότερο, μία πρόταση πάνω σε μία έννοια ή ιδέα, παρά μία προσπάθεια εξήγησης ή ερμηνείας της πραγματικής ζωής και του πραγματικού κόσμου, όπως ακριβώς, δηλαδή, συμβαίνει και με την περίπτωση των «κινουμένων σχεδίων».

Βέβαια, η Furniss υποστηρίζει ότι, στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει καμία ταινία που να αναπαριστά το ιδανικό παράδειγμα της «μίμησης» και της «αφηρημένης τέχνης». Για παράδειγμα, η ταινία «Οι Τρεις Καμπαλέρος», μία δουλειά που συνδυάζει τη «ζωντανή δράση» με τα «κινούμενα σχέδια», θα μπορούσε να τοποθετηθεί κάπου στη μέση αυτού του συνεχούς, αυτού του φάσματος, ενώ ένα ντοκιμαντέρ σαν το «Sleep», μία καταγραφή –σε πραγματικό χρόνο– ενός ανθρώπου που κοιμάται, θα μπορούσε να είναι πιο κοντά στην πλευρά της «μίμησης». Από την άλλη, μία ταινία που χρησιμοποιεί μία σημαντική ποσότητα από ειδικά εφέ, όπως είναι το «Jurassic Park», θα τοποθετούταν κάπου ανάμεσα στην ταινία «Οι Τρεις Καμπαλέρος» και το ντοκιμαντέρ «Sleep». Αντίθετα, μία ταινία όπως το «Hen Hop», το οποίο περιλαμβάνει σχέδια με μολύβι από χήνες, τα σώματα των οποίων διαρκώς μεταμορφώνονται και σπάνε σε μέρη, θα τοποθετούταν στην άλλη πλευρά του φάσματος, σχετικά κοντά στον αφηρημένο και ασαφή πόλο, δεδομένου του ότι η ταινία αποτελεί εξολοκλήρου κινούμενο σχέδιο και οι εικόνες του είναι πολύ στημένες. Παρ' όλ' αυτά, η ταινία κινουμένων σχεδίων της Disney «Η Χιονάτη και οι 7 Νάνοι» διαθέτει μία σχετικά νατουραλιστική εμφάνιση και εικόνα και χρησιμοποιεί κάποια χαρακτηριστικά βασισμένα σε ανθρώπινα μοντέλα. Ως εκ τούτου, θα τοποθετούταν στην αφηρημένη πλευρά, όμως πιο κοντά στην ταινία «Οι



Τρεις Καμπαλέρος». Κι ενώ θα φαινόταν περίεργο να περιγράψουμε την ταινία «Η Χιονάτη και οι 7 Νάνοι» σαν παράδειγμα μιας «αφηρημένης» δουλειάς, οι χαρακτήρες και οι τοποθεσίες μπορούν, σε κάποιο βαθμό, να χαρακτηριστούν ως «καρικατούρες» ή ως αφηρημένα σχέδια της πραγματικότητας.

Βέβαια, οι τοποθετήσεις που προτείνονται από την παραπάνω περιγραφή είναι κάπως αυθαίρετες και, θα λέγαμε, περισσότερο υποκειμενικές. Στην πραγματικότητα, δεν υφίσταται ακριβές σημείο πάνω στο οποίο θα έπρεπε να τοποθετείται η κάθε ταινία και είναι εντελώς εύλογο το γεγονός ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να συμφωνήσουν σε διαφορετικές τοποθετήσεις απ' ό,τι εκείνες που περιγράφονται εδώ. Το νόημα είναι ότι η σχέση ανάμεσα στα κινούμενα σχέδια και τις ταινίες ζωντανής δράσης, η οποία αναπαρίσταται από τη μίμηση και το αφηρημένο σχέδιο, είναι σχετική. Και οι δύο αποτελούν περισσότερο τάσεις μέσα στην παραγωγή της κινούμενης εικόνας, παρά ξεχωριστές πρακτικές (Furniss, 1998).

## 1.2. Τα Είδη των Κινουμένων Σχεδίων

### 1.2.1. Τα Δισδιάστατα Κινούμενα Σχέδια

Τα δισδιάστατα κινούμενα σχέδια (2D Animation) πρόκειται για κινούμενα σχέδια, τα οποία εμφανίζονται να διαθέτουν *ύψος* και *πλάτος*, αλλά καθόλου βάθος. Πρόκειται, δηλαδή, για επιφανειακά, άυλα και χωρίς «ουσία» κινούμενα σχέδια. Να διευκρινιστεί, βέβαια, πως οι προσδιορισμοί «επιφανειακά» και «χωρίς ουσία» δεν χαρακτηρίζουν τα κινούμενα σχέδια σε *ποιοτικό* επίπεδο, αλλά σε *ποσοτικό*. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για κινούμενα σχέδια τα οποία είναι «ανούσια» στο να τα παρακολουθήσει κανείς ή «επιφανειακά» ως προς τα νοήματα και τα μηνύματα που περνάνε. Πρόκειται απλώς για κινούμενα σχέδια στα οποία το πλαίσιο και οι χαρακτήρες έχουν «κατασκευαστεί», έχουν σχεδιαστεί, ώστε να εμφανίζουν μόνο δύο διαστάσεις, δηλαδή, μόνο *ύψος* και *πλάτος*. Οποιοδήποτε βάθος πρέπει να δημιουργηθεί μέσω των τεχνικών της αποδοτικής προοπτικής. Και για να επιτευχθεί η δημιουργία των δύο διαστάσεων στα κινούμενα σχέδια, χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί κάποιου είδους επιφάνεια, όπως είναι το χαρτί, η ζελατίνη, το γυαλί κλπ, προκειμένου κάποιος να μπορέσει να σχεδιάσει και να ζωγραφίσει πάνω σ' αυτή δισδιάστατες εικόνες (Furniss, 1998).

### 1.2.2. Τα Τρισδιάστατα Κινούμενα Σχέδια

Τα τρισδιάστατα κινούμενα σχέδια (3D Animation) πρόκειται για κινούμενα σχέδια, τα οποία εμφανίζονται να διαθέτουν τρεις διαστάσεις, δηλαδή, *ύψος*, *πλάτος*, καθώς και *βάθος*, σε αντίθεση, δηλαδή, με τα δισδιάστατα κινούμενα σχέδια, τα οποία διαθέτουν δύο διαστάσεις, δεδομένου του ότι το βάθος παραλείπεται. Για να επιτευχθεί η δημιουργία κινουμένων σχεδίων τριών διαστάσεων χρειάζεται να

χρησιμοποιηθούν αντικείμενα τα οποία να διαθέτουν από μόνα τους ύψος, πλάτος και βάθος, δηλαδή, να διαθέτουν από μόνα τους σώμα και μορφή. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων αντικειμένων αποτελούν η πλαστελίνη/ο πηλός καθώς και οι κούκλες/μαριονέτες, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

### 1.2.3. Πλήρη και Περιορισμένα Κινούμενα Σχέδια

Τα πλήρη και τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια πρόκειται για κινούμενα σχέδια δύο διαστάσεων, δεδομένου του ότι, για τη δημιουργία τους, απαιτείται σχεδιασμός και άρα η χρήση μαριονέτων ή άλλων τεχνικών τριών διαστάσεων καθίσταται περιττή. Τα πλήρη και τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια αποτελούν δύο στιλιστικές τάσεις, οι οποίες μπορούν να επιτύχουν διαφορετικά αισθητικά αποτελέσματα, με καμία από τις δύο να είναι από μόνη της ευχάριστη ή απωθητική, αλλά και με τις δύο να μπορούν να γίνουν αντικείμενα δημιουργικής και ευφάνταστης ή, αντίστοιχα, ανεπιτυχούς και αδιάφορης εφαρμογής. Με άλλα λόγια, η διάκριση των κινουμένων σχεδίων σε πλήρη και περιορισμένα δεν σχετίζεται με την ποιότητα του παραγόμενου κινουμένου σχεδίου, αλλά με ποσοτικά κριτήρια.

Σύμφωνα με τη Furniss (1998), το αν ένα δισδιάστατο κινούμενο σχέδιο αποτελεί πλήρες ή περιορισμένο κινούμενο σχέδιο εξαρτάται από τέσσερα κριτήρια:

1. Την κίνηση των εικόνων
2. Τη μεταμόρφωση των εικόνων
3. Τον αριθμό των εικόνων
4. Την κυριαρχία της οπτικοακουστικής σύστασης

Ειδικότερα, τα πλήρη κινούμενα σχέδια χρησιμοποιούν συνεχή κίνηση, με ελάχιστο αριθμό επαναλήψεων, ενώ τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια τείνουν να χρησιμοποιούν επαναλήψεις και να στερούνται την κίνηση, σε μεγάλο βαθμό. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ιστορίας των κινουμένων σχεδίων, κάθε εταιρία κινηματογραφικών παραγωγών χρησιμοποιούσε επαναλήψεις, κυρίως σαν μέσο, προκειμένου να μειωθεί ο συνολικός αριθμός των σχεδίων που χρειάζονταν να φτιαχτεί για μία ταινία, εξοικονομώντας, μ' αυτόν τον τρόπο, χρόνο και χρήμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι επαναλήψεις χρησιμοποιούνταν, κατά κάποιο τρόπο, δημιουργικά, όπως στην περίπτωση της ταινίας «Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων», του Disney, όπου το επαναλαμβανόμενο τρέξιμο μιας ομάδας λιονταριών είναι «κρυμμένο» μέσα σε ποικίλα πλαίσια. Κάποιες φορές, ορισμένες ομάδες κινήσεων είναι τόσο κοινές και γενικές που μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν με ελάχιστη ή μηδενική τροποποίηση, σε περισσότερα από ένα επεισόδια στη σειρά μιας παραγωγής. Παρ' όλ' αυτά, η επαναχρησιμοποίηση των σχεδίων αποτελεί «εχθρό» για τα πλήρη κινούμενα σχέδια.

Στα αυθεντικά πλήρη κινούμενα σχέδια, κάθε σχέδιο που παράγεται χρησιμοποιείται μόνο μία φορά. Αυτό, όμως, που περιπλέκει και δυσκολεύει τη

σχεδιαστική διαδικασία στα πλήρη κινούμενα σχέδια είναι το γεγονός πως οι εικόνες τείνουν να είναι εξαιρετικά μεταμορφωσιγενείς. Κι αυτό γιατί συχνά τα σχήματα τροποποιούνται, προκειμένου ν' αντικατοπτρίσουν κάτι από τα συναισθήματα ή τις αντιδράσεις των χαρακτήρων. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι τα κινούμενα σχέδια που διαθέτουν έντονη προσωπικότητα και υπερβολική κίνηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αισθητική των πλήρων κινουμένων σχεδίων. Επιπλέον, οι χαρακτήρες στα πλήρη κινούμενα σχέδια συχνά αλλάζουν αναλογίες, εξαιτίας της κίνησής τους πάνω στον άξονα, προκειμένου να απομακρυνθούν ή να έρθουν πιο κοντά στην κάμερα. Αντίθετα, στα περιορισμένα κινούμενα σχέδια, σημειώνεται πολύ λιγότερη σχηματική μετακίνηση των χαρακτήρων.

Δεδομένου του ότι τα πλήρη κινούμενα σχέδια περιλαμβάνουν συνεχή κίνηση και διαρκή τροποποίηση των σχημάτων, με –θεωρητικά– μηδενικές επαναλήψεις ή επαναχρησιμοποιήσεις των σχεδίων, απαιτείται σημαντική ποσότητα καλλιτεχνικής εργασίας. Κι ένας τρόπος για να κατανοήσουμε τον όγκο αυτής της εργασίας είναι να τη δούμε σε σχέση με την καταγραφή των εικόνων πάνω στο φιλμ. Ειδικότερα, οι λωρίδες των φιλμ απαρτίζονται από έναν συγκεκριμένο αριθμό πλαισίων (τα τετράγωνα «κουτάκια» της λωρίδας). Καθένα από αυτά τα πλαίσια είναι σε θέση να φιλοξενήσει κι από μία εικόνα. Αυτή η εικόνα μπορεί να είναι μοναδική για κάθε πλαίσιο ή να επαναλαμβάνεται σε περισσότερα από ένα πλαίσια. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως όσες περισσότερες φορές επαναλαμβάνεται μία εικόνα, τόσα περισσότερα πλαίσια καλύπτει πάνω στο φιλμ, και άρα, τόσο λιγότερες καινούριες εικόνες χρειάζεται να σχεδιαστούν. Αντίστοιχα, όσες λιγότερες φορές επαναλαμβάνεται μία εικόνα, τόσο λιγότερα πλαίσια καλύπτει και άρα, τόσες περισσότερες καινούριες εικόνες χρειάζεται να σχεδιαστούν. Για παράδειγμα, εάν το γύρισμα μίας συγκεκριμένης σκηνής καλύπτει 12 πλαίσια του φιλμ και, σε κάθε πλαίσιο, η εικόνα πρέπει είναι διαφορετική, τότε οι δημιουργοί της ταινίας χρειάζεται να σχεδιάσουν 12 διαφορετικές εικόνες. Από την άλλη, εάν οι δημιουργοί σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν την ίδια εικόνα σε τρία πλαίσια, τότε οι εικόνες που απαιτούνται να σχεδιαστούν, μειώνονται από 12 σε 9. Τα κινούμενα σχέδια που γυρίζονται χρησιμοποιώντας μία καινούρια εικόνα ανά ένα ή δύο πλαίσια του φιλμ συνάδουν με τα πλήρη κινούμενα σχέδια, ενώ τα κινούμενα σχέδια που γυρίζονται χρησιμοποιώντας την ίδια εικόνα σε τρία, τέσσερα, πέντε, ή ακόμα και έξι πλαίσια του φιλμ συνάδουν με τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια. Όσον αφορά, τώρα, στα πλεονεκτήματα του κάθε είδους, το να χρησιμοποιείς μία εικόνα για ένα μόνο πλαίσιο του φιλμ παρέχει πιο απαλή κίνηση στις εικόνες απ' ό,τι το να χρησιμοποιείς μία εικόνα για τρία πλαίσια του φιλμ. Από την άλλη, το να χρησιμοποιείς την ίδια εικόνα για περισσότερα από ένα πλαίσια, βοηθάει στο να εξοικονομήσεις χρόνο, αλλά και χρήμα.

Η κίνηση της κάμερας είναι κάτι που επίσης επηρεάζεται από το αν το κινούμενο σχέδιο πρόκειται να είναι πλήρες ή περιορισμένο. Για παράδειγμα, στα

περιορισμένα κινούμενα σχέδια, ακριβώς επειδή χρησιμοποιούνται οι ίδιες εικόνες για περισσότερα από ένα πλαίσια, προκειμένου να δημιουργείται η αίσθηση της κίνησης στον θεατή, πραγματοποιούνται εκτεταμένες κινήσεις της κάμερας. Κάποιες φορές, μάλιστα, πριν η κάμερα ξεκινήσει να κινείται, κρατάει τις αρχικές και τις τελικές εικόνες για μερικά επιπλέον πλαίσια, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσει για περισσότερη ώρα, ίσως σε μία προσπάθεια να εξοικονομήσει σχέδια. Η κάμερα επίσης μπορεί να κρατήσει χαρακτήρες για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ πραγματοποιείται μονάχα ένα απλό νεύμα ή μία απλή κίνηση από αυτούς, όπως είναι, για παράδειγμα, όταν ανοιγοκλείνουν τα μάτια τους.

Κι ενώ, μέχρι στιγμής, έχουν ειπωθεί μόνο οπτικά στοιχεία, αναφορικά με τα πλήρη και τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια, ο ήχος είναι κάτι που διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα, ενώ τα πλήρη κινούμενα σχέδια δίνουν έμφαση στο οπτικό κομμάτι, στα περιορισμένα κινούμενα σχέδια κυριαρχεί ο ήχος, συνήθως με τη μορφή της ακουστικής αφήγησης ή του διαλόγου ανάμεσα στους χαρακτήρες. Ορισμένες φορές, μάλιστα, στα περιορισμένα κινούμενα σχέδια, παρατηρείται το φαινόμενο να προσπαθούν σκοπίμως να καλύψουν ή να κρύψουν το στόμα του χαρακτήρα, για παράδειγμα, με τη χρήση μάσκας ή με τη μεταβολή του χαρακτήρα, ώστε να έχει την πλάτη του γυρισμένη στην κάμερα. Μ' αυτόν τον τρόπο, απαιτούνται λιγότερα πολύπλοκα σχέδια που, υπό άλλες συνθήκες, θα συγχρόνιζαν τις κινήσεις των χειλιών με τους διαλόγους.

Δεδομένων, όμως, των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια, οι άνθρωποι τείνουν να τα «ταμπελοποιούν» ως «προχειροφτιαγμένα» και «κακής ποιότητας», επειδή φαίνονται ευκολότερα στο να φτιαχτούν, συγκριτικά με τα πλήρη κινούμενα σχέδια. Για μία ακόμη φορά, όμως, πρέπει να τονιστεί πως ο όρος «περιορισμένα» κινούμενα σχέδια δε σημαίνει «κακής ποιότητας» ή «προχειροφτιαγμένα» κινούμενα σχέδια. Απλώς δηλώνει πως έχει υιοθετηθεί και εφαρμοστεί ένα συγκεκριμένο στυλ. Ίσως, μάλιστα, ο όρος «περιορισμένο» να είναι από μόνος του κακοσχεδιασμένος και αυθαίρετος, επειδή υπονοεί πως κάτι «λείπει» ή ότι κάτι είναι «περιορισμένο» και «φθινό» σε ποιότητα. Και πάνω σ' αυτό ο Jules Engel είχε πει πως, στην πραγματικότητα, «δεν υπάρχουν περιορισμένα κινούμενα σχέδια, παρά μόνο περιορισμένο ταλέντο». Κι αυτό γιατί κάθε γραφικό στυλ και κάθε είδος κίνησης διαθέτει τις δικές του απαιτήσεις. Τα λόγια του Engel παρέχουν τη σωστή οπτική από την οποία πρέπει να ξεκινήσει οποιαδήποτε ανάλυση για τα πλήρη ή τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια. Στην πραγματικότητα, για να εκτιμήσουμε την αξία τους, ουσιαστικά, η ερώτηση που πρέπει να τεθεί είναι το αν η χρήση των πλήρων ή των περιορισμένων κινουμένων σχεδίων φαίνεται να συνάδει με το αντικείμενο της δουλειάς, συνολικά (Furniss, 1998).

#### 1.2.4. Τα Κινούμενα Σχέδια της Τηλεόρασης

Η χρήση των περιορισμένων κινουμένων σχεδίων σύντομα συσχετίστηκε με την τηλεόραση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Τα περιορισμένα κινούμενα σχέδια αγκαλιάστηκαν από πολλές εταιρίες κινηματογραφικών παραγωγών, σαν ένας τρόπος να δημιουργήσουν κινούμενα σχέδια γρήγορα και σε σχετικά χαμηλές τιμές, πράγμα το οποίο δούλεψε καλά, δεδομένου του αυστηρού χρόνου παραγωγής και του μικρού προϋπολογισμού της τηλεοπτικής βιομηχανίας (Furniss, 1998). Περισσότερα για τα κινούμενα σχέδια της τηλεόρασης θα ειπωθούν παρακάτω, στην ενότητα της ιστορίας των κινουμένων σχεδίων.

#### 1.2.5. Τα Αφηρημένα Κινούμενα Σχέδια

Όπως υποστήριξε και ο Kadinsky, πολλοί άνθρωποι πιστεύουν πως η απόλαυση του αφηρημένου απαιτεί την αναπροσαρμογή μιας ιδέας, μιας αντίληψης ή μιας ερμηνείας που έχει υιοθετήσει κάποιος. Μάλιστα, πολύ περισσότερο από το να ακολουθεί την ιστορία ή να αξιολογεί την απόδοση των φιγούρων και των χαρακτήρων που αναπαρίστανται, ο θεατής του αφηρημένου έργου, τυπικά, χρειάζεται να εικάζει και να υποθέτει μία λιγότερο εύληπτη κι ευκολονόητη, αλλά περισσότερο στοχαστική και διαλογική προσέγγιση του έργου.

Στα αφηρημένα κινούμενα σχέδια, δεν υπάρχουν καθόλου χαρακτήρες με τους οποίους να μπορείς να ταυτιστείς, ούτε υπάρχει καθόλου διήγηση, η οποία θα μεταφέρει τον θεατή σε διαφορετικό χρόνο και μέρος. Επίσης, όταν το κινούμενο σχέδιο θα έχει τελειώσει, ο θεατής δε θα έχει «κατανοήσει» εντελώς την ερμηνεία και τη σημασία του, όπως θα την είχε κατανοήσει με την ύπαρξη μιας αφηγηματικής κατασκευής. Ξεκάθαρα, το αφηρημένο κινούμενο σχέδιο δεν παρέχει, ούτε προσφέρει στον θεατή τόσες απολαύσεις, όσες θα μπορούσε να βρει, βλέποντας μία κλασικά κατασκευασμένη ταινία. Αυτό, φυσικά, δε σημαίνει, σε καμία περίπτωση, πως το αφηρημένο κινούμενο σχέδιο δεν προσφέρει την αίσθηση της ευχαρίστησης. Το κάνει, αλλά μόνο ως ένα «ανοιχτό κείμενο» που οδηγεί πέρα από την ίδια την ταινία, σε αντίθεση με ένα «κλειστό κείμενο» που παρέχει εμφανή και χειροπιαστή πληροφόρηση μέσα στην ταινία και, στο τέλος, μια ξεκάθαρη «επίλυση» της πλοκής της ταινίας. Φαίνεται πως οι αφηρημένες κινούμενες εικόνες καλύπτουν την ανάγκη κάποιου να διερευνήσει τις ικανότητές του στο να βλέπει, να αισθάνεται και να κατανοεί πράγματα στη ζωή του, μέρα με τη μέρα. Γι' αυτό το λόγο, η πρόκληση του θεατή είναι να συμμετέχει στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος.

Με άλλα λόγια, σε αντίθεση με τις κλασικές ταινίες του Hollywood, οι αφηρημένες κινούμενες εικόνες, γενικά, δεν είναι ευκόλως κατανοητές από την πρώτη προβολή –αλλά ούτε και είναι «γραφτό» να είναι-- . Κι ο λόγος είναι καθώς το συγκεκριμένο είδος κινουμένων σχεδίων αφορά σε προσωπικές αναζητήσεις και αλληλεπιδράσεις του ατόμου, γι' αυτό και το άτομο χρειάζεται να παρακολουθήσει τέτοια κινούμενα

σχέδια αρκετές φορές, προκειμένου να δημιουργήσει γι' αυτά ένα πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο θα μπορέσει ν' αναπτύξει συναισθήματα για το έργο. Η ανάπτυξη, τώρα, αυτού του πλαισίου αναφοράς μπορεί να διευκολυνθεί με την έκθεση των αφηρημένων κινουμένων σχεδίων σε χώρους που φιλοξενούνται άλλα είδη αφηρημένης τέχνης, συμπεριλαμβανομένης της ζωγραφικής και της μουσικής. Μάλιστα, αν δούμε τα αφηρημένα κινούμενα σχέδια συγκριτικά με τις άλλες μορφές αφηρημένης τέχνης, τότε παύουν να φαντάζουν τόσο «αλλόκοτα» και «ανώμαλα», όπως φαντάζουν αν τα δούμε συγκριτικά με τα άλλα είδη κινουμένων σχεδίων (Furniss, 1998).

### 1.3. Οι Τεχνικές των Κινουμένων Σχεδίων

#### 1.3.1. Οι Τεχνικές των Δισδιάστατων Κινουμένων Σχεδίων

##### 1.3.1.1. Κινούμενα Σχέδια με τη Χρήση Ζελατίνης

Η εν λόγω τεχνική χαρακτηρίζει αυτό που αποκαλούμε «κλασσικό» κινούμενο σχέδιο. Βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεί η χρήση ζελατινών, γνωστών και ως σελλιλόιντ (celluloid), ένα ελαστικό υλικό με βάση τη νιτρική σελλιλόζη. Αρχικά, ο καλλιτέχνης σχεδιάζει πάνω σε ριζόχαρτο και με μολύβι την εικόνα που θέλει να φαίνεται στο τελικό αποτέλεσμα του κινουμένου σχεδίου. Σε δεύτερο επίπεδο, τοποθετεί πάνω από το ριζόχαρτο τις διάφανες ζελατίνες –οι οποίες διαθέτουν σχεδόν το ίδιο μήκος και πλάτος με το ριζόχαρτο-- και ξεπατικώνει πάνω σ' αυτές το αρχικό του σχέδιο. Ύστερα, ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί σινική μελάνη για να βάψει το περίγραμμα του σχεδίου των ζελατινών. Αφού το μελάνι στεγνώσει, οι ζελατίνες γυρίζονται από την πίσω πλευρά, προκειμένου να χρωματιστεί με μπογιές το εσωτερικό του σχεδίου. Οι καλλιτέχνες προσθέτουν στο σχέδιό τους πρώτα τα σκούρα χρώματα και στη συνέχεια τα ανοιχτά, προκειμένου να μη δημιουργηθεί πρόβλημα στην περίπτωση που κάποια ανοιχτόχρωμη απόχρωση επικαλύψει, κατά λάθος, κάποια σκουρόχρωμη. Και αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία του χρωματισμού και στεγνώσουν επαρκώς οι μπογιές πάνω στις ζελατίνες, ακολουθεί η διαδικασία του γυρίσματος του κινουμένου σχεδίου. Να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο, πως τα χωρικά πλαίσια και οι ακίνητες τοποθεσίες του κινουμένου σχεδίου σχεδιάζονται σε ξεχωριστά χαρτιά, πάνω στα οποία τοποθετούνται οι διάφανες ζελατίνες που απεικονίζουν το πρόσωπο ή το αντικείμενο που προορίζεται να κινείται. Η διαδικασία του γυρίσματος πραγματοποιείται με πολλαπλές φωτογραφήσεις των ζελατινών πάνω από το σταθερό σκηνικό στο ανεξάρτητο χαρτί. Μετά από κάθε φωτογράφιση, η υπάρχουσα ζελατίνα αντικαθίσταται από την επόμενη, η οποία απεικονίζει το επόμενο «στάδιο» της κίνησης του υποκειμένου που είναι σχεδιασμένο. Τέλος, να σημειωθεί πως, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), την τεχνική αυτή χρησιμοποίησαν οι McCay, Cohl, Disney, Avery, Grimault, Halas, Vukotic, Laguionie, Bozzetto και Dragick (Τριάντου, 2016).

### 1.3.1.2. Σχεδιασμός και Χρωματισμός των Κινουμένων Σχεδίων

*Κινούμενα Σχέδια πάνω σε Γυαλί, Κινούμενα Σχέδια πάνω σε Χαρτί και Τεχνική της «Τροποποιημένης Βάσης»*

Τα πρώτα χρόνια στην ιστορία των κινουμένων σχεδίων, ο σχεδιασμός και το γέμισμα με μελάνι πάνω στο χαρτί ήταν μία εναλλακτική που χρησιμοποιούταν από τις βιομηχανίες των κινηματογραφικών εταιριών, σε μεγάλο βαθμό, καθώς το κόστος των αυθεντικών ζελατινών (celluloid) ήταν εξαιρετικά υψηλό. Παρ' όλ' αυτά, ο σχεδιασμός και ο χρωματισμός, ως τεχνικές των κινουμένων σχεδίων, πάντα προσέλκυαν τους ανεξάρτητους και αυτόνομους δημιουργούς κινουμένων σχεδίων για αισθητικούς λόγους. Σε γενικότερο επίπεδο, βέβαια, το καλλιτεχνικό στοιχείο των κινουμένων σχεδίων είχε καταστεί ελκυστικό και σε καλλιτέχνες που απλώς επιθυμούσαν να εξερευνήσουν τα στοιχεία, τα μέρη και τα κομμάτια του χρόνου ή της κίνησης. Ως εκ τούτου, ένα μεγάλο μέρος των δημιουργών κινουμένων σχεδίων, ξεκίνησαν ως καλλιτέχνες, οι οποίοι, δουλεύοντας πάνω στο αντικείμενο του σχεδιασμού και του χρωματισμού, άρχισαν να ενδιαφέρονται για τα κινούμενα σχέδια, ακριβώς επειδή αυτό τους προσέφερε τη δυνατότητα και την ευκαιρία να δουν τις εικόνες τους να κινούνται.

Ο σχεδιασμός των κινουμένων σχεδίων μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση κοινών μολυβιών, ξυλομπογιάς, στυλό, λαδοπαστέλ, κηρομπογιάς, ακουαρέλας, ή οποιουδήποτε άλλου υλικού είναι διαθέσιμο στους εν ενεργεία καλλιτέχνες. Αυτά τα υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με ποικίλες βάσεις, συμπεριλαμβανομένου του χαρτιού ή του γυαλιού, με διαφορετικά αποτελέσματα, φυσικά, για το καθένα. Το πλεονέκτημα του να χρησιμοποιείς γυάλινη επιφάνεια είναι η δυνατότητα που σου δίνει να ζωγραφίσεις πάνω σ' αυτήν χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε από τα προαναφερθέντα υλικά, σε αντίθεση, δηλαδή, με τις ζελατίνες, πάνω στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν μονάχα συγκεκριμένα μελάνια και μπογιές. Το βασικό πρόβλημα, βέβαια, με τις γυάλινες επιφάνειες είναι ότι, ακριβώς επειδή δε μπορείς να δεις μέσα από αυτές πολύ καλά, δε μπορούν και οι ίδιες να χρησιμοποιηθούν σε πολλαπλές στρώσεις. Παρ' όλ' αυτά, μία επιφάνεια από θολό γυαλί μπορεί να βερνικωθεί, οπότε και η επιφάνειά του να μετατραπεί σε καθαρή, όπου, σ' αυτήν την περίπτωση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές στρώσεις και πλαίσια/φόντο.

Τα χαρτιά, από την άλλη, παρουσιάζουν τις δικές τους προκλήσεις. Το φύλλο του χαρτιού συνήθως παραείναι πυκνό για να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες στρώσεις, εκτός κι αν είναι κάτω από το φως, επιτρέποντας, έτσι, στις γραμμές των χαμηλότερων στρώσεων του χαρτιού να φαίνονται από μέσα. Ακόμα, όμως, κι αν είναι κάτω από φως, τα φύλλα του χαρτιού είναι θολά και τραχιά: αφενός θολά όσον αφορά στις ίνες που φαίνονται από μέσα, όταν το χαρτί βρίσκεται κάτω από φως, κι αφετέρου τραχιά, όσον αφορά στις διακυμάνσεις της επιφάνειάς του από απαλό σε τραχύ. Είναι συχνή η περίπτωση όπου οι παραγωγές κινουμένων σχεδίων που δημιουργήθηκαν με εικόνες που αποτελούνταν από χαρτί αποδίδονταν έτσι,

ώστε όλες οι εικόνες (κινούμενες εικόνες, ακίνητες εικόνες, φόντο/πλαίσιο, κλπ) να φαίνονται σε ένα φύλλο. Γι' αυτόν τον λόγο, όταν χρησιμοποιούνται χαρτιά στην παραγωγή των κινουμένων σχεδίων, το κάθε τι πρέπει να σχεδιάζεται εξ ολοκλήρου, για κάθε καινούριο πλαίσιο.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, βέβαια, οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων που επιλέγουν να ζωγραφίσουν τις εικόνες τους, είτε αυτές είναι πάνω σε διαφανές πλαστικό, είτε είναι πάνω σε χαρτί, χρειάζεται να δημιουργήσουν πολλά διαφορετικά σχέδια. Παρ' όλ' αυτά, υπάρχει και η περίπτωση όπου, κάποιες φορές, ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί την τεχνική της «τροποποιημένης βάσης», στην οποία δημιουργείται και καταγράφεται μία συγκεκριμένη εικόνα-βάση, όσο αυτή τροποποιείται συνεχόμενα. Παρόλο που πολλά σχεδιαστικά εργαλεία, όπως είναι τα μολύβια και τα στυλό, παραμένουν στενά συνδεδεμένα με τον σχεδιασμό επιφανειών, οι κιμωλίες και ο άνθρακας καθίστανται αρκετά απαλά ώστε να μπορούν να σβηστούν ή να μουντζουρωθούν, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην τεχνική της «τροποποιημένης βάσης». Η τεχνική της «τροποποιημένης βάσης» δουλεύει επίσης καλά και με χρωματισμένες εικόνες, ιδίως εάν οι δημιουργοί των κινουμένων σχεδίων χρησιμοποιήσουν έλαια, τα οποία καθίστανται σχετικά εύπλαστα. Οι λαδομπογιές, για παράδειγμα, παραμένουν υγρές για μεγάλο χρονικό διάστημα, επιτρέποντας, έτσι, στον καλλιτέχνη, να τροποποιήσει τη δουλειά του, με σχετική ευκολία. Οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων που τείνουν να χρησιμοποιούν λαδομπογιές, συχνά δουλεύουν πάνω σε γυαλί ή άλλες σκληρές επιφάνειες, προκειμένου να διευκολύνουν την κίνηση της εικόνας.

Εξαιτίας της πλαστικότητάς της, η μπογιά προσφέρει τη δυνατότητα πραγματικής υφής της επιφάνειας, δεδομένου του ότι τα έλαια μπορούν να γίνουν πυκνά, όπως οι ακρυλικές μπογιές. Αντίθετα, χρώματα όπως οι νερομπογιές, οι τέμπρες και το Ινδικό μελάνι δεν έχουν «σώμα», κι έτσι δε μπορούν να προσφέρουν την ίδια μεταβλητότητα και υφή, όπως οι λαδομπογιές. Παρ' όλ' αυτά, ένα μέρος των ελαιοχρωμάτων μπορεί ν' αναμειχθεί μ' αυτές τις –κατά κύριο λόγο– νερομπογιές, προκειμένου να τις αποτρέψει από το να στεγνώσουν τόσο γρήγορα. Βέβαια, κάποιοι καλλιτέχνες προτιμούν την πιο ημιδιαφανή ποιότητα των χρωμάτων που βασίζονται στο νερό. Για παράδειγμα, ο Γερμανός δημιουργός κινουμένων σχεδίων, Mickael Dudok de Wit, υποστηρίζει πως οι νερομπογιές πάνω στο χαρτί προσφέρουν μία αισθητική απόλαυση του φόντου. Επιπλέον, οι νερομπογιές χρησιμοποιούνται για να προσδώσουν μία απαλή νότα, έναν «βουβό τόνο», όπως τον αποκαλεί και η Furniss (1998) καθώς και απαλές άκρες, οι οποίες συμπληρώνουν και εξισορροπούν θεματικές, όπως είναι ο συμπονετικός και ειρηνικός τρόπος ζωής που προβάλλουν, για παράδειγμα, οι ταινίες κινουμένων σχεδίων της Αμερικανής Faith Hubley. Τέλος, να προστεθεί πως οι νερομπογιές, όπως είναι λογικό, απαιτούν, για κάθε πλαίσιο, να έχει δημιουργηθεί μία ξεχωριστή ολοκληρωμένη εικόνα.



Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, με τόσα διαθέσιμα μέσα, το ποια τεχνική απ' όλες θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από αυτήν που θα δημιουργήσει και θα προσδώσει μεγαλύτερο νόημα σ' ένα έργο. Βέβαια, σε αρκετές περιπτώσεις, προκειμένου να προσδοθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, μπορεί να καταστεί αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν, όχι μόνο μία, αλλά πολλές διαφορετικές τεχνικές δημιουργίας κινουμένων σχεδίων. Αξίζει, σ' αυτό το σημείο, να προστεθεί πως ο σχεδιασμός και ο χρωματισμός πάνω στο χαρτί ή σε γυάλινες ζελατίνες αποτελούν τεχνικές που παραμένουν στη σφαίρα των ανεξάρτητων και αυτόνομων δημιουργών κινουμένων σχεδίων. Κι ο λόγος είναι καθώς αυτές οι τεχνικές δεν ταιριάζουν ούτε στον τρόπο, αλλά ούτε και στο μοντέλο παραγωγής των εμπορικών κινηματογραφικών εταιριών, καθώς δε δύνανται να τους προσφέρουν μία μέθοδο παραγωγικής γραμμής στο βαθμό που μπορούν να το κάνουν τα κινούμενα σχέδια από αυθεντικές ζελατίνες (Furniss, 1998).

### 1.3.1.3. Κινούμενα Σχέδια από Ντεκουπαρισμένες Φιγούρες

Ο όρος «ντεκουπαρισμένος» είναι η ελληνική απόδοση που έχει χρησιμοποιήσει η Τριάντου (2016) για να μεταφράσει την τεχνική του «cut-out animation», η οποία θα μπορούσε να αποδοθεί και ως κινούμενα σχέδια από «περικομμένα» χαρτιά. Στην ουσία, πρόκειται για κινούμενα σχέδια, οι φιγούρες των οποίων θυμίζουν τις κούκλες που χρησιμοποιούνται και στο θέατρο σκιών (γνωστές και ως «νευροσπάστες»). Πρόκειται, δηλαδή, για φιγούρες –συνήθως χάρτινες--, οι οποίες έχουν «περικοπεί» σε μικρότερα κομμάτια, προκειμένου το σώμα τους να χωριστεί στα διάφορα μέρη του (κεφάλι, λαιμός, κορμός, ώμοι, αγκώνες, παλάμες, γόνατα, πέλματα). Στη συνέχεια, χρησιμοποιούνται μεντεσέδες, προκειμένου να ενωθούν τα διάφορα μέρη μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μία αρθρωτή και «ευλύγιστη» φιγούρα, ικανή να κινήσει τα διάφορα μέλη της. Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις, δε χρησιμοποιούνται μεντεσέδες, με αποτέλεσμα οι φιγούρες να παραμένουν «περικομμένες». Σ' αυτήν την περίπτωση, χρησιμοποιείται η «Μέθοδος της Αντικατάστασης», για την οποία δημιουργούνται πολλές παραλλαγές της κύριας «περικομμένης» φιγούρας και κάθε φορά χρησιμοποιούνται τα μέρη της παραλλαγής που απαιτούν οι συνθήκες και το περιεχόμενο κάθε σκηνής. Για παράδειγμα, την παραλλαγή μιας «περικομμένης» φιγούρας μπορεί ν' αποτελεί ένα θυμωμένο πρόσωπο, οπότε, κάθε φορά που ο χαρακτήρας αισθάνεται θυμωμένος, το χαρούμενο «περικομμένο» πρόσωπο της κύριας φιγούρας αντικαθίσταται με το «περικομμένο» θυμωμένο.

Συγκρίνοντας, τώρα, την τεχνική των «περικομμένων» φιγούρων με την κλασσική τεχνική της σχεδίασης των κινουμένων σχεδίων πάνω στο χαρτί, παρατηρούνται τόσο πλεονεκτήματα, όσο και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα ανήκει το γεγονός πως είναι πολύ πιο εύκολο να μετακινήσει κανείς μία «περικομμένη» φιγούρα από το να σχεδιάζει την ίδια φιγούρα ξανά και ξανά για κάθε πλάνο της ταινίας.

Επιπλέον, οι «περικοπές» μπορούν να «γλυτώσουν» χρόνο από την προ-παραγωγή, από τη στιγμή που μία περικοπή μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της παραγωγής και δεν χρειάζεται κατά την προ-παραγωγή να σχεδιαστούν πολλαπλές εικόνες. Από την άλλη, η «Μέθοδος της Αντικατάστασης» γλυτώνει χρόνο από τη διαδικασία της παραγωγής, καθώς, μέσω των παραλλαγών της κύριας «περικομμένης» φιγούρας που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της προ-παραγωγής, ελαχιστοποιείται ο χρόνος που απαιτείται κάτω από την κάμερα. Όσον αφορά, τώρα, στα μειονεκτήματα της εν λόγω τεχνικής, αυτά, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), αφορούν στην κίνηση, η οποία αφενός δεν δύναται να αξιολογηθεί από τους δημιουργούς προτού ειδωθεί το τελικό προϊόν στο φιλμ, κι αφετέρου καθίσταται πιο κοφτή, ξαφνική και παρορμητική, συγκριτικά με την πιο ανάλαφρη κίνηση των κλασικών κινουμένων σχεδίων που σχεδιάζονται πάνω στο χαρτί. Εκτός της κίνησης, βέβαια, η Furniss (2016) προσθέτει στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής το γεγονός ότι ο χρόνος που κερδίζεται στην προ-παραγωγή με το να χρησιμοποιηθεί μόνο μία φιγούρα, μπορεί να χαθεί κατά τη διάρκεια του σταδίου όπου η φιγούρα πρέπει να κινηθεί κάτω από την κάμερα πολύ προσεκτικά.

Γενικότερα, ευρέως γνωστοί για τη χρήση που κάνουν στις «περικομμένες» φιγούρες ή, όπως αλλιώς τις αποκαλεί και η Furniss (1998), «αρθρωτές μαριονέτες», είναι οι Κινέζοι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων. Ειδικότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1950, ο Wan Guchan άρχισε να χρησιμοποιεί τις μαριονέτες στις ταινίες κινουμένων σχεδίων του και, κατά την προετοιμασία τους, πήγε στην επαρχία του Shanxi, προκειμένου να μελετήσει το θέατρο σκιών και άλλες παραδοσιακές τέχνες διακόσμησης που χρησιμοποιούν τις «περικοπές» (πχ ντεκουπάζ). Στη συνέχεια, συνεργάστηκε μ' έναν μεγάλο αριθμό άλλων κινέζων καλλιτεχνών για να δημιουργήσει ένα καινούριο είδος κινουμένων σχεδίων, το οποίο, δε διέθετε μόνο υψηλή αισθητική επιτυχία, αλλά και άφησε περιθώριο για μεγάλα κέρδη, σε σχέση με τα παραδοσιακά κινούμενα σχέδια. Στην πραγματικότητα, μάλιστα, η δημιουργία μίας και μόνο «περικοπής» ήταν αρκετή για ολόκληρο το σενάριο και πιο συγκεκριμένα, αρκούσε να κατασκευάσουν, για κάθε χαρακτήρα, ένα μπροστινό μέρος, ένα προφίλ και τρία τέταρτα, με ένα κοντινό πλάνο, ένα μακρινό πλάνο και ένα ενδιάμεσο πλάνο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον δημιουργό «περικομμένων» χαρακτήρων, Yuri Norstein, δεν είναι λίγες οι φορές που έχει πραγματοποιηθεί συνδυασμός των «περικομμένων» κινουμένων σχεδίων με πλάνα «ζωντανής δράσης». Σ' αυτές τις περιπτώσεις, συνήθως, η σκηνή «ζωντανής δράσης» προβάλλεται απευθείας στο φόντο. Ο προτζέκτορας είναι από τη μία πλευρά και προβάλλει την εικόνα «ζωντανής δράσης» στον καθρέφτη που βρίσκεται στην απέναντι πλευρά. Τότε προσαρμόζεται η θέση του καθρέφτη, προκειμένου η αντανακλώμενη εικόνα να προβάλλεται στο σχέδιο. Άλλες φορές, πάλι, χρησιμοποιείται ένα οπίσθιο σύστημα προβολής, όπου το πλάνο «ζωντανής δράσης» προβάλλεται σε μία ειδική οθόνη που απλώνεται οριζόντια.

Άλλοι γνωστοί δημιουργοί «περικομμένων» κινουμένων σχεδίων, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), αποτελούν η Lotte Reiniger, καθώς και οι Cohl, Lenica και Norstein. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), η τεχνική αυτή δεν αποτελεί εξολοκλήρου τεχνική δύο διαστάσεων, αλλά, στην πραγματικότητα, βρίσκεται κάπου ανάμεσα στα κινούμενα σχέδια δύο και τριών διαστάσεων.

#### 1.3.1.4. Κινούμενα Σχέδια από Κολάζ

Στη συγκεκριμένη τεχνική, χρησιμοποιείται ένα σύνολο από ήδη υπάρχουσες εικόνες, οι οποίες ενώνονται μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα κολάζ, το οποίο, στη συνέχεια, θ' αποτελέσει κομμάτι του προς κατασκευή κινουμένου σχεδίου. Υπάρχουν, για παράδειγμα, περιπτώσεις όπου στα κινούμενα σχέδια χρησιμοποιείται μία πληθώρα από γυαλιστερές εικόνες περιοδικών, οι οποίες δημιουργούν ένα ολόκληρο κολάζ που χρησιμοποιείται ως φόντο.

Κοντά στα κινούμενα σχέδια από κολάζ, βρίσκονται τα «φωτοκολάζ», τα οποία φτιάχνονται με μία σειρά από φωτογραφίες. Βέβαια, αυτή η τεχνική ξεπερνά, κατά κάποιο τρόπο, τα σύνορα των κινουμένων σχεδίων, καθώς η σταδιακά αυξανόμενη κίνηση των υποκειμένων εμφανίζεται εξαιρετικά αργά ή και καθόλου. Γενικά, η κάμερα είναι εκείνη που κυρίως κινείται, σ' αυτήν την περίπτωση, και όχι τόσο το υλικό που βρίσκεται μπροστά από αυτήν. Στο σύνολό τους, τα φωτοκολάζ αναπαριστούν μία πολύ διαφορετική αισθητική απ' ό,τι τα «περικομμένα» κινούμενα σχέδια. Αρχικά, οι σχετικά στατικές εικόνες –οι οποίες δε μπορούν να ενεργοποιηθούν/δραστηριοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό, ακόμα και με τη συνεχή κίνηση της κάμερας-- ενδεχομένως να τείνουν να γίνονται κουραστικές, αν χρησιμοποιούνται για πολλή ώρα. Γενικά, τα φωτοκολάζ βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στον ήχο, προκειμένου να παρέχουν διαρκές ενδιαφέρον και συνέχεια (Furniss, 1998).

#### 1.3.1.5. Κινούμενα Σχέδια από Άμμο

Παρόλο που η άμμος δε χρησιμοποιείται ευρέως σαν υλικό για τα κινούμενα σχέδια, μπορεί ν' αποτελέσει μία οικονομική και δημιουργική εναλλακτική, συγκριτικά με τις άλλες τεχνικές των δύο διαστάσεων. Για να δημιουργηθεί η εικόνα, η άμμος τοποθετείται πάνω σε μία ή περισσότερες οριζόντιες γυάλινες επιφάνειες και κάτω από το φως, προκειμένου να δημιουργηθούν σταθερές μαύρες εικόνες. Χρώμα μπορεί να προστεθεί με τζελ, χαρτί ή μπογιές που τοποθετούνται κάτω από το γυαλί. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της τεχνικής των κινουμένων σχεδίων από άμμο είναι πως σχετικά λίγες από τις εικόνες μπορούν να δημιουργηθούν κατά την προ-παραγωγή, από τη στιγμή που η άμμος πρέπει να χρησιμοποιηθεί απευθείας στην κάμερα. Επιπλέον, οι κόκκοι της άμμου μπορούν να μετατοπισθούν και να μετακινηθούν με μεγάλη ευκολία. Ειδικότερα,

παραμένουν κολλημένοι μεταξύ τους κατά τον στατικό ηλεκτρισμό και στη συνέχεια, πετάγονται παραπέρα, εξαιτίας της ελαφρότητας του βάρους τους. Από την άλλη, η κίνηση των κόκκων οδηγεί σε μία τεχνική που διευκολύνει την κίνηση και τη μεταμόρφωση του υγρού.

Τα κινούμενα σχέδια από άμμο καθίστανται εφήμερα. Ειδικότερα, στις περισσότερες περιπτώσεις, μετά την ολοκλήρωση της παραγωγής, δεν έχουν απομείνει καθόλου υλικά αντικείμενα, πέρα από το ίδιο το φιλμ κι έναν σωρό από άμμο. Επίσης, ακόμα περισσότερο από την τεχνική της «τροποποιημένης βάσης» των κινουμένων σχεδίων από λαδομπογιές, όπου κάποιες εικόνες μπορεί να συγκρατούν την τελική χρωματική τους μορφή, τα κινούμενα σχέδια από άμμο δεν αφήνουν μόνιμα ίχνη ή σημάδια. Όπως συμβαίνει και με την τεχνική της τροποποιημένης βάσης, έτσι κι εδώ, οι καλλιτέχνες διαθέτουν ελάχιστη έως μηδαμινή πρόσβαση σε προηγούμενα πλάνα τους, με εξαίρεση τις φωτογραφίες που έχουν τραβήξει ή άλλους τρόπους στους οποίους έχουν προβεί για την αναπαράσταση της δουλειάς τους. Εξαιτίας αυτού, οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων από άμμο επωφελούνται από τη δυνατότητα που διαθέτουν ν' αποθηκεύουν στο μυαλό τους παλιές και μελλοντικές εικόνες.

Σύμφωνα με τη δημιουργό κινουμένων σχεδίων από άμμο, Caroline Leaf, σημαντικό ρόλο στην παραγωγή των κινουμένων σχεδίων από άμμο διαδραματίζει η πολύ προσεκτική τροποποίηση των εικόνων κάθε καταγεγραμμένου πλαισίου στη νέα τους μορφή. Ειδικότερα, αναφέρει πως το «κόλπο» είναι να ζωγραφίζεις κάθε νέα θέση του χαρακτήρα, προτού σβήσεις την παλιότερη. Πιο συγκεκριμένα, αφού πασπαλίσεις με άμμο τη γυάλινη επιφάνεια, στη συνέχεια, χαράζεις προσεκτικά το περίγραμμα της θέσης του χαρακτήρα στο επόμενο πλαίσιο. Ύστερα, καθαρίζεις την άμμο εξωτερικά του περιγράμματος και σπρώχνεις την άμμο προς το μέρος του (Furniss, 1998).

#### 1.3.1.6. Κινούμενα Σχέδια από Πλαστελίνη

Η πλαστελίνη και το κερι αποτελούν τεχνικές τροποποιημένης βάσης που αγγίζουν τη γραμμή ανάμεσα στα κινούμενα σχέδια δύο και τριών διαστάσεων. Και τα δύο εφαρμόζουν σωρούς από χυτές ουσίες (εννοούνται το κερι και οι πλαστελίνες, πριν σταθεροποιηθούν, όσο είναι ακόμα στην υγρή τους μορφή), οι οποίες, από μόνες τους, είναι τριών διαστάσεων, καθώς πρόκειται για πραγματικά και χειροπιαστά αντικείμενα. Παρ' όλ' αυτά, η εικόνα που προκύπτει στο τελικό αποτέλεσμα του κινουμένου σχεδίου, μετά τις φωτογραφίες και τα γυρίσματα των πλάνων, αποτελεί μία επίπεδη επιφάνεια δύο διαστάσεων, πράγμα το οποίο οδηγεί τη συγκεκριμένη τεχνική να ανήκει στις τεχνικές των κινουμένων σχεδίων δύο διαστάσεων.

Η τεχνική δημιουργίας κινουμένων σχεδίων από πλαστελίνες περιλαμβάνει μία πολύπλοκη γλυπτική διαδικασία. Ειδικότερα, για τη δημιουργία κινουμένων

σχεδίων από πλαστελίνες, χρησιμοποιούνται ποικίλα χρώματα πλαστελίνης για να φτιαχτούν φιγούρες, οι οποίες είναι ενσωματωμένες μέσα σε ένα «φόντο», ένα πλαίσιο, από πλαστελίνες. Στη συνέχεια, μία κάμερα εστιάζει μπροστά στη μάζα από πλαστελίνες, η οποία αποτελεί και την επιφάνεια όπου όλες οι «δράσεις» διαδραματίζονται και λαμβάνουν χώρα. Ύστερα, πολύ λεπτές «φέτες» πλαστελίνης αφαιρούνται στα ενδιάμεσα της προβολής, με αποτέλεσμα να φαίνεται πως η εικόνα μετακινείται.

Ο μάστερ στην τεχνική δημιουργίας κινουμένων σχεδίων από πλαστελίνες, David Daniels, σε μία προσπάθειά του να εξηγήσει τη διαδικασία δημιουργίας των κινουμένων σχεδίων από πλαστελίνες, αναφέρει πως «Αν πάρεις έναν κώνο και τοποθετήσεις την κάμερα έτσι ώστε να τραβάει το εσωτερικό του από την τρύπα που υπάρχει στο πάνω μέρος του, φαίνεται σαν μία κουκίδα η οποία καταλήγει σε ολόκληρο κύκλο, ο οποίος, όσο πάει, γίνεται και μεγαλύτερος. Αυτό αποτελεί την πρώτη θεμελιώδη αρχή της εν λόγω τεχνικής, ενώ οτιδήποτε άλλο, ακολουθεί αυτής. Σε αντίθεση, δηλαδή, με τα «σχήματα» που εμφανίζονται στα υπόλοιπα είδη κινουμένων σχεδίων, στην προκειμένη περίπτωση, υφίσταται μία πραγματικά ελεγχόμενη κίνηση των σχημάτων».

Σε γενικές γραμμές, αυτή η τεχνική έχει περιγραφεί ως «κινητική και υψηλά αποδοτική», επειδή, παρόλο που το πλάσιμο της πλαστελίνης ενδέχεται να καταστεί χρονοβόρο, δύναται να κοπεί και να γίνει κινούμενο σχέδιο σε σχετικά μικρό χρόνο.

Αναφορικά με τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται στην εν λόγω τεχνική, το 1948, ο Douglas Crockwell υποστήριξε ότι «Αρχικά χρειάζεται να αποδόσεις στην πλαστελίνη ένα μακρύ και επίμηκες σώμα, το οποίο να επεκτείνεται ανάμεσα σε δύο μοτίβα, ως βάσεις, και, στη συνέχεια, να διαπλάθεται και να διαμορφώνεται η επιφάνεια αυτού του σώματος, το οποίο σχηματίζει μία απαλή μετάβαση της επιφάνειας ανάμεσά τους». Ειδικότερα, ο Douglas Crockwell προτείνει «να κόβεις τη φόρμα της πλαστελίνης σε μία «πληθώρα» από «φέτες», με τον ίδιο τρόπο, όπως κάνεις και με μία μπαγκέτα ψωμί ή με ένα λουκάνικο και, στη συνέχεια, να φωτογραφίζεις αυτές τις «φέτες», με τη σειρά, από το τέλος του κομμένου σώματος, απεικονίζοντας το σωστό περίγραμμα του υποκειμένου, όσο αφαιρούνται από το πλάνο όλο και περισσότερες φέτες».

Συγκρίνοντας, τώρα, την τεχνική της πλαστελίνης με άλλες τεχνικές τροποποιημένης βάσης, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει και σ' αυτές, έτσι και στην περίπτωση της πλαστελίνης, η κίνηση των κινουμένων σχεδίων δε μπορεί να δοκιμαστεί προκαταρκτικά και εκ των προτέρων. Παρ' όλ' αυτά, σε αντίθεση με άλλες τεχνικές τροποποιημένης βάσης, τα κινούμενα σχέδια από πλαστελίνη προσφέρουν την ευκαιρία για έναν μικρό αυθορμητισμό κάτω από την κάμερα, με εξαίρεση τη διάρκεια όπου υπάρχει το κόψιμο της πλαστελίνης σε «φέτες» (Furniss, 1998).

### 1.3.1.7. Κινούμενα Σχέδια από Κερί

Στη φιλοσοφία της τεχνικής των κινουμένων σχεδίων από πλαστελίνη κινείται και η τεχνική των κινουμένων σχεδίων από κερί. Ειδικότερα, τα κινούμενα σχέδια από κερί αποτέλεσαν μία από τις πολλές μεθόδους παραγωγής κινουμένων σχεδίων που ανακαλύφθηκαν από τον Γερμανό δημιουργό κινουμένων σχεδίων, Oskar Fischinger. Το 1970, ο William Moritz ξεκίνησε να επαναφέρει και να καταγράφει τη δουλειά του καλλιτέχνη. Ειδικότερα, σε μία φιλμογραφία, δημιούργησε μία λίστα με έναν μεγάλο αριθμό από «κέρινα πειράματα» που πραγματοποιήθηκαν από τον Fischinger μεταξύ του 1920 και 1926. Ο Moritz εξήγησε ότι οι κέρινες ταινίες του Fischinger κατηγοριοποιούνται, ταξινομούνται και κατατάσσονται σε δύο διαφορετικούς τύπους τεχνικών πειραμάτων: αφενός σε εκείνα με τη μοντελοποίηση και σχηματοποίηση του κεριού, κι αφετέρου σ' αυτά με το κόψιμο του κεριού, όπου και στις δύο περιπτώσεις, το «κερί», ουσιαστικά, αναφέρεται στην ουσία, στο υλικό, της «καολίνης», η οποία αποτελούσε ένα εμπορικό μείγμα πλαστελίνης και κεριού. Από τη μία, οι ταινίες που ανήκαν στην κατηγορία του μοντελοποιημένου κεριού προβάλλουν και παρουσιάζουν γεωμετρικές μορφές, όπως οι πυραμίδες που εμφανίζονται να μεγαλώνουν και να μικραίνουν, οι ημι-αφηρημένες μορφές, τα σύνθετα και πολύπλοκα τοπία, καθώς και οι θαλάσσιες επιφάνειες, με τις πολλές κορυφογραμμές και τα αυλάκια, οι οποίες πιθανότατα φτιάχνονταν από καυτό λιωμένο κερί μέσα σε κρύο νερό. Ο Fischinger δημιούργησε επίσης και κέρινες μαριονέτες. Από την άλλη, οι ταινίες του Fischinger που ανήκαν στην κατηγορία του κοψίματος του κεριού, δημιουργούνταν με μία «διευκολυντική μηχανή κινουμένων σχεδίων», όπως την αποκαλεί η Furniss (1998), δικού του σχεδιασμού και δικής του παραγωγής, η οποία συγχρόνιζε έναν μηχανισμό κοψίματος με μία κάμερα, προκειμένου, κάθε φορά που μία «φέτα» κοβόταν, η κάμερα να φωτογραφίζει μία εικόνα από την υπολειπόμενη επιφάνεια του κομματιού. Μ' αυτόν τον τρόπο, παρέχονταν στην ταινία σταθερές λήψεις των εικόνων που σχηματίζονταν από το κερί, σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Κλείνοντας, όσον αφορά στο κόψιμο του κεριού, καθίσταται ξεκάθαρο πως η τεχνική του Fischinger συνδέεται και συγγενεύει ξεκάθαρα με την αντίστοιχη μέθοδο του Daniels για τις πλαστελίνες, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω (Furniss, 1998).

### 1.3.1.8. Κινούμενα Σχέδια Χωρίς τη Χρήση Κάμερας

Δεν είναι ούτε απαραίτητο, ούτε δεσμευτικό να καταγράψει κανείς εικόνες με την κάμερα, προκειμένου να δημιουργήσει κινούμενα σχέδια. Τα κινούμενα σχέδια χωρίς κάμερα αποτελούν μία τεχνική που χρησιμοποίησε, για πρώτη φορά, ο Len Lye το 1934 και η οποία βελτιώθηκε, στη συνέχεια, από τον McLaren (Τριάντου, 2016). Τα κινούμενα σχέδια «χωρίς κάμερα» --επίσης αποκαλούμενα και ως «απευθείας στο φιλμ» κινούμενα σχέδια-- δημιουργούνται με το να δουλεύεις

απευθείας πάνω στην επιφάνεια ενός καθαρού, άσπρου ή μαύρου φιλμ, ή πάνω σε κομμάτια ήδη εκτεθειμένων και αναπτυσσόμενων ταινιών, ενσωματώνοντας σ' αυτά άλλες εικόνες. Κάποιοι καλλιτέχνες επιλέγουν να δουλέψουν μ' έναν σχετικά ανεπίσημο τρόπο, αντιμετωπίζοντας κάθε πλαίσιο της ταινίας σαν μία ξεχωριστή εικόνα, ενώ άλλοι, χρησιμοποιούν ολόκληρη τη λωρίδα του φιλμ σαν «καμβά», κι έτσι δημιουργούν εικόνες που κινούνται πάνω στην πλαστική επιφάνεια, χωρίς να σκέφτονται πού βρίσκεται το κάθε πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να επιτευχθεί μία ποικιλία από οπτικά εφέ. Ειδικότερα, όταν προβάλλεται το κινούμενο σχέδιο, οι γραμμικές εικόνες που δημιουργούνται κατά μήκος του φιλμ κινούνται κάθετα, ενώ οι οριζόντιες εικόνες φαίνονται να επιπλέουν στο χώρο. Παράλληλα, τυχαίες εικόνες «σκάνε» περιστασιακά στην οθόνη σε κλάσματα του δευτερολέπτου (Furniss, 1998).

Αυτή η τεχνική, η οποία αναπαριστά μία ποικιλία πάνω στο σχεδιασμένο και χρωματισμένο κινούμενο σχέδιο για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω, μπορεί να φαίνεται ένας πολύ απλός τρόπος, προκειμένου να δημιουργήσει κανείς κινούμενα σχέδια, όμως, στην πραγματικότητα, μπορεί να γίνει μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις. Και υπάρχουν τρεις βασικοί λόγοι που προκαλούν αυτήν την πιθανή δυσκολία, οι οποίοι, σύμφωνα με τη Furniss (1998), πρόκειται για:

1. Το σχετικά μικρό μέγεθος του σχεδίου
2. Την σχεδόν ανέφικτη συντήρηση της εγγραφής των εικόνων, καθώς οι εικόνες στα «άνευ κάμερας κινούμενα σχέδια» τείνουν να «τρέμουν» σε σημαντικό βαθμό
3. Την αναγκαιότητα που υπάρχει για τον καλλιτέχνη να δουλεύει πάνω σ' ένα σχέδιο με μικρή ή και μηδενική βοήθεια από μία ολόκληρη ομάδα. Ειδικότερα, αφενός εξαιτίας του μεγέθους της περιοχής εργασίας, κι αφετέρου εξαιτίας του ότι κάθε εικόνα που δημιουργείται, αποκτά μονιμότητα στη ροή του κινουμένου σχεδίου, έχει σαν αποτέλεσμα ο ίδιος ο δημιουργός να αποκτά, συνήθως, εξολοκλήρου τον έλεγχο του έργου.

Παρ' όλ' αυτά, υπάρχουν τρόποι, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι «έμφυτες» δυσκολίες που εμφανίζουν τα «άνευ κάμερας» κινούμενα σχέδια. Για παράδειγμα, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του μεγέθους της εικόνας, συνήθως οι καλλιτέχνες δουλεύουν πάνω σε μεγαλύτερου μεγέθους φιλμ. Βέβαια, οποιοδήποτε μέγεθος είναι σχετικά μικρό, συγκριτικά με τις περισσότερες από τις άλλες επιφάνειες.

Τέλος, να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο, πως οι περισσότεροι καλλιτέχνες που δημιουργούν άνευ κάμερας κινούμενα σχέδια τείνουν να εκμεταλλεύονται και να αξιοποιούν τις κινητικές ιδιότητες αυτής της τεχνικής, παρά να «εναντιώνονται» σ' αυτές. Στην πραγματικότητα, οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων που δουλεύουν πάνω στην τεχνική της «άνευ κάμερας», τείνουν να είναι καλλιτέχνες που ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν τις ιδιότητες της κίνησης σε γενικότερο επίπεδο (Furniss, 1998).

## 1.3.2. Οι Τεχνικές των Τρισδιάστατων Κινουμένων Σχεδίων

### 1.3.2.1. Κινούμενα Σχέδια από Πλαστελίνη

Διαβάζοντας την ονομασία της εν λόγω τεχνικής, εκ πρώτης όψεως, αυτή μας παραπέμπει στην «ομώνυμη» τεχνική που συναντήσαμε στα δισδιάστατα κινούμενα σχέδια. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτές οι δύο τεχνικές δεν έχουν καμία απολύτως σχέση μεταξύ τους, ενώ η μοναδική τους ομοιότητα έγκειται στη χρήση του κοινού τους υλικού, --της πλαστελίνης--, η οποία, όμως, αξιοποιείται με εντελώς διαφορετικό τρόπο σε κάθε τεχνική. Να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο πως, η τεχνική της πλαστελίνης στα δισδιάστατα κινούμενα σχέδια αποδίδεται στα αγγλικά με τον όρο «Strata-Cut Animation», ενώ η τεχνική της πλαστελίνης στα τρισδιάστατα κινούμενα σχέδια αποδίδεται στα αγγλικά με τον όρο «Claymation». Επεξηγώντας, η ακριβής μετάφραση της δισδιάστατης τεχνικής στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο «Κινούμενα Σχέδια από Κομμένα Στρώματα», ενώ η ακριβής μετάφραση της τρισδιάστατης τεχνικής αποδίδεται με τον όρο «Κινούμενα Σχέδια από Πηλό». Ειδικότερα, ο λόγος για τον οποίο στην πρώτη τεχνική αναφέρεται ο όρος «κομμένα στρώματα» είναι ακριβώς επειδή η πλαστελίνη είναι εκείνη που κόβεται σε «φέτες» όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου να αποδώσει την αίσθηση της κίνησης. Από την άλλη, ο λόγος για τον οποίο στη δεύτερη τεχνική αναφέρεται ο όρος «πηλός» είναι καθώς η πλαστελίνη αποτελεί το υλικό εκείνο μέσω του οποίου κατασκευάζονται τρισδιάστατες φιγούρες, αντικείμενα και σκηνικά --εξ ου και η κατάταξη της εν λόγω τεχνικής σε αυτές των τρισδιάστατων κινουμένων σχεδίων--, τα οποία, στη συνέχεια, χρησιμοποιούνται εξολοκλήρου για τα γυρίσματα των κινουμένων σχεδίων από πλαστελίνη.

Τα τρισδιάστατα, λοιπόν, κινούμενα σχέδια από πλαστελίνη, τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει αυξανόμενα δημοφιλή στις ΗΠΑ, δεδομένων των δημιουργικών προσπαθειών του Will Vinton και της εταιρικής του πατέντας, η οποία πρόκειται για την διαδικασία του «Claymation», δηλαδή τη διαδικασία δημιουργίας κινουμένων σχεδίων από πλαστελίνη. Ο Vinton έγινε δημοφιλής μέσα από τα έργα του, ορισμένα από τα οποία, όπως υποστήριξε και ο Giannalberto Bendazzi αποτέλεσαν τον «κινητήριο μοχλό», προκειμένου «για πρώτη φορά, έπειτα από πολλές αποτυχημένες προσπάθειες και περιορισμένες χρήσεις, η πλαστελίνη να βρει επιτέλους τη θέση της στα κινούμενα σχέδια» (Furniss, 1998).

### 1.3.2.2. Κινούμενα Σχέδια με Μαριονέτες

Πρόκειται για μία καρέ-καρέ τεχνική, την οποία η Τριάντου (2016) αποκαλεί τεχνική με «κινούμενες κούκλες» και στην οποία χρησιμοποιούνται όλα εκείνα τα μέσα έκφρασης που αξιοποιούνται και στις ταινίες «ζωντανής δράσης». Ειδικότερα, οι κούκλες, ως άψυχα χειροπιαστά αντικείμενα, μετακινούνται σταδιακά από τους δημιουργούς, και η κάμερα τραβάει πλάνα έπειτα από κάθε κίνηση που



πραγματοποιείται. Όσον αφορά, τώρα, στις αναλογίες που τείνουν να διαθέτουν το σκηνικό και οι φιγούρες, αυτές είναι τέτοιες ώστε να θυμίζουν τις ρεαλιστικές διαστάσεις, όταν ειδωθούν μέσα από το τελικό προϊόν. Το ύψος, τώρα, που διαθέτουν οι κούκλες, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), ανέρχεται στα 20 με 25 εκατοστά, οπότε και όλα τα άλλα αντικείμενα που θα αξιοποιηθούν στην ταινία, χρειάζεται να προσαρμόζονται σε αυτό το μέγεθος. Τα χέρια τους είναι ευλύγιστα, φτιαγμένα από πλαστικό, ενώ από μέσα διαθέτουν σύρμα, προκειμένου να μπορούν να κάμπτονται με ευκολία. Τα πρόσωπά τους, από την άλλη, μπορούν να είναι είτε ξύλινα, είτε πλαστικά, οπότε, αναλόγως του υλικού τους, χρωματίζονται και με τον κατάλληλο τρόπο. Να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο, πως δεδομένου του ότι η έκφραση του προσώπου της κούκλας δε μπορεί να τροποποιηθεί, χρειάζεται να δημιουργούνται επιπλέον κεφάλια, με διαφορετικές εκφράσεις το καθένα, τόσες, όσες χρειάζονται για το γύρισμα της συγκεκριμένης ταινίας. Όσον αφορά, τώρα, στη θέση της κούκλας κατά το γύρισμα, οι δημιουργοί της ταινίας την τοποθετούν έτσι, ώστε αφενός να είναι σταθερή, αλλά παράλληλα, να είναι και σε θέση να μετακινηθεί. Γενικά, την τεχνική των κινουμένων σχεδίων με τη χρήση κούκλας/μαριονέτας αξιοποίησαν οι Starewicz, Trnka, Rojar, Svankmajer και Park.

Για πολλά χρόνια, η πρακτική των κινουμένων σχεδίων με μαριονέτες ήταν στενά συνδεδεμένη με την Ανατολική Ευρώπη. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Furniss (1998), πολλοί θεωρούν τον Τσέχο καλλιτέχνη Jiri Trnka ως τον μάστερ αυτού του είδους. Επαρκώς καταρτισμένος και έμπειρος μαριονετίστας καθώς ήταν, διηύθυνε μία εταιρία παραγωγής ταινιών στην Πράγα που έφερε στο φως πολλές από τις πιο δημοφιλείς ταινίες με μαριονέτες της χώρας του. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δούλεψε στενά με δημιουργούς κινουμένων σχεδίων, όπως είναι ο Bretislav Rojar, ο οποίος συνέβαλε εξαιρετικά στο έργο του Trnka.

Άλλος ένας ευρέως γνωστός που εκπροσώπησε το συγκεκριμένο είδος κινουμένων σχεδίων είναι ο George Pal, που γεννήθηκε στην Ουγγαρία και έζησε σε διάφορα μέρη, πριν κάνει καριέρα στο Hollywood. Εκεί, δημιούργησε για την εταιρία της Paramount τη σειρά κινουμένων σχεδίων «Puppetoons», ενώ, στη συνέχεια, έγινε γνωστός για τα ειδικά εφέ που χρησιμοποιούσε ως παραγωγός στις χαρακτηριστικές ταινίες του που ανήκαν στο είδος της επιστημονικής φαντασίας, όπως είναι, για παράδειγμα, τα «Destination Moon» και «War of the Words».

Ο Ρώσος Lou Bunin είναι ακόμα ένας ευρέως γνωστός δημιουργός κινουμένων σχεδίων με μαριονέτες. Διηύθυνε στο Σικάγο ένα θέατρο με μαριονέτες και, στη συνέχεια, εργάστηκε στο Hollywood, συνεισφέροντας στην ταινία «Ziegfeld Follies», καθώς και στην ταινία «Alice in Wonderland» του Dallas Bower, οποία αποτελεί έναν συνδυασμό μεταξύ κινουμένου σχεδίου και ζωντανής δράσης.

Αυτοί και άλλοι δημιουργοί της Ανατολικής Ευρώπης επηρέασαν σε εξαιρετικό βαθμό τα κινούμενα σχέδια με μαριονέτες, σε όλο τον κόσμο. Για παράδειγμα, λέγεται πως ο Ιάπωνας καλλιτέχνης Kihachiro Kawamoto, ο οποίος διέθετε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παραδοσιακό θέατρο με μαριονέτες της χώρας του, άρχισε να

ενδιαφέρεται σημαντικά και για τα κινούμενα σχέδια, βλέποντας τα έργα του Trnka. Μάλιστα, μεταξύ άλλων, μελέτησε τον Trnka και το 1965 επέστρεψε στην Ιαπωνία για να εργαστεί στην τηλεόραση και να δημιουργήσει ταινίες με μαριονέτες, όπως είναι οι «Dojoji» και «Kataku».

Σήμερα, τα κινούμενα σχέδια από μαριονέτες έχουν ανανεωθεί και εκσυγχρονιστεί από έναν αριθμό ανθρώπων που εργάζονται εκτός Ανατολικής Ευρώπης. Για παράδειγμα, ο Αμερικανός Henry Selick έγινε δημοφιλής, ως σκηνοθέτης, μέσα από τις ταινίες του «Slow Bob in the Lower Dimensions», «Nightmare Before Christmas» και «James and the Giant Peach». Ο Βρετανός δημιουργός κινουμένων σχεδίων Barry Purves αναγνωρίστηκε για τα «σοφιστικέ» και εκλεπτυσμένα του κινούμενα σχέδια με μαριονέτες, «Screenplay» και «Rigoletto». Και οι Αμερικανοί αδερφοί Stephan και Timothy Quay, οι οποίοι εργάστηκαν για μία εταιρία στο Λονδίνο, αποτελούν δημοφιλείς φυσιογνωμίες στο χώρο των κινουμένων σχεδίων με μαριονέτες, δεδομένης της μεγάλης δημοτικότητας που είχε η ταινία τους «Street of Crocodiles».

Φυσικά, στενά συνδεδεμένη με τα κινούμενα σχέδια με μαριονέτες είναι η χρήση μαριονέτων που ελέγχονται με το ανθρώπινο χέρι και οι οποίες γυρίζονται σε πραγματικό χρόνο. Βέβαια, δεδομένου του ότι τα αντικείμενα έχουν φτιαχτεί για να «δρουν» μπροστά στην κάμερα και όχι για να κινούνται αυξανόμενα με σκοπό την καρέ-καρέ καταγραφή, αυτές οι τεχνικές παραπέμπουν περισσότερο σε τεχνικές «ζωντανής δράσης», παρά σε τεχνικές των κινουμένων σχεδίων. Εντούτοις, αξίζει να γίνει μία αναφορά και σ' αυτά.

Ένας του οποίου η δουλειά ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία είναι ο Gerry Anderson, ο οποίος δημιούργησε αρκετές δημοφιλείς σειρές στη Βρετανία «φτιαγμένες αποκλειστικά για την τηλεόραση», συμπεριλαμβανομένων των «Stingray», «The Thunderbirds» και «Captain Scarlett». Για να κάνει αυτούς τους χαρακτήρες πιο ρεαλιστικούς, χρησιμοποίησε μία τεχνική, η οποία ονομάζεται «υπερ-μαριονετοποίηση», η οποία περιλαμβάνει τη χρήση συρμάτων και μηχανημάτων που συγχρονίζουν τις κινήσεις του στόματος με τους διαλόγους που λέγονται. Ακόμα, όμως, πιο ευρέως γνωστή είναι η τεχνική του «κουκλοθεάτρου» που χρησιμοποίησε ο Αμερικανός Jim Henson και η οποία έκανε την εμφάνισή της στις τηλεοπτικές σειρές «Sesame Street» και «The Muppet Show». Η εταιρία του Henson έχει σχεδιάσει πολλές μαριονέτες ζώων, συμπεριλαμβανομένων των Kermit και Miss Piggy, δηλαδή του γνωστού βατράχου και της γουρουνίσσας, οι οποίοι ελέγχονται και κατευθύνονται από το χέρι ενός «μαριονετίστα», ο οποίος είναι κρυμμένος πίσω από τη σκηνή (Furniss, 1998).

### 1.3.2.3. Κινούμενα Σχέδια με Χειροπιαστά Αντικείμενα

Η συγκεκριμένη τεχνική πρόκειται για μία «καρέ-καρέ τεχνική», στην οποία χρησιμοποιούνται πραγματικά αντικείμενα για τη δημιουργία των κινουμένων σχεδίων. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), τα χρησιμοποιούμενα αντικείμενα τοποθετούνται στο πλάνο στην επιθυμητή θέση και οι δημιουργοί τα μετακινούν ελαφρώς και σταδιακά, φωτογραφίζοντας κάθε στάδιο της κίνησης, έως ότου ολοκληρωθούν οι επιδιωκόμενες κινήσεις που προσδιορίζονται να πραγματοποιήσουν τα αντικείμενα. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Alexeieff και Svanckmajerk.

### 1.3.2.4. Κινούμενα Σχέδια «Ζωντανής Δράσης»

Τα κινούμενα σχέδια «ζωντανής δράσης» στα αγγλικά αποδίδονται με τον όρο «rixilation», ο οποίος μεταφράζεται ως «εκκεντρικότητα». Παρ' όλ' αυτά, δεδομένου του περιεχομένου και των χαρακτηριστικών της εν λόγω τεχνικής, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω, θα ταίριαζε καλύτερα ο όρος κινούμενα σχέδια «ζωντανής δράσης».

Η συγκεκριμένη τεχνική, λοιπόν, πρόκειται για μία «καρέ-καρέ τεχνική» που αγγίζει τα σύνορα των πρακτικών που διαθέτουν οι ταινίες «ζωντανής δράσης» (Furniss, 1998, Τριάντου, 2016) --εξ ου και το όνομα που επιλέχθηκε για τον προσδιορισμό της--, παρ' όλ' αυτά, ανήκει ξεκάθαρα στην κατηγορία των κινουμένων σχεδίων. Ειδικότερα, ενώ, για παράδειγμα, τα κινούμενα σχέδια από πλαστελίνη, αντικείμενα και μαριονέτες κινούν άψυχα αντικείμενα, με σταδιακά αυξανόμενο ρυθμό, πριν από την κάμερα, και τα γυρίζουν καρέ-καρέ, τα κινούμενα σχέδια «ζωντανής δράσης» γυρίζουν «ζωντανά» αντικείμενα --και ιδιαίτερα ανθρώπους-- καρέ-καρέ (Furniss, 1998, Τριάντου, 2016). Ορισμένα από τα καλύτερα παραδείγματα αυτού του είδους κινουμένων σχεδίων συναντώνται στην δουλειά του Norman McLaren, σε ταινίες όπως «A Chairy Tale», «Two Bagatelles» και «Neighbors» (Furniss, 1998), ενώ με αυτήν την τεχνική κινουμένων σχεδίων καταπιάστηκε και ο Borowczyk (Τριάντου, 2016). Βέβαια, ενδεχομένως εξαιτίας της δυσκολίας του να σκηνοθετούνται ζωντανοί καλλιτέχνες, σε επίπεδο μεμονωμένων πλακισμένων κινήσεων (καρέ-καρέ φωτογράφιση), καθώς επίσης και εξαιτίας της, σε μεγάλο βαθμό, στημένης απόδοσης της ερμηνείας, η τεχνική των κινουμένων σχεδίων «ζωντανής δράσης» δεν είναι ευρέως χρησιμοποιήσιμη στο εμπορικό κινούμενο σχέδιο (Furniss, 1998).

### 1.3.3. Κινούμενα Σχέδια με τη Χρήση Υπολογιστή

Η συγκριμένη τεχνική δεν ανήκει αποκλειστικά ούτε στα κινούμενα σχέδια δύο διαστάσεων, αλλά ούτε και στα κινούμενα σχέδια τριών διαστάσεων. Στην πραγματικότητα, η τεχνική του υπολογιστή εξυπηρετεί και τις δύο κατηγορίες κινουμένων σχεδίων. Υπάρχουν δηλαδή κινούμενα σχέδια δύο διαστάσεων φτιαγμένα με υπολογιστή, όπως και κινούμενα σχέδια τριών διαστάσεων φτιαγμένα με υπολογιστή. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με την Τριάντου (2016), τα πλεονεκτήματα του να χρησιμοποιείται υπολογιστής για τη δημιουργία των κινουμένων σχεδίων αποτελούν:

1. Οι απλουστευμένες διαδικασίες που απαιτεί η χρήση του υπολογιστή, συγκριτικά με τις πιο περίπλοκες που περιλαμβάνονται στις κλασικές τεχνικές δημιουργίας κινουμένων σχεδίων.
2. Η εξοικονόμηση του χρόνου που χρειάζεται να αφιερώσει κανείς για την δημιουργία των κινουμένων σχεδίων με υπολογιστή, συγκριτικά με τον χρόνο που χρειάζεται να αφιερωθεί στις κλασικές τεχνικές δημιουργίας κινουμένων σχεδίων.
3. Τα λιγοστά «υλικά» που απαιτούνται για τη δημιουργία των κινουμένων σχεδίων με υπολογιστή, συγκριτικά με τα πολλαπλά «μέσα» που απαιτούν οι κλασικές τεχνικές δημιουργίας κινουμένων σχεδίων. Ειδικότερα, η δημιουργία κινουμένων σχεδίων από υπολογιστή απαιτεί μονάχα την ύπαρξη ενός υπολογιστή με τα απαιτούμενα λογισμικά, ενώ η δημιουργία κινουμένων σχεδίων με τις κλασικές μεθόδους απαιτεί την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου χώρου (στούντιο), κατάλληλο φωτισμό, καθώς και βασικά εξαρτήματα και βασικό εξοπλισμό, όπως είναι, για παράδειγμα, η κάμερα.

Αρχικά, λοιπόν, δημιουργούνται οι χαρακτήρες. Η διαδικασία δημιουργίας των χαρακτήρων από υπολογιστή ξεκινά με την κατασκευή του σκελετού του μοντέλου, όπου καθορίζεται το ύψος και το μέγεθος της φιγούρας. Στη συνέχεια, προστίθενται οι λεπτομέρειες που διακοσμούν το παρουσιαστικό και την εμφάνισή τους, όπως είναι τα ρούχα, τα μαλλιά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Με τον ίδιο τρόπο δημιουργείται και το σκηνικό.

Σε δεύτερο επίπεδο, οι φιγούρες των χαρακτήρων κινούνται αυτόνομα στον χώρο με την κάμερα να τραβάει. Στη συνέχεια, ο υπολογιστής «ξαναδιαβάζει» τις εικόνες και συγχρονίζει τους διαλόγους που ακούγονται με την κίνηση του στόματος των χαρακτήρων.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως, ιστορικά, την πρώτη ταινία κινουμένων σχεδίων που κατασκευάστηκε εξολοκλήρου στον υπολογιστή αποτελεί το «Toy Story» (1995), του John Lasseter από την Pixar (Τριάντου, 2016).

## 1.4. Η Ιστορία των Κινουμένων Σχεδίων

Τα κινούμενα σχέδια κατέχουν πρωταγωνιστική θέση στην καθημερινότητα των παιδιών, ψυχαγωγώντας και διασκεδάζοντάς τα. Γι' αυτό, άλλωστε, έχουν προκύψει και τόσα είδη τεχνικών δημιουργίας κινουμένων σχεδίων, προσφέροντας στους θεατές μία ποικιλία διαθέσιμων, δημιουργικών και πρωτότυπων επιλογών. Όμως, πώς φτάσαμε σε τόσες διαθέσιμες τεχνικές και τι υπήρχε πριν από αυτές; Πώς φτάσαμε στη δημιουργία και την παραγωγή τόσων πολλών ταινιών κινουμένων σχεδίων και πόσο παλιά τοποθετούνται οι πρόγονοι αυτών; Ποιοι δημιούργησαν τα πρώτα κινούμενα σχέδια και τότε ο Disney επισκίασε τα ονόματά τους, παίρνοντας όλα τα «πρωτεία»; Όλα αυτά τα ερωτήματα και άλλα πολλά απασχόλησαν ιστορικούς και αναλυτές του είδους, αποτελώντας κίνητρο γι' αυτούς, προκειμένου να ψάξουν και να μοιραστούν με το κοινό στοιχεία από την ιστορία των κινουμένων σχεδίων. Ως εκ τούτου, εύκολα μπορεί ν' αντιληφθεί κανείς πως εξίσου ενδιαφέρουσα και σημαντική με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «κινούμενα σχέδια» καθίσταται και η εξελικτική τους πορεία μέσα στο χρόνο, για την οποία θα γίνει εκτενής αναφορά αμέσως παρακάτω.

### 1.4.1. Οι Απαρχές: Πώς Ξεκίνησαν Όλα

Ο 19ος αιώνας ήταν ο αιώνας της επιστήμης. Στις φυσικές επιστήμες, και ιδιαίτερα στις οπτικές επιστήμες, οι πανεπιστημιακοί, οι ακαδημαϊκοί, αλλά και οι απλοί επαγγελματίες που καθόριζαν την πορεία της τεχνολογικής προόδου, εκείνη την περίοδο, βρήκαν χρόνο να μελετήσουν την ανθεκτικότητα και την επιμονή της εικόνας στον αμφιβληστροειδή χιτώνα. Το 1824, ο Peter Mark Roger, ο οποίος ήταν τότε εξεταστής της φυσιολογίας στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, εξέδωσε και δημοσίευσε το «Η Εμμονή, η Επιμονή και η Ανθεκτικότητα της Όρασης αναφορικά με τα Κινούμενα Αντικείμενα». Όπως εξήγησε και ο Roger, οι εικόνες συγκρατούνταν και διατηρούνταν από τον αμφιβληστροειδή χιτώνα του ανθρώπινου ματιού, για κλάσματα του δευτερολέπτου, προτού αντικατασταθούν από τις ακόλουθες και επόμενες. Εάν η ακολουθία ήταν επαρκώς ταχεία και γρήγορη, ο θεατής είχε την εντύπωση της κίνησης, ακόμα κι όταν κοιτούσε ακίνητες, στάσιμες και σταθερές εικόνες. Αυτό το φαινόμενο οδήγησε σε περαιτέρω εξερεύνηση για τα επόμενα πενήντα χρόνια.

Έναν χρόνο μετά, το 1825, ένας δημοφιλής Άγγλος φυσικός, ο John A. Paris, δημιούργησε το πρωτότυπο των οπτικών παιχνιδιών, το «θαυματρόπιο». Ειδικότερα, το θαυματρόπιο αποτελούσε έναν δίσκο με μία συμπληρωματική εικόνα σε κάθε πλευρά, και σπάγκους, κορδόνια και σχοινιά, τα οποία ήταν συνημμένα, δεμένα και προσκολλημένα σε κάθε τέλος του οριζόντιου άξονα. Όταν ο δίσκος περιστρεφόταν και τυλιγόταν στους σπάγκους και τα σχοινιά, οι δύο συμπληρωματικές εικόνες εμφανίζονταν να συγχωνεύονται, να ενώνονται και να γίνονται ένα. Το 1832, ο Βέλγος επιστήμονας Joseph Plateau εφηύρε το πρωτότυπο του οπτικού παιχνιδιού, το «φαινακιστισκόπιο». Ειδικότερα, το φαινακιστισκόπιο

πρόκειται για μία συσκευή φτιαγμένη από έναν άξονα --μία βάση-- και έναν δίσκο από χαρτόνι, κατά μήκος της άκρης από την οποία είχαν σχεδιαστεί διαδοχικές εικόνες ενός αντικειμένου σε κίνηση. Εστιάζοντας σε ένα σχέδιο, ενώ έβλεπες τον περιστρεφόμενο δίσκο μέσα από ένα άνοιγμα --δια μέσου μιας σχισμής-- είχες την εντύπωση πως το σχέδιο κινούταν. Βελτιώσεις και ανάλογες έρευνες και αναζητήσεις προστέθηκαν σύντομα στην εφεύρεση του Plateau. Νέες συσκευές με Ελληνικές ονομασίες (πραξινοσκόπιο, κινηματοσκόπιο, φαντασκόπιο) έφεραν, μαζί με τους νόμους της φυσικής, και τις θεμελιώδεις αρχές που βρήκαν στην παλιά «μαγική λάμπα» --στον παλιό «μαγικό φανό»-- στο πλαίσιο της προσπάθειας να μεταμορφώσουν και να μετατρέψουν μία απλή περιέργεια σε ένα όργανο ψυχαγωγίας. Το ενδιαφέρον για τις κινούμενες εικόνες, το οποίο είχε τις ρίζες του στην αρχαία ανθρώπινη ανάγκη να αναπαράγουν την ύπαρξη όσο πιο πιστά γίνεται, βρήκε τις πρώτες του τεχνολογικές υλοποιήσεις. Προς το τέλος του αιώνα, ο Edison στην Αμερική και ο Lumiere στην Ευρώπη θα έδιναν πνοή σε αυτό που ονομάζουμε εμείς σήμερα ως κινηματογράφο, αλλά, ακόμα νωρίτερα, ο Γάλλος εφευρέτης, Emile Reynaud, έφτιαξε πρωτοπόρες ανακαλύψεις (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.2. Η Τεχνική του Καρέ-Καρέ

Η εποχή της φορητής κάμερας --της μηχανής κινηματογραφικών λήψεων-- και του προτζέκτορα ξεκίνησαν το 1895, ύστερα από αρκετές δεκαετίες πειραματισμού με όλα τα είδη των φωτογραφικών και οπτικών τεχνικών και εξοπλισμών. Το έμπρακτο αποτέλεσμα αυτών των μελετών ακολουθήθηκε από μία ξαφνική μείωση των ερευνών, όσο το όργανο, το μέσο και το εργαλείο των αδερφών Lumiere και το, κατά κάποιον τρόπο, παρόμοιό του που ανακαλύφθηκε από τον Edison στην Αμερική, ικανοποίησε άμεσες τεχνικές και βιομηχανικές ανάγκες. Μερικοί άνθρωποι ακόμη πραγματοποιούσαν έρευνες, στοχεύοντας και εστιάζοντας στο χρώμα, στις τρεις διαστάσεις και στον ήχο, αλλά παραμένοντας έξω από τα συνηθισμένα, έξω από τις τάσεις και έξω από τα κυρίαρχα ρεύματα. Η πραγματικά σημαντική πρόοδος και εξέλιξη ήταν η εφεύρεση της μικρής κάμερας, ικανή να τραβάει, «χειρονακτικά» --με το χέρι-- από δεκαέξι μέχρι είκοσι φωτογραφίες το δευτερόλεπτο. Εξαιτίας αυτής της κάμερας, η οποία θα δημιουργούσε οικονομικές αυτοκρατορίες και θα επέφερε σημαντικά κοινωνιολογικά φαινόμενα, για πρώτη φορά στην ιστορία, οι άνθρωποι ήταν ικανοί να δημιουργούν εικόνες με το μυαλό τους, να φαντάζονται και να οπτικοποιούν ένα πιστευτό κινητικό πορτρέτο του κόσμου τους, αλλά και των ίδιων.

Η εκάστοτε εποχή ήταν έτοιμη να υποδεχτεί την επανεύρεση του κινηματογράφου κινουμένων σχεδίων. Με την αλλαγή του αιώνα, ένα πλήθος εξελίξεων οδήγησε στις προκαταρκτικές εργασίες. Το πρώτο βήμα ήταν να αναπλαστεί και ν' αναπτυχθεί εκ νέου η θεμελιώδης αρχή των κινουμένων σχεδίων από διαδοχικά καρέ -πλαίσια-, μέσω των οποίων θα μπορούσε κανείς να σκηνοθετήσει την κίνηση. Ο Αμερικανός

Alfred Clark ήταν πιθανότατα ο πρώτος που ανακάλυψε ότι η μανιβέλα της κάμερας μπορούσε να σταματήσει και στη συνέχεια, να ξαναρχίσει, επιτρέποντας, μ' αυτόν τον τρόπο, στις εικόνες μπροστά από τον φακό να αλλάζουν αδιάκοπα και ασταμάτητα, κατά τη διάρκεια της προβολής. Ενώ εργαζόταν για τον Edison στο «The Execution of Mary, Queen of Scots», τον Αύγουστο του 1895, ο Clark αντικατέστησε με μία μαριονέτα (κούκλα) την ηθοποιό που επρόκειτο ν' αποκεφαλιστεί. Ο πρώτος καλλιτέχνης που έκανε τα αντικείμενα να κινούνται ήταν, μάλλον, ο George Melies, ο οποίος έφτιαξε σε κινούμενα σχέδια τα γράμματα της αλφαβήτου για τις διαφημιστικές ταινίες του 1898. Ο James Stewart Blackton ήταν πιθανότατα ο πρώτος που επιτάχυνε τις καρικατούρες, τροποποιώντας τα σχέδια και τις ζωγραφιές, κατά τη διάρκεια μιας παύσης της μανιβέλας («The Enchanted Drawing», 1900). Παρ' όλ' αυτά, θα μπορούσε κάτι τέτοιο να θεωρηθεί ως κινούμενο σχέδιο ή ήταν περισσότερο μία τεχνική καρέ-καρέ; Και τι κι αν ο χειριστής απλώς επιβράδυνε τη μανιβέλα, αντί να τη σταματά και επιτάχυνε ολόκληρη τη σκηνή και τα σχέδια που συμπεριλαμβάνονταν, κατά τη διάρκεια της προβολής;

Ευτυχώς, δεν είναι τόσο αναγκαίο να ξετυλίξουμε αυτή τη μπερδεμένη αντιπαράθεση, μόνο και μόνο για να επισημάνουμε ότι η τεχνική καρέ-καρέ ήταν ένα από τα πρώτα ειδικά εφέ που χρειαζόνταν από οποιονδήποτε καλό τεχνίτη. Αυτό το «κόλπο», καθώς και η διαδικασία της αργής κίνησης και το αντίστροφο ή η διπλή έκθεση, δεν απαιτούσαν οποιαδήποτε ειδική δημιουργία και πρωτοτυπία στο μέρος που το άτομο ήλεγχε χειρονακτικά -διά χειρός- την κίνηση του φιλμ. Αν το κινούμενο σχέδιο έμπαινε στο παιχνίδι, όχι όταν πρωτοεφαρμόστηκαν οι τεχνικές του, αλλά όταν αποτέλεσε θεμέλιο για δημιουργικότητα, πρωτοτυπία και επινοητικότητα, τότε η πρώτη ταινία κινουμένων σχεδίων θα μπορούσε να είναι το «Matches: An Appeal», του Βρετανού Arthur Melbourne Cooper. Δημιουργημένο το 1899, με σπίρτα που είχαν γίνει κινούμενο σχέδιο, το «Matches: An Appeal», αποτέλεσε μία αναγγελία –μία ανακοίνωση-, που προσκάλεσε τους Βρετανούς πολίτες να δωρίσουν σπίρτα στους στρατιώτες που πολεμούσαν στον πόλεμο του Boer. Γί' αυτούς που γίνονταν συνδρομητές στη διδασκαλία του αρχαιολόγου C.W. Ceram, η ιστορία των κινουμένων σχεδίων ξεκινά με τις ταινίες που φτιάχτηκαν από τον Γάλλο Emile Cohl το 1908.

Σε κάθε περίπτωση, η συνεισφορά και η χορηγία στον κινηματογράφο από τους «παλαιοντολόγους των κινουμένων σχεδίων» δεν πρέπει να υποτιμάται. Αυτή η ομάδα «παλαιοντολόγων» συμπεριλαμβάνει τον Αμερικανό Edwin S. Porter (σκηνοθέτη του πρώτου Western, «The Great Train Robbery», μία live-action ταινία του 1903), του οποίου η καλύτερη δουλειά και το καλύτερο έργο κινουμένων σχεδίων είναι η δημοφιλής σειρά «Teddy Bears» (1907), η οποία παρουσίαζε μαριονέτες από αρκούδες, σε μορφή «ρευστών» κινουμένων σχεδίων, ο Ισπανός Segundo de Chomon, ο Βρετανός Walter P. Booth, συγγραφέας του «The Hand of the Artist» και ο James Stuart Blackton (Bendazzi, 1994).

### 1.4.3. Σημαντικές Προσωπικότητες

Οι προσωπικότητες εκείνες που καταπιάστηκαν με τη δημιουργία κινουμένων σχεδίων ανά τις δεκαετίες είναι αναρίθμητες, κι ως εκ τούτου, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο να συμπεριληφθούν όλες στην παρούσα εργασία, πόσο μάλλον να πραγματοποιηθεί εκτενής αναφορά για καθεμιά από αυτές. Παρ' όλ' αυτά, λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα που εμφανίζουν οι παλαιότερες χρονολογικά προσωπικότητες, λόγω του κινήτρου που έδωσαν στους «απογόνους» τους να φτάσουν τα κινούμενα σχέδια στο σημείο που βρίσκονται σήμερα, σημαντικό καθίσταται να γίνει λόγος για την ιστορία και συμβολή τους, όσον αφορά στα κινούμενα σχέδια.

#### 1.4.3.1. Emile Reynaud

Ο Emile Reynaud γεννήθηκε στο Montreuil-Sous-Bois στις 8 Δεκεμβρίου. Σαν νέο αγόρι, ήταν μαθητευόμενος σ' ένα μαγαζί ακριβών μηχανημάτων και δούλευε για τον Salomon, τον γάλλο φωτογράφο που εισήγαγε την τέχνη του ρετούς -δηλαδή την τέχνη της επεξεργασίας και της βελτίωσης της φωτογραφίας- από τη Βαυαρία στη Γαλλία. Αυτή η γνώση των οπτικών και μηχανικών επιστημών εμπλούτισε τις καλλιτεχνικές ικανότητες και δεξιότητες του Reynaud, τις οποίες είχε μάθει από την μητέρα του που υπήρξε μαθήτρια του ζωγράφου Redoute (Bendazzi, 1994).

Το 1872, ο Reynaud ήρθε αντιμέτωπος με ένα θέμα του περιοδικού La Nature, το οποίο αποτύπωνε τα τελευταία ευρήματα της οπτικής αναπαραγωγής της κίνησης. Συνδυάζοντας εμπειρία και εφευρετικότητα, ο Reynaud δημιούργησε από μόνος του μία συσκευή, το «πραξινοσκόπιο». Ειδικότερα, το πραξινοσκόπιο αποτελούταν από ένα κυλινδρικό κουτί, συνδεδεμένο μ' έναν άξονα -με μία βάση-. Μία χρωματιστή λωρίδα χαρτιού στην εσωτερική πλευρά του κυλίνδρου έδειχνε τα συνεχή στάδια της κίνησης. Όταν ο κύλινδρος περιστρεφόταν, αυτά τα στάδια αντικατοπτρίζονταν σε ταχεία και γρήγορη αλληλουχία, πάνω σε ένα αντικατοπτρισμένο πρίσμα, πλαισιωμένο σ' έναν άξονα-βάση, και ο θεατής που κοιτούσε το πρίσμα, μπορούσε να δει τη σχεδιασμένη εικόνα να κινείται ελεύθερα. Ο Reynaud πατένταρε και κατοχύρωσε το πραξινοσκόπιο το 1877, και, την επόμενη χρονιά, έλαβε μία αξιοσέβαστη αναφορά στην Παγκόσμια Έκθεση στο Παρίσι. Στη συνέχεια, άνοιξε ένα μικρό εργαστήριο και ξεκίνησε να κατασκευάζει και να παράγει τα όργανα αυτά σε μεγάλες ποσότητες, πουλώντας τα σε όλη την Ευρώπη, σαν παιδικά παιχνίδια.

Απρόθυμος να επιστρέψει στην ανωνυμία, ο Reynaud τροποποίησε το πραξινοσκόπιο, ελπίζοντας να μετατρέψει αυτήν την οικογενειακή απασχόληση, η οποία αποτελούσε ένα είδος παιχνιδιού και διασκέδασης, σε μία ψυχαγωγική συσκευή για ένα μεγαλύτερο κοινό. Μετά από αρκετές μεταμορφώσεις -εκ των οποίων όλες πατενταρίστηκαν και κατοχυρώθηκαν-, το 1888, το πραξινοσκόπιο έγινε τελικά αυτό που ευχόταν ο Reynaud. Τον Οκτώβριο, ο Reynaud προσκάλεσε κάποιους φίλους του σε μία πειραματική προβολή στο σπίτι του και τους έδειξε μία



ταινία με τίτλο «A Good Beer», η οποία αποτέλεσε και το πρώτο έργο του είδους της. Ευχαριστημένος με την ανταπόκριση, τον Δεκέμβριο υπέβαλε αίτηση για κατοχύρωση στη Νομαρχία του Σηκουάνα. Η πατέντα του, με αριθμό 194482, επιχορηγήθηκε στις 14 Ιανουαρίου του 1889. Παρόλο που η καινούρια συσκευή αποτελούσε μία τροποποίηση του πραξινοσκοπίου, ο Reynaud της έδωσε καινούριο όνομα, και πιο συγκεκριμένα, την αποκάλεσε «Οπτικό Θέατρο». Με τη χρήση ενός προτζέκτορα και περισσότερων καθρεφτών, οι εικόνες που κάποτε ο θεατής του πραξινοσκοπίου έβλεπε απευθείας πάνω στο πρίσμα, τώρα μπορούσαν να ειδωθούν στην οθόνη. Οι εικόνες πλέον δε σχεδιάζονταν σε μία κοντή, αυτοδιακοπτόμενη λωρίδα, τοποθετημένη μέσα στον κύλινδρο, αλλά ζωγραφίζονταν σε μία τεράστια κορδέλα -ένα αληθινό φιλμ- μ' έναν καμβά για υποστήριξη που ξετυλιγόταν από ένα καρούλι και τυλιγόταν σ' ένα άλλο. Τέλος, ένας βοηθητικός «μαγικός φανός» πρόβαλε ένα σταθερό φόντο στην ίδια οθόνη που η ταινία δράσης λάμβανε χώρα.

Αυτό το σχετικά περίπλοκο και εύθραυστο όργανο-εργαλείο διέθετε ένα θεμελιώδες και βασικό ψεγάδι, αρνητικό και ελάττωμα, δεδομένου του ότι έπρεπε να περιστρέφετε δια χειρός, δηλαδή χειροκίνητα, από έναν ικανό, έμπειρο και επιδέξιο χειριστή. Η προβολή συμπεριλάμβανε διακοπές, παύσεις και πισωγυρίσματα σε προηγούμενους χρόνους, ηχητικά εφέ, κλπ. Με άλλα λόγια, ο χειριστής έπρεπε να είναι κάτι σαν κινηματογραφικός «μαριονετίστας» –ο κινηματογράφος και το θέατρο κινουμένων σχεδίων προχωρούσαν παράλληλα-. Ο Reynaud σχεδίαζε να πουλήσει αυτήν τη συσκευή σε επιχειρηματίες τόσο του εσωτερικού, όσο και του εξωτερικού. Ήλπιζε να ανοίξει μία κερδοφόρο επιχείρηση, προμηθεύοντας καινούριες ταινίες για τους πελάτες του, που επιθυμούσαν μία ποικιλία από προγράμματα. Αυτό, τελικά, αποδείχθηκε πως ήταν μία ψευδαίσθηση. Τα υπέρογκα ποσά, το μεγάλο κόστος, η ευθραυστότητα, η ευαισθησία του οργάνου-εργαλείου καθώς και ο δύσκολος χειρισμός του απέτρεπαν κάθε πιθανό αγοραστή.

Ο Reynaud, εάν ήθελε να παρουσιαστεί το «οπτικό του θέατρο», έπρεπε ο ίδιος να είναι ο μηχανικός προβολής. Στις 11 Οκτωβρίου του 1892 -τέσσερα χρόνια μετά την πρώτη πειραματική προβολή-, υπέγραψε ένα συμβόλαιο με το Μουσείο Grevin, το πασίγνωστο μουσείο κέρινων ομοιωμάτων, το οποίο επίσης παρείχε και προσέφερε ποικίλα προγράμματα. Ειδικότερα, το συμβόλαιο απαιτούσε καθημερινές παραστάσεις, τις οποίες ο Reynaud έπρεπε να τρέχει ο ίδιος, μόνος του, καθώς κι ένα ολοκάνουριο ρεπερτόριο κάθε χρόνο. Ο Reynaud, έχοντας να ξοδέψει όλον του τον ελεύθερο χρόνο δημιουργώντας καινούριες ταινίες, ήταν επίσης «δεμένος χειροπόδαρα». Παρ' όλ' αυτά, συμμορφώθηκε, υπάκουσε και συμφώνησε, παρουσιάζοντας τις πρώτες του «Φωτεινές Παντομίμες» στις 28 Οκτωβρίου του 1892. Ειδικότερα, οι διαφημιστικές πινακίδες έδειχναν, παρουσίαζαν και διαφήμιζαν τις ταινίες «Ο Κλόουν και ο Σκύλος του», «Ο Φτωχός Pierrot» και «A Good Beer».

Με το πέρασμα των χρόνων, ο Reynaud προέβη σε ορισμένες βελτιώσεις στη συσκευή του. Για παράδειγμα, πιέζοντας έναν λεβιέ –έναν μοχλό- μπορούσε να μιμείται τον ήχο των ξυλοδαρμών που ακουγόntonτουσαν στην ταινία του Pierrot. Εκτός αυτού, δημιούργησε και καινούριες ταινίες. Σε κάθε περίπτωση, όμως, υπήρχε πάντοτε κοινό για τις «Φωτεινές Παντομίμες». Ειδικότερα, από τότε που τελείωσαν οι προβολές το 1900, υπολογίστηκε πως περίπου μισό εκατομμύριο άνθρωποι τις είχαν δει. Το 1895, βέβαια, μετά την ιστορική προβολή του Lumiere, μόνο μερικές χιλιάδες γιάρδες (μονάδα μέτρηση που ισοδυναμεί με περίπου ένα μέτρο) από το Μουσείο Grevin, το κοινό ξεκίνησε να μειώνεται και να ελαττώνεται. Ο Reynaud δοκίμασε καινούριες τεχνικές για να επιταχύνει τη χειρωνακτική εργασία. Εξοικονόμησε χρόνο, χρησιμοποιώντας φωτογραφικά όργανα και εργαλεία ενώ σχεδίαζε, αλλά δεν ήθελε να φτιάχνει ταινίες βασισμένες στο στυλ και τα εκφραστικά χαρακτηριστικά του Lumiere. Ειδικότερα, όποτε χρησιμοποιούσε φωτογραφίες, τις διόρθωνε με το χέρι, έως ότου να μετατραπούν σε σχέδια. Εξαιτίας του αριστοτεχνικού και ερασιτεχνικού τρόπου εργασίας του, αφηνόταν πίσω από το χρόνο, ο οποίος γινόταν ακόμα πιο ταχύρυθμος. Το Μουσείο Grevin πρόσφερε το «Οπτικό Θέατρο» μέχρι την 1<sup>η</sup> Μαρτίου του 1900, όταν Άγγλοι μαριονετίστες και μία ορχήστρα Τσιγγάνων αντικατέστησαν τις «Φωτεινές Παντομίμες».

Στα 56 του, ο Reynaud δεν ήθελε να συνταξιοδοτηθεί και συνέχισε να πειραματίζεται με νέα μηχανήματα, όπως ήταν ο «στερεοσκοπικός θεατής». Όμως ο κινηματογράφος άνοιγε τις πόρτες του στους βιομήχανους και όχι στους απλούς τεχνίτες, οι οποίοι ήταν εκτός συναγωνισμού, αφού δε μπορούσαν να ανταγωνιστούν τους μεγαλοεπιχειρηματίες. Με τις πωλήσεις των εφευρέσεών του μόνες τους, ο Reynaud δεν ήταν ικανός πλέον να υποστηρίξει τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, το πραξινοσκόπιο ήταν ένα παιχνίδι χωρίς μέλλον και το οπτικό θέατρο δεν είχε βελτιωθεί από την έναρξή του, δέκα χρόνια νωρίτερα. Έτσι, σε μία στιγμή αδυναμίας, ο απελπισμένος Reynaud διέλυσε και κατέστρεψε τα τρία οπτικά θέατρα που του ανήκαν. Έτσι, μέρα με τη μέρα, παρέδωσε τις μακροσκελείς και επιμελώς ζωγραφισμένες ταινίες του στο Seine. Τα τελευταία του χρόνια ήταν καταστροφικά, εξαιτίας της φτώχειας και της μοναξιάς. Πέθανε στις 9 Φεβρουαρίου του 1917.

Η συσκευή που είχε κατασκευαστεί για να δημιουργεί την ψευδαίσθηση της κίνησης, πλέον ήταν περιορισμένη στις επαναλήψεις της ίδιας πόζας κάθε φορά που το όργανο περιστρεφόταν, όπως συμβαίνει με όλες τις σημερινές και σύγχρονες συσκευές. Από την άλλη, η απροσδιόριστη διάρκεια, η ακαθόριστη έκταση και η ποικιλία παρήγαγαν πραγματικές σκηνές κινουμένων σχεδίων με απεριόριστη διάρκεια. Σε μία παράξενη πεζογραφία -από την αναφορά που συνόδευσε την πατενταρισμένη και κατοχυρωμένη εφαρμογή για το «οπτικό θέατρο»-, ο Reynaud συνόψιζε τη σημασία του έργου του. Είχε αντιληφθεί και κατανοήσει την μοναδική συνεισφορά του, η οποία διεύρυνε τις χρονικές

διαστάσεις και θεωρητικά άνοιξε απεριόριστες δυνατότητες στις εικόνες, με ταχύτερη διαδοχή και αλληλουχία. Από εκείνη τη στιγμή, οι εικόνες δε θα επαναλαμβάνονταν πλέον σε κάθε στροφή της μανιβέλας, αλλά θα έρεαν, λέγοντας μία ιστορία, σχηματοποιώντας μία αφηγηματική κίνηση. Προηγουμένως, οι διαθέσιμες συσκευές ήταν κάποια οπτικά μουσικά κουτιά που παρουσίαζαν μερικές εικόνες ξανά και ξανά. Μετά την εφεύρεση του Reynaud, όμως, ο πυρήνας της παρουσίασης δεν ήταν πλέον ένα απλό «θαύμα» που προερχόταν από ένα σχέδιο (ή μία εικόνα) η οποία κινούταν, αλλά μία «ψυχαγωγία» από μόνη της.

Από τον Reynaud παραμένουν δύο ταινίες. Πιο συγκεκριμένα, τις ταινίες αυτές αποτελούν το «Poor Pierrot» και το «Around a Bathing Hut», δύο πραγματικές μικρές κωμωδίες, εκτελεσμένες από σχεδιασμένους ηθοποιούς, στο πνεύμα της εποχής. Το εκλεπτυσμένα εύθραυστο «Around a Bathing Hut», δίνει μία προσιτή και φιλική γεύση για την αλλαγή του αιώνα, μία αφήγηση, εμπλουτισμένη με λεπτομέρειες, όπως είναι η πτήση των γλάρων, το τσούρμο από τους κωμικούς κολυμβητές, κλπ, καθώς και μία αίσθηση για το χρώμα. Ενώ τα σχέδια από μόνα τους δεν αποτελούν τίποτε περισσότερο από απλά παραδείγματα των καλών γραφικών, η κίνηση είναι εντυπωσιακή, ακόμα και για τον σημερινό θεατή. Πράγματι, τα κινούμενα σχέδια δεν είναι η τέχνη του να ζωγραφίζεις αυτό που κινείται, αλλά η τέχνη του να κινείς αυτό που είναι ζωγραφισμένο, όπως σημείωσε ο Norman McLaren πενήντα χρόνια μετά. Τα σχέδια του Reynaud γίνονταν όμορφα όταν κινούνταν, καθώς ο εφευρέτης των κινουμένων σχεδίων ένωθε πως τα σχέδιά του έπρεπε να είναι λειτουργικά στις δυναμικές τους.

Ο Reynaud δεν ήθελε να χρησιμοποιεί τη φωτογράφιση στις παντομίμες του, παρά τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που μπορεί να του έφερνε. Σαν ένας τότε πρώην φωτογράφος, δεν αρεσκόταν στην ακριβή αναπαραγωγή της φυσικής πραγματικότητας. Αντίθετα, ήταν ένας γραφικός καλλιτέχνης, ακολουθώντας την παράδοση του Salomon, ο οποίος είχε φέρει την τέχνη του ρετούς και της επεξεργασίας σε επίπεδο δεξιοτεχνίας, δουλεύοντας δια χειρός –με το χέρι- στα αρνητικά και αποκτώντας εικόνες που δεν είχαν σχεδόν καμία σχέση με τις πρωτότυπες, αλλά ήταν γραφικές και εικονογραφημένες οπτικές δημιουργίες. Ενώ ο Reynaud συμφωνούσε να χρησιμοποιεί φωτογραφικό εξοπλισμό στα τελευταία χρόνια του αιώνα, το έκανε μόνο και μόνο προκειμένου να φωτίζει την επιφάνεια, τον φόρτο και τον όγκο της δουλειάς και της εργασίας του. Στράφηκε στους δύο κωμικούς, Footit και Chocolat και κινηματογράφησε τις «ρουτίνες» τους, ενώ απευθύνθηκε και στον τον ηθοποιό Galipaux, ζητώντας του να παίξει μπροστά στην κάμερα το κομμάτι που τον είχε κάνει διάσημο, «The First Cigar». Τότε, επέλεξε τη φωτογράφιση, μία προς μία, και τις επεξεργάστηκε. Αυτό που μετρούσε ήταν η ανθρώπινη παρέμβαση. Κι αυτό διότι για τον Reynaud, η δεξιοτεχνία ήταν η μητέρα της τέχνης (Bendazzi, 1994).

### 1.4.3.2. James Stuart Blackton

Γεννημένος στο Sheffield της Μεγάλης Βρετανίας το 1875, ο Blackton μετακόμισε στις ΗΠΑ όταν ήταν δέκα χρονών. Ως έφηβος, έδειξε ενδιαφέρον στη δημοσιογραφία. Το 1896, ενώ έπαιρνε συνέντευξη από τον Thomas Alva Edison, ο Blackton ομολόγησε και παραδέχτηκε την κλίση και το ταλέντο του στο σχέδιο και του ζητήθηκε από τον Edison να ζωγραφίσει το πορτραίτο του, ενόσω μία κάμερα θα κινηματογραφούσε τη σκηνή. Το επεισόδιο αυτό σήμανε και την αρχή για την κινηματογραφική καριέρα του Blackton ως εικονολήπτη, σκηνοθέτη και παραγωγό.

Ο Blackton διέθετε άμεση εμπειρία στην «ομιλία με κιμωλία» (ένα είδος ομιλίας, διάλεξης ή συζήτηση που υποβοηθείται, υποστηρίζεται ή εμπλουτίζεται με τη χρήση πίνακα και κιμωλίας), δηλαδή στις θεατρικές πράξεις τύπου βαριετέ (είδος θεάτρου), κατά τη διάρκεια των οποίων ένας καλλιτέχνης σχεδίαζε γρήγορες καρικατούρες των θεατών ή τροποποιούσε ένα σχέδιο, ενώ έκανε μονόλογο (Πολλές Αγγλικές και Αμερικάνικες πρωτο-ταινίες κινουμένων σχεδίων δεν ήταν τίποτε περισσότερο από σκίτσα κιμωλίας που απλώς μεταφέρθηκαν στην οθόνη). Μετά το «Enchanted Drawing», ο Blackton επέμεινε σε αυτήν την φόρμουλα. Η πιο δημοφιλής παραγωγή του, «Humorous Faces of Funny Faces» (1906) παρουσίαζε τα κωμικά πορτραίτα ενός άνδρα να κοιτάζει αποδοκιμαστικά και να ρουφάει καπνό, ενός ψηλομύτη χαρακτήρα κι ενός σκύλου να πηδάει μέσα από ένα στεφάνι. Εδώ τα σχέδια παρουσίαζαν μία εξαιρετική αυτονομία, ενώ η παρουσία του καλλιτέχνη-σχεδιαστή ήταν απλώς προτεινόμενη και συνιστώμενη από την εμφάνιση του χεριού του στην οθόνη.

Το 1907, ο Blackton κυκλοφόρησε το «The Haunted Hotel», μία live-action ταινία, στην οποία η τεχνική καρέ-καρέ ζωντάνευε τα υπερφυσικά εφέ του στοιχειωμένου σπιτιού. Παρόλο που η ταινία δεν ήταν καλύτερη από άλλες, ήταν ασυνήθιστα επιτυχής. Ήταν επαρκώς μιμητική και ωθούσε μία αναζήτηση για το «κόλπο» πίσω από την παράξενη και απίθανη κίνηση που πολλοί έβλεπαν για πρώτη φορά. Επίσης, πυροδότησε το ενδιαφέρον πολλών ανθρώπων για τον κινηματογράφο, ανάμεσά τους και ο Emil Cohl. Το 1909, ο Blackton σταμάτησε τα κινούμενα σχέδια. Πέθανε στο Los Angeles το 1941. Για το έργο τους αναφορικά με τα κινούμενα σχέδια, ο Blackton και οι σύγχρονοί του χρησιμοποίησαν την τεχνική καρέ-καρέ σαν έναν τρόπο να «εκπλήξουν», δημιουργώντας «μαγικά» εφέ. Μετά τη συμβολή του Blackton, μόνο ένα παραπάνω βήμα χρειαζόταν προτού οι ταινίες κινουμένων σχεδίων γίνουν τόσες για την πλήρη αίσθηση του κόσμου. Αυτό το βήμα θα το έκανε ο Emil Cohl στο Παρίσι (Bendazzi, 1994).

### 1.4.3.3. Emile Cohl

Ο Emile Cohl γεννήθηκε ως Emile Courtet στις 4 Ιανουαρίου στο Παρίσι. Ήταν περήφανος για το όνομά του, όπως είναι και οι Παριζιάνοι για το Seine. Η οικογένειά του, γράφει, ζούσε για αιώνες στη γειτονιά που τοποθετείται και βρίσκεται το Bourse και ο πιο μακρινός του πρόγονος αναφερόταν στα αστικά χρονικά του 1292. Ο Courtet εργαζόταν σαν μαθητευόμενος και ασκούμενος ενός κοσμηματοπώλη και ως βοηθός ενός ταχυδακτυλουργού-μάγου. Ανακάλυψε το καλλιτεχνικό του ταλέντο, ενώ υπηρετούσε στο στρατό, όταν σχεδίασε πορτραίτα για ολόκληρο το σύνταγμα, συμπεριλαμβανομένου και του συνταγματάρχη του. Έχοντας επιστρέψει στην αστική ζωή, σπούδασε με τον καλλιτέχνη Andre Gill. Μόλις επρόκειτο να γίνει διάσημος, άλλαξε το όνομά του σε Cohl, θεωρώντας πως μια πινελιά εξωτικού χαρακτήρα θα ήταν βοηθητική.

Ο Cohl ήταν σαν χαμαιλέοντας με πολλά χρώματα. Εργαζόταν σαν «καρικατουρίστας» για αρκετά περιοδικά, όπως είναι το «Les homes d' aujourd' hui», το οποίο προμήθευε και εμπλούτιζε με καρικατούρες των Verlaine και Toulouse-Lautrec. (Το 1894, το ίδιο περιοδικό επαλήθευσε και επιβεβαίωσε τις ατελείωτες κακοήθειες του Cohl, αφιερώνοντάς του μία καλυμμένη και σκεπασμένη καρικατούρα του από τον Uzes.) Τη δεκαετία του 1880, ο Cohl στράφηκε με επιτυχία στη φωτογραφία. Οι κωμωδίες του παίζονταν στα θέατρα της λεωφόρου και τέλος, δεν γίνεται να παραληφθούν από τα αμέτρητα χόμπι του και από τις αναρίθμητες ασχολίες του, το γεγονός ότι του άρεσαν τα παζλ και τα μαγικά κόλπα.

Ο Cohl δεν προσέγγισε τον κινηματογράφο μέχρι το 1907, όταν εισήλθε στα γραφεία του Gaumont, με άλλους σκοπούς και όχι για να αναζητήσει δουλειά και εργασία. Είχε σημειώσει πως ο Gaumont είχε αντιγράψει μία από τις βινιέτες - ιστορίες- του και τώρα, απαιτούσε αποζημίωση. Ο Gaumont, όχι μόνο δεν είχε αντίρρηση να ζητήσει συγγνώμη, αλλά επίσης προσκάλεσε τον Cohl να γίνει μέλος των «έμπιστων μυαλών» του, στο τμήμα των «κινηματογραφικών κόλπων». Σ' αυτό το σημείο, η ιστορία και ο θρύλος αλληλεπικαλύπτονται. Σύμφωνα με γράμματα και επιστολές, την ίδια στιγμή που ο Cohl μπήκε στον κόσμο του κινηματογράφου, το «The Haunted Hotel» του Blackton έφτασε στις Γαλλικές οθόνες. Οι δημιουργοί των ταινιών έξυναν το κεφάλι τους για να καταλάβουν πώς είχε συμβεί αυτό. Ο θρύλος λέει πως ο μοναδικός για να λύσει το πρόβλημα, ανακαλύπτοντας τους βασικούς νόμους για το τι επρόκειτο να συμβεί με τη δική του καλλιτεχνική μορφή, ήταν ο Emile Cohl.

Πράγματι, ο Αμερικανικός κινηματογράφος προκάλεσε μεγαλύτερη αναταραχή και αναστάτωση. Όσο για τον Cohl, είχε έρθει για να κατανοήσει την τεχνική διαδικασία και, ύστερα από μερικούς μήνες δουλειάς, ολοκλήρωσε την πρώτη του Γαλλική ταινία κινουμένων σχεδίων, με τίτλο «Fantasmagorie». Κινούμενοι μπροστά από το έργο του Blackton, ο Cohl βελτίωσε την ποιότητα. Ανησυχώντας για την αληθοφάνεια, ο Blackton ήταν πάντοτε προσεκτικός στο να παρουσιάσει, να δικαιολογήσει και να αιτιολογήσει την παρουσία ενός καρτουνίστικου κόσμου

δίπλα σ' έναν πραγματικό κόσμο. Αντίθετα, ο Frenchman πήδηξε μέσα σ' ένα γραφικό σύμπαν, μετατρέποντας σε κινούμενα σχέδια τις περιπέτειες αυτόνομων χαρακτήρων. Το τεσσάρων λεπτών διάρκειας «Fantasmagorie» προβλήθηκε για πρώτη φορά στο «Theatre du Gymnase» στις 17 Αυγούστου του 1908. Το κοινό καλωσόρισε αυτό το καινούριο είδος σόου και οι παραγωγοί εμπιστεύτηκαν στον Cohl τη δημιουργία περισσότερων καινούριων ταινιών.

Πριν τελειώσει το 1908, ο Cohl είχε φτιάξει πέντε και ίσως περισσότερες ταινίες – έναν εξαιρετικό αριθμό, δεδομένης της χρονοβόρας δουλειάς και των στοιχειωδών τεχνικών και του εξοπλισμού που χρησιμοποιούταν-. Η παραγωγή συνεχίστηκε μανιωδώς μέχρι το 1923. Από τότε, ο Cohl θυμόταν να έχει δημιουργήσει περισσότερες από τριακόσιες ταινίες μικρού μήκους, όμως ξέχασε αρκετές. Ο πραγματικός αριθμός ήταν πολύ μεγαλύτερος, λαμβάνοντας υπόψη, εκτός από τις ταινίες κινουμένων σχεδίων, και τις κωμωδίες με τα ειδικά εφέ, τις ταινίες live-action μικρού μήκους, κλπ. Από το τέλος του 1909, δημιούργησε περισσότερες από σαράντα ταινίες. Το 1910, έφυγε από τον Leon Gaumont και υπέγραψε συμβόλαιο με τον Pathe. Το 1912, αφότου έγινε μέλος στην εταιρία του Éclair, μεταφέρθηκε στο Αμερικανικό παράρτημα στο Fort Lee, όπου έφτιαξε σε κινούμενο σχέδιο τον Spookums, έναν κωμικογραφικό χαρακτήρα του McManus σε μία σειρά που θα μπορούσε να θεωρηθεί, μεταξύ άλλων, η πιο εξαιρετική για την πρώιμη περίοδο των κινουμένων σχεδίων.

Στις ΗΠΑ, ο Cohl ανακάλυψε μία ήδη εκπαιδευμένη ομάδα μέχρι τα κινούμενα σχέδια να έχουν γίνει της μόδας για κάποιο χρονικό διάστημα. Η πιθανότητα ότι κάποιοι Αμερικάνοι συνάδελφοι είχαν κλέψει κάποια μυστικά από αυτόν λεγόταν τακτικά, όμως, χωρίς τρανταχτές αποδείξεις. Σε κάθε περίπτωση, είναι σίγουρο και βέβαιο πως το να μαθαίνουν και να αντιγράφουν τεχνικές άλλων ανθρώπων αποτελούσε σύνηθες και κοινό φαινόμενο. Ένα απόσπασμα από ένα γράμμα που έγραψε στο Fort Lee φανέρωσε το κέφι και τον θαυμασμό του για την ομαδική δουλειά και για την γενναιόδωρη αποζημίωση που έδιναν οι παραγωγοί στους καλλιτέχνες. Η διάθεσή του άλλαξε τον επόμενο χρόνο, όταν είδε την εκλογίκευση και τον εξορθολογισμό του εργατικού δυναμικού και την οικονομική-διοικητική μηχανή που έδινε στους Αμερικάνους τη δυνατότητα να παράγουν ταινίες για την Ευρωπαϊκή αγορά, μ' έναν τρόπο που μαχόταν τον ανταγωνισμό με τους αυτόνομους δημιουργούς ταινιών.

Τον Μάρτιο του 1914, τρεις μήνες πριν από το ξέσπασμα του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, ο Cohl επέστρεψε στο Παρίσι. Κατά τη διάρκεια του πολέμου δούλεψε πάνω σε μία σειρά παρόμοια με εκείνες που είχε παράγει στις ΗΠΑ, αυτή τη φορά, όμως, κινηματογράφησε χαρακτήρες του «καρτουνίστα» Benjamin Rabier. Η σειρά τιτλοφορήθηκε ως «Flambeau». Επίσης, έφτιαξε προπαγανδιστικές πολεμικές ταινίες. Η έμπνευση των προηγούμενων χρόνων του αποδυναμώθηκε, όσο περιόριζε τις παραγωγές του στις σειρές. Ακόμα και η πιο δημοφιλής, «Pieds Nickeles», με σχέδια του Forton, δεν είχε πλέον τη σφραγίδα της προσωπικότητας

του Cohi. Η προπολεμική περίοδος αναμφίβολα σημάδεψε την εξασθένηση της ευρηματικότητας του Cohi. Απασχόλησε τον εαυτό του κυρίως με επιστημονικές και διαφημιστικές ταινίες για άλλες εταιρίες πριν το θάνατό του στις 20 Ιανουαρίου του 1938 στην ηλικία των 81 ετών.

Η πιο ενδιαφέρουσα περίοδος της κινηματογραφικής καριέρας του Emile Cohi ήταν αναμφίβολα η πρώτη, η οποία τελείωσε το 1910. Κατά τη διάρκεια του σταδίου του Gaumont, ο σχεδιαστής, ζωγράφος και σκηνοθέτης ήταν γεμάτος δημιουργικότητα και ξεχείλιζε από φαντασία. Σε μία ηλικία που ο κινηματογράφος ήταν γεμάτος από θεατρικά κοστούμια, έδωσε μαθήματα στο στυλιζάρισμα και στον πρώιμο σουρεαλισμό. Οι χαρακτήρες του δημιουργήθηκαν και καταστράφηκαν από μόνοι τους και δέχτηκαν απεριόριστες μεταμορφώσεις. Ούτε ο Cohi ήταν ευχαριστημένος με τον εαυτό του, αποκλειστικά με τα σχέδια. Δημιούργησε μαριονέτες και αντικείμενα με τη μορφή κινουμένων σχεδίων (μία δημοφιλή ταινία κινουμένων σχεδίων με τη χρήση σπέρτων) και διδάχτηκε και μελέτησε νέα κόλπα και ταινίες με χρώματα ζωγραφισμένα στο χέρι, όπως είναι η ταινία «The Animated Fan».

Μία τόσο γόνιμη και καρπερή φαντασία τραβάει το ενδιαφέρον μέχρι και σήμερα, όταν άλλες ταινίες της ίδιας περιόδου μπορεί να εμφανίζονται, να φαντάζουν και να γίνονται βαρετές και κουραστικές. Αυτό οφείλεται κυρίως και, ως επί των πλείστων, στα ξεκάθαρα, ευδιάκριτα και έντονα, -αν και βασικά και στοιχειώδη-, γραφικά. Αυτοί οι κριτικοί που δίνουν έμφαση στα γραφικά στοιχεία, μέρη και κομμάτια κατά το γύρισμα των κινουμένων σχεδίων θεωρούν την -δύο διαστάσεων- οπτική φαντασία του Cohi σαν το πρώτο και υψηλότερο παράδειγμα της τέχνης του. Οι ταινίες του συνδέονται με το χιούμορ και την κωμωδία. Για παράδειγμα, τα επεισόδια που προβάλλονται στο «Fantoche» είναι μικρές κωμωδίες που ιντριγκάρουν, συναρπάζουν, εξάπτουν την περιέργεια και προξενούν το ενδιαφέρον, βασισμένες στην αντίθεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους χαρακτήρες, τις παρεξηγήσεις και τις παρεμβάσεις των αντιπάλων και ανταγωνιστών (όπως είναι ο αστυνομικός). Τα σχέδια του Cohi δίνουν έμφαση περισσότερο στις γραμμές, παρά στον όγκο. Αντίστοιχα, στις κωμωδίες του προτιμά περισσότερο την πλοκή, παρά την ψυχολογία. Παρ' όλ' αυτά, οι ταινίες του παρουσιάζουν ένα εξαιρετικό, σπάνιο και ασυνήθιστο στοιχείο, το οποίο και αποτελεί το εκτυφλωτικό, εκθαμβωτικό και εντυπωσιακό κόλπο που εκτινάσσεται, αναβλύζει και ξεχύνεται, χωρίς εξήγηση ή λογική σύνδεση, όπως ακριβώς και στην περίπτωση του λαγού που βγαίνει από το καπέλο ενός μάγου. Αυτή η χαρά αντηχεί στα σχέδια, τα οποία είναι αφελή και αθώα, παρά την λεπτή δεξιοτεχνία και αριστοτεχνία του Cohi. Το ύφος και το στυλ του Cohi βασίζονταν στην ανάγκη του να μειώσει τον αριθμό των γραμμών που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν για τα κινούμενα σχέδια, όμως ίσως ποτέ όπως σ' αυτήν την περίπτωση να μην χρειαζόταν ένας καλλιτέχνης να γνωρίζει πώς να φτιάξει την αρετή αυτής της ανάγκης.

Τα χρόνια που ακολούθησαν αμέσως μετά το 1910 σημάδεψαν μία αργή άρνηση, μείωση και ελάττωση, παρ' όλ' αυτά, όμως, ο Cohi ακόμα κυκλοφόρησε κάποια

καλά καινούρια έργα. Η τελευταία του θεαματική και εντυπωσιακή ταινία ήταν το «The Puppet Looks For Lodging» (1921). Γι αυτήν την ταινία, ο εξηντατετράχρονος καλλιτέχνης επανέφερε έναν χαρακτήρα που ήταν αγαπητός σ' εκείνον στις πιο χαρούμενες ώρες του «Drama Among the Puppets» ή του «The Nightmare of the Puppet». Στην εταιρεία του Fantoche, ο Cohl πήρε τη σύνταξή του από τον κόσμο των ζωγραφιών των κινουμένων σχεδίων (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.3.4. George Melies

Ο George Melies (γεννημένος στο Παρίσι στις 8 Δεκεμβρίου του 1861) ήταν ένας εικονογράφος που αγόρασε το θέατρο «Robert Houdin» και έγινε ένας καλλιτέχνης και διευθυντής μαγικών και ποικίλων παραστάσεων. Ως ένας πιθανός, ενδεχόμενος και δυνητικός πελάτης των Lumieres, ήταν προσκεκλημένος στην ιστορική προβολή στις 28 Δεκεμβρίου του 1895. Αυτή η εκδήλωση και αυτό το γεγονός είχε δραματική επίδραση πάνω του, καθώς ο ίδιος στράφηκε στη σκηνοθεσία και την παραγωγή και ήταν αρχηγός και ηγέτης στον τομέα του για τα επόμενα 10 χρόνια. Σ' έναν κόσμο από δημιουργούς ταινιών σε στυλ ντοκιμαντέρ, ο Melies ήταν ο πρώτος που είδε τον κινηματογράφο σαν το βασίλειο της φαντασίας. Ήταν επίσης ένας πρωτοπόρος στη μελέτη των αποτελεσμάτων, των συνεπειών και των επιδράσεων που ήταν διαθέσιμα και που αποκτιούνταν με την κάμερα, αναμένοντας, περιμένοντας και προσδοκώντας σημαντικές προόδους και σημαντικές ανακαλύψεις οι οποίες έχουν μεταμορφωθεί στην κινηματογραφική γλώσσα του σήμερα.

Προβάλλοντας σήμερα τις ταινίες του Melies είναι σαν να βλέπουμε μία ταινία κινουμένων σχεδίων... χωρίς κινούμενα σχέδια. Η ιστορία ξετυλίγεται ενάντια στα αφύσικα βαμμένα πλαίσια, καθώς οι ίδιοι οι ηθοποιοί φαίνονται ως καθαρά, αποκλειστικά, μεταφορικά, αλληγορικά και παραστατικά στοιχεία, μέρη και κομμάτια, καλυμμένα με μάσκες, κοστούμια ή καμουφλάζ. Επιπρόσθετα σ' αυτό, η φορητή κάμερα -η κινηματογραφική μηχανή, δηλαδή- είναι ακίνητη, στατική και σταθερή. Ειδικότερα, ο Melies γύριζε τις ταινίες του κατά τη βασική και θεμελιώδη αρχή, σύμφωνα με την οποία η φορητή κάμερα -η κινηματογραφική μηχανή, δηλαδή- πρέπει να είναι σαν ένας «τζέντλεμαν που κάθεται σε μία πολυθρόνα». Συνεπώς, όλη η δράση προκύπτει, υπάρχει και εμφανίζεται, όπως και σε ένα θέατρο με μαριονέτες, δηλαδή όπως και σε ένα κουκλοθέατρο. Και εδώ είναι που ο κινηματογράφος του Melies περιέχει τους σπόρους της δικής του άρνησης. Ειδικότερα, αν υπάρχει μία στυλιστική σύγκρουση, διαμάχη και διαφωνία στις ταινίες του, αυτή τοποθετείται στην αντίθεση ανάμεσα στα σκηνικά δύο διαστάσεων και την αδέξια και άγαρμπη κίνηση των ηθοποιών τριών διαστάσεων. Ακόμα, ο Melies άνοιξε το δρόμο για έναν παρόμοια παγιωμένο και ριζωμένο κινηματογράφο, στον οποίο αυτή η αντίφαση θα ξεπερνιόταν και θα υπερνικούταν από τη βελτιωμένη τεχνολογία. Οι χαρακτήρες και το σκηνικό -ζωγραφισμένο και μοντελοποιημένο- επρόκειτο να γίνουν στυλιστικά ομογενή και η κίνηση πλέον δε



θα αφηνόταν στους ηθοποιούς, αλλά θα δημιουργούταν από τους σκηνοθέτες. Το έργο του Melies είναι ίσως ένα από τα πιο πειστικά τεκμήρια για το ότι δεν υπάρχουν πραγματικά και ουσιαστικά όρια ανάμεσα στον κινηματογράφο των κινουμένων σχεδίων και του live-action (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.3.5. Οι Αδερφοί Fleischer

Ο Max Fleischer (Βιέννη, 19 Ιουλίου 1883 – Woodland Hills, Καλιφόρνια, 11 Σεπτεμβρίου 1972) ήταν ο δεύτερος γιος μιας Αυστριακής-Εβραϊκής οικογένειας, η οποία άφησε την Ευρώπη το 1887 και μετακόμισε στη Νέα Υόρκη. Ενδιαφερόμενος τόσο για το σχέδιο όσο και για τις μικρές μηχανικές εφευρέσεις, ο Max εφηύρε το «ροτοσκόπιο» (γύρω στο 1915), μία συσκευή η οποία επέτρεπε τη μεταφορά μιας ακολουθίας live-action σε ζωγραφισμένα σχέδια καρέ-καρέ. Οι συνεργάτες του ήταν οι αδερφοί του, Joe και Dave. Πριν ενεργοποιηθεί η πατέντα για το «ροτοσκόπιο» το 1917, ο Max έδειξε ένα δείγμα ταινίας μικρού μήκους στον παραγωγό John Randolph Bray, τον οποίο είχε γνωρίσει δέκα χρόνια νωρίτερα, όταν και οι δυο τους έλκονταν γύρω από μία εφημερίδα, την Daily Eagle. Ο Bray προσέλαβε και τον Max και τον Dave.

Κατά τη διάρκεια του πολέμου, ο Max εργάστηκε και δούλεψε επιτυχώς σε στρατιωτικές προπονητικές ταινίες. Έχοντας προαχθεί σε σκηνοθέτη της δικής του ομάδας, το 1919 δημιούργησε μία σειρά ταινιών με τον Κοκο, έναν κλόουν που ξεπρόβαλε από ένα μελανοδοχείο σε κάθε νέο επεισόδιο (η σειρά τιτλοφορήθηκε ως «Out of the Inkwell»). Η μακέτα, ο σχεδιασμός και η μορφή ήταν, για την ώρα, σταθερά, συνήθη και καθιερωμένα. Ειδικότερα, ο Max, ο καλλιτέχνης, δημιούργησε τον Κοκο, έναν χαρακτήρα ο οποίος ζούσε τις δικές του περιπέτειες σ' έναν σχεδιασμένο κόσμο και έκανε κόλπα στον δημιουργό του.

Το 1921, οι αδερφοί Fleischer άφησαν τον Bray και ίδρυσαν τη δική τους εταιρία, η οποία επρόκειτο να γίνει η δεύτερη μετά του Disney, τόσο στην Αμερική, όσο και παγκοσμίως, μέχρι το 1942. Το εγχείρημα και η πρωτοβουλία αυτή επρόκειτο για οικογενειακή επιχείρηση. Ο Dave (Νέα Υόρκη, 14 Ιουλίου 1894 – Hollywood, 25 Ιουνίου 1979), πάντα δεύτερος στις εντολές και διαταγές, είχε μία θέση την οποία, σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε ως «καλλιτεχνικού σκηνοθέτη». Οι άλλοι αδερφοί του, Max, Charles, Joe και Lou, η αδερφή του Ethel και ο κουνιάδος του Seymour Kneitel, όλοι συμμετείχαν στην επιχείρηση σε διάφορες στιγμές. Το 1924, η οικονομική επέκταση, διεύρυνση και εξάπλωση του «Out of the Inkwell Studio» (όπως είχε ονομαστεί η εταιρία) οδήγησε τον Max στο να ιδρύσει την εταιρία διανομής «Red Seal», η οποία επρόκειτο να κυκλοφορήσει τις ταινίες μικρού μήκους με τον κλόουν, τα «Song Car-Tunes», διάφορα ντοκιμαντέρ, σειρές live-action και κωμωδίες. Όμως, η εταιρία «Red Seal» κράτησε μόνο για δύο χρόνια, κι ως εκ τούτου, χρειάστηκε κάποια άλλη εταιρία ν' αναλάβει την κυκλοφορία των ταινιών. Αυτή την εταιρία, λοιπόν, αποτέλεσε η Paramount. Η

εταιρεία παραγωγής συνέχισε τα εγχειρήματά της και το 1928, μετά από σκαμπανεβάσματα μεταξύ των μετόχων, η εταιρία μετονομάστηκε σε «Fleischer Studios».

Τα «Song Car-Tunes» ήταν ταινίες μικρού μήκους βασισμένες στη φόρμουλα, τη φόρμα και το μοτίβο του «Sing Along». Για παράδειγμα, ένα τραγούδι που ήταν γνωστό ως κλασικό στο Αμερικανικό θέατρο, τραγουδιόταν από ολόκληρο το κοινό. Στη θέση του τραγουδιστή στη σκηνή, ήταν η ταινία που καλούσε το κοινό να συμμετέχει στη μελωδία. Οι Fleischers παρουσίασαν τη μέθοδο και την τεχνική της «μπάλας που αναπηδά». Ειδικότερα, αναπηδώντας πάνω στις λέξεις του τραγουδιού που προβαλλόταν στην οθόνη, η μπάλα έδειχνε ποια λέξη ήταν η σειρά της να τραγουδηθεί. Στις τελευταίες ταινίες, αυτές οι ζωγραφιές και αυτά τα σχέδια ήταν κάτι περισσότερο από μία απλή μπάλα που αναπηδούσε πάνω σε κάρτες τίτλων. Πιο συγκεκριμένα, ο Κοκο ή κάποιος άλλος χαρακτήρας συχνά εμφανίζονταν στην οθόνη και οι λέξεις του τραγουδιού οπτικά διακόπτονταν από κωμικά σχέδια. Μία ορχήστρα ή ένας πιανίστας έβαζε τη μουσική εκτός από τις λίγες ταινίες μικρού μήκους που είχαν συγχρονιστεί με το σύστημα «Lee De Forest's Phonofilm». Παρόλο που δε γνωρίζουμε πολλά γι' αυτό το σύστημα, τουλάχιστον τέσσερα ή πέντε πειράματα είχαν πραγματοποιηθεί το 1924-1925, το πρώτο από τα οποία πρέπει να ήταν το «Come Take A Trip In My Airship». Ενώ οι Fleischers δεν άνοιξαν πραγματικά και ουσιαστικά μία νέα εποχή, προηγήθηκαν όλων των άλλων δημιουργών κινουμένων σχεδίων στην ορμή τους ως προς τον ήχο (Bendazzi, 1994). Ανάμεσα σε άλλα εγχειρήματα και πρωτοβουλίες αυτής της δεκαετίας της παραγωγής, τιμήθηκαν ιδιαίτερα δύο εκπαιδευτικά-επιστημονικά ντοκιμαντέρ φτιαγμένα από τον Max Fleischer, τα οποία και αποτελούσαν το «The Einstein Theory of Relativity» (1923) και το «Evolution» (1925, βασισμένο στη θεωρία του Charles Darwin). Τη μορφή κινουμένων σχεδίων απέκτησαν μόνο μερικά μέρη των δύο ντοκιμαντέρ.

Μαζί με τις ταινίες που περιλαμβάνουν τον Felix, τον Γάτο, από το Sullivan Studio, οι ταινίες στις οποίες πρωταγωνιστούσε ο Κοκο και ο σκύλος του, Fitz, ήταν οι πιο ζωντανές, παραστατικές και έξυπνες Αμερικανικές παραγωγές της εποχής. Ο Κοκο δε διαθέτει και τόσο ιδιαίτερη και ξεχωριστή προσωπικότητα (το κύριο χαρακτηριστικό του είναι μία ξεκαρδιστική και αστεία αυθάδεια, θρασύτητα και αναιδεια, ξεκάθαρα δανεισμένη και παρμένη από τους κλόουν στο τσίρκο), αλλά οι ιστορίες του είναι γεμάτες κωμικότητα. Ο κόσμος του είναι σχολαστικά και επιμελώς γραφικός. Ειδικότερα, κάθε αντικείμενο μπορεί να γίνει κάτι διαφορετικό, ανά πάσα στιγμή, αφού όλα, εν τέλει, δεν είναι τίποτε περισσότερο από σχέδια και ζωγραφιές. Ενώ αυτό το εγχείρημα ήταν περισσότερο ή λιγότερο μοιρασμένο από τους Αμερικανούς δημιουργούς κινουμένων σχεδίων της δεκαετίας του 1920, βρήκε την καλύτερη έκφρασή του στις ταινίες των Fleischers, στις οποίες ο χαρακτήρας πάντα ξεπρόβαλλε από το μελανοδοχείο του καλλιτέχνη και επέστρεφε σ' αυτό μετά το τέλος της περιπέτειάς του.

Το στυλ των Fleischers είχε διαρκώς διακυμάνσεις και τροποποιούνταν συνεχώς, εξαρτώμενο από τα «χέρια» πολλών δημιουργών κινουμένων σχεδίων (ο οργανισμός των εργατών της εταιρίας παρέμεινε ανεπίσημος ακόμα και στην υψηλά τμηματοποιημένη εποχή του ηχητικού κινηματογράφου). Μερικά στοιχεία, όμως, παρέμειναν από την αρχή σαν, κατά κάποιο τρόπο, σήμα κατατεθέν, όπως ήταν οι χαρακτήρες των «ελαστικών» και «λαστιχωτών» κινουμένων σχεδίων, οι οποίοι κινούνταν συνεχώς και με μία δόση μαύρου χιούμορ, ίσως παγιωμένα και ριζωμένα στις Μεσο-Ευρωπαϊκές επιρροές (Bendazzi, 1994).

#### **1.4.3.6. Felix, Pat και Otto Messmer**

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, ο παραγωγός Pat Sullivan θεωρούνταν ο δημιουργός του Felix του Γάτου, του πιο σημαντικού χαρακτήρα των Αμερικανικών κινουμένων σχεδίων πριν τον Mickey Mouse. Οι κανόνες του συστήματος της εταιρίας, καθώς και ο κλειστός, μαζεμένος και συγκρατημένος χαρακτήρας του πραγματικού, αληθινού και ουσιαστικού δημιουργού του Felix του Γάτου, Otto Messmer, συνεισέφεραν στην μακροβιότερη υπόθεση υπεξαίρεσης και κατάχρησης στην ιστορία του κινηματογράφου. Ο Otto Messmer γεννήθηκε στο Union City του New Jersey στις 16 Αυγούστου του 1892 και πέθανε στο Teaneck του New Jersey τον Οκτώβριο του 1983. Όντας λάτρης του σχεδίου, της ζωγραφικής και του κινηματογράφου, το 1914 ο Messmer γνώρισε τον δημιουργό κινουμένων σχεδίων Hy Mayer, ο οποίος του δίδαξε τα βασικά για την τέχνη. Με τον Mayer, ο Messmer δημιούργησε κάποιες διαφημιστικές ταινίες. Το 1915, ο Pat Sullivan παρατήρησε τις ικανότητες του Messmer και τον προσέλαβε για την μικρή, πρόσφατα ανοιχτή εταιρία του. Η συνεργασία τους διήρκησε για τα επόμενα είκοσι χρόνια.

Το 1919, σε δικό του χρόνο, ο Messmer δημιούργησε τον Felix για το ειδησεογραφικό κλιπ της Paramount «Screen Magazine». Η γάτα είχε καλή και ικανοποιητική αποδοχή και η Paramount κατοχύρωσε το όνομα και τα δικαιώματά του. Προκειμένου να συνεχίσει να έχει στη διάθεσή της τον Messmer για να της σχεδιάζει και να της ζωγραφίζει τον μαύρο γάτο, η Paramount επέλεξε τον ευκολότερο δρόμο, ζητώντας άδεια από την εταιρεία του Pat Sullivan να παράγει τα επεισόδια. Όταν, το 1922, το ειδησεογραφικό κλιπ της Paramount ξεκίνησε να έχει προβλήματα, ο Sullivan απέκτησε τα δικαιώματα για τον Felix. Από εκείνη τη στιγμή, ο Messmer σκηνοθέτησε μεγάλου μήκους σειρές κινουμένων σχεδίων, οι οποίες συμπεριλάμβαναν, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές τους Bill Nolan, Vernon George Stallings, Raoul Barre, Burt Gillet και Al Eugster. Για χρόνια, οι ρυθμοί παραγωγής των ταινιών κυμαίνονταν στη μία ταινία ανά δεκαπενθήμερο και διανέμονταν από το «Educational Films». Ο Messmer επίσης δημιούργησε κόμιξ με τον Φέλιξ για τις Κυριακάτικες κωμικογραφικές σελίδες.

Ο Sullivan, ένας Ιρλανδός του οποίου το πραγματικό όνομα ήταν Patrick O Sullivan, γεννήθηκε στο Σύδνεϋ, στην Αυστραλία, το 1887. Μετά από ταξίδια και ύστερα από

τη θητεία του ως πυγμάχος, μποξέρ και καλλιτέχνης, μετακόμισε στη Νέα Υόρκη όπου ανακάλυψε τα κινούμενα σχέδια και δημιούργησε αρκετές διαφημιστικές ταινίες. Κερδίζοντας την έγκριση και την αποδοχή του -συνήθως εξαιρετικά επιφυλακτικού- Charlie Chaplin, δημιούργησε μία σειρά κινουμένων σχεδίων, βασισμένη στον κωμικό χαρακτήρα του Chaplin. Παρόλο που ήταν ιδιαίτερα απασχολημένος με επιχειρηματικές υποθέσεις, υπέγραψε κάθε γραφική ή κινηματογραφική δημιουργία που είχε παραχθεί από την εταιρία του. Επίσης, εκμεταλλεύτηκε τη μεγάλη επιτυχία του Felix για μία από τις πρώτες περιπτώσεις προώθησης προϊόντων, ένα φαινόμενο που ο Roy Disney αργότερα ανέπτυξε και τελειοποίησε για την Disney Company. Παιχνίδια, λούτρινα ζωάκια και ποικίλα αντικείμενα παρουσιάζουν την εικόνα του Felix, αυξάνοντας τα κέρδη του Sullivan.

Ο Felix εξαφανίστηκε από τις οθόνες στην αιχμή της επιτυχίας του. Ο Pat Sullivan – που υπέφερε από προβλήματα αλκοολισμού- δεν είχε ούτε τη δύναμη, ούτε την αποφασιστικότητα να προσαρμόσει την εταιρία του στις αλλαγές που απαιτούσε ο ηχητικός κινηματογράφος. Ο θάνατος της γυναίκας του, το 1932, υπέσκαψε, υπονόμωσε και χειροτέρεψε περαιτέρω την υγεία του, όπου και πέθανε ένα χρόνο μετά, στις 15 Φεβρουαρίου του 1933. Η φύση, η προδιάθεση, η τάση, η κλίση και η ροπή της παρουσίας και των ακινήτων του Sullivan ήταν τόσο πολύπλοκη, σύνθετη και περίπλοκη που ο Messmer δε μπορούσε να συνεχίσει με την παραγωγή του Felix (ήταν πρωτίστως αναγκαίο να καθοριστεί και να ξεκαθαριστεί το σε ποιόν ανήκουν τα δικαιώματα του χαρακτήρα). Ο Messmer αποσύρθηκε από τον χώρο του κινηματογράφου και αφιερώθηκε στα κόμιξ και την εικονογράφηση.

Στο πανόραμα της δεκαετίας του, ο Felix ήταν μοναδικά περίπλοκος, σύνθετος και πολύπλοκος, καθώς ήταν ταυτοχρόνως αιλουροειδής, άνθρωπος και «μαγικός» (για να αποφύγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον -ακατάλληλο, στην προκειμένη περίπτωση- όρο «σουρεαλιστικός»). Το σχήμα του ήταν μία έξυπνη μίξη καμπυλωτών, στρογγυλεμένων, ευγενικών και αξιοπρεπών μορφών που υποδείκνυαν την εξυπνάδα, την οξυδέρκεια και την ανυπακοή του χαρακτήρα. Ο Felix ήταν ίσως το μοναδικό παράδειγμα ενός μεγάλου και σπουδαίου μίμου με τη μορφή κινουμένου σχεδίου που δεν απαιτούσε καταστάσεις ή κωμικά ατυχήματα, προκειμένου να προκαλέσει γέλιο. Ειδικότερα, η συνήθειά του να περπατάει σ' έναν κύκλο όταν ανησυχούσε είναι ακόμη δημοφιλής. Το έργο του Messmer πάνω στην εκδοχή του Charlie Chaplin σε κινούμενο σχέδιο ενδεχομένως να τον βοήθησε να καταλάβει πώς μία κίνηση ή μία τυπική χειρονομία που χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο χρόνο μπορούν να γίνουν και ν' αποτελέσουν από μόνα τους μία ισχυρή και χιουμοριστική τεχνική. Η απαλή χρήση κάθε στοιχείου στον γραφικό κόσμο του Felix συνείσφερε στη μαγεία του χαρακτήρα. Η ουρά του μεταμορφωνόταν από μόνη της σε όλα τα είδη των χρήσιμων αντικειμένων. Θαυμαστικά και ερωτηματικά που ο δημιουργός κινουμένων σχεδίων έβαζε πάνω από τον χαρακτήρα μπορούσαν να γίνουν μπαστούνια του baseball ή γάντζοι και αγκίστρια. Και ακόμα και η πόρτα

ενός απόμακρου σπιτιού μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ανεξαρτήτως προοπτικής, σαν καταπακτή σε λευκό τοίχο.

Ως η δημιουργία ενός μεγάλου και σπουδαίου σεναριογράφου, καλλιτέχνη και δημιουργού ταινιών, ο οποίος βοηθήθηκε από μία ομάδα επαγγελματιών που παρείχαν ένα μοναδικό στυλ, ο Felix ήταν μία μεμονωμένη περίπτωση στο πανόραμα των Αμερικανικών κινουμένων σχεδίων της εποχής του. Τα κινούμενα σχέδια του Messmer, νηφάλια, αλλά και κομψά, δεν προέκυψαν από την μύηση και την ενσωμάτωση των άλλων δημιουργών κινουμένων σχεδίων. Είναι ειρωνικό που η προέλευση του Felix κόστισε στον δημιουργό του χρόνια κατάθλιψης (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.3.7. Paul Terry

Το 1921, ο Paul Terry ξεκίνησε μία καινούρια σειρά η οποία τιτλοφορήθηκε ως «Οι Μύθοι του Αισώπου» (Aesop's Fables). Στην πραγματικότητα, το μοναδικό κοινό που ένωνε τους μύθους που μοιραζόταν με τις ιστορίες του Αισώπου ήταν το γεγονός ότι και οι δύο αποτελούνταν από ζώα όλων των ειδών και διέθεταν ένα – άλλες φορές περισσότερο κι άλλες φορές λιγότερο- ηθικό δίδαγμα («Τρεις χιλιάδες χρόνια πριν, ο Αίσωπος έλεγε...»), στο τέλος της ιστορίας. Ο χαρακτήρας του Terry ήταν ο ηλικιωμένος αγρότης Al Falfa. Οι ταινίες, οι οποίες δημιουργούνταν με τον ρυθμό της μίας ταινίας ανά εβδομάδα, δεν ξεχώριζαν για την ποιότητα ανάμεσα στις παραγωγές της εποχής. Άσκησαν, παρόλα αυτά, επιρροή στον Walt Disney που τότε έκανε το ντεμπούτο και την πρεμιέρα του, καθώς ήταν γεμάτες με όλα τα είδη ζώων και ποντικών, με ορισμένα από αυτά να θυμίζουν στον Mickey του 1927.

Ο Terry υιοθέτησε την ονομασία «Aesop Fables Studio» σαν το νέο του λογότυπο-σήμα. Οικονομικά, η «Keith-Albee Theater Company», η οποία φρόντισε για τη διανομή των ταινιών, κράτησε την πλειοψηφία και την πλειονότητα των μετοχών μέχρι το 1928, όταν η ομάδα πούλησε τις μετοχές στον επιχειρηματία Amadee J. Van Bauren. Η τριβή που δημιουργήθηκε από τον ερχομό του νέου συνεταιίρου τελείωσε και ολοκληρώθηκε μόνο όταν ο Terry και η πλειονότητα των δημιουργών κινουμένων σχεδίων άφησαν και εγκατέλειψαν την εταιρία το 1929. Ένας από τους λόγους της διαφωνίας ανάμεσα στον Terry και τον Van Beuren ήταν η διαφήμιση του ήχου, με την οποία ο Terry, διστακτικός και απρόθυμος να αναλάβει επιπρόσθετες δαπάνες, έξοδα και καινοτομίες, αντιτέθηκε και διαφώνησε. Παραδόξως, ήταν μία από τις παραγωγές του Terry (Dinner Time) αυτή που προηγήθηκε του Steamboat Willie για λίγες εβδομάδες, γινόμενη το πρώτο ηχητικό κινούμενο σχέδιο μικρού μήκους. Από το τέλος αυτής της πρώτης δεκαετίας, ο Terry επέδειξε μία τάση η οποία ήρθε για να χαρακτηρίσει την καριέρα του. Στιλιστικοί και οργανωτικοί συντηρητισμοί πάσχιζαν για τη μέγιστη οικονομία, εξοικονόμηση, κανονικότητα, ομαλότητα και συνέπεια στις παραδόσεις στους διανομείς. Σε γενικές γραμμές, οι ταινίες του ήταν μέσης ποιότητας, με περιστασιακές περιπτώσεις κωμικής δημιουργικότητας (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.3.8. Charles R. Bowers

Γεννημένος το 1889 στο Cresco της Iowa, ο Charles R. Bowers έζησε την παιδική και εφηβική του ηλικία σαν «Τσιγγάνος», «μεταναστεύοντας» από μέρος σε μέρος κι από δουλειά σε δουλειά. Γοητευμένος και σαγηνευμένος από τα κινούμενα σχέδια, ο Bowers συνεργάστηκε για λίγο με τον Raoul Barre. Το 1916, ξεκίνησε να δουλεύει και να εργάζεται ανεξάρτητα στην παραγωγή της σειράς «Mutt & Jeff». Γεμάτος ενέργεια και ιδέες, και χωρίς ενδοιασμούς και αναστολές, συνωμότησε εναντίον του Barre, όμως, σε αντάλλαγμα, αποβλήθηκε από τον Bud Fisher, ο οποίος είχε παραμείνει ως ο μοναδικός ιδιοκτήτης της εταιρίας. Ο πλούσιος, αποφασιστικός και ανένδοτος Fisher απέκτησε όλα τα δικαιώματα για τους χαρακτήρες που είχε δημιουργήσει για τα κόμιξ, χρόνια πριν, και οι οποίοι είχαν επιτυχία. Ο Fisher επίσης ζήτησε όλα τα εύσημα για τον εαυτό του, απαιτώντας τα δικαιώματα για κάθε ταινία που έφτιαχνε στην εταιρία, όταν, στην πραγματικότητα, εμφανιζόταν εκεί μόνο σποραδικά και περιστασιακά. Δεν πήρε πολύ για τον Bowers να ξαναμπει και να επανέλθει στην εύνοια του Fisher και να επιστρέψει και πάλι στη δουλειά, την παραγωγή και τον σχεδιασμό της σειράς, παρόλο που ήταν υπερβολάβος και εξωτερικός συνεργάτης για πέντε ή έξι χρόνια παραπάνω μετά το 1919.

Το πιο φιλόδοξο έργο του Bowers (το οποίο σχεδίασε με μοναδική ακρίβεια για μια τόσο εκρηκτική προσωπικότητα) αφορούσε τον live-action κινηματογράφο. Από το 1926 μέχρι το 1928, παρήγε, έγραψε, έπαιξε και σκηνοθέτησε γύρω στις δεκαπέντε κωμωδίες μικρού μήκους, στις οποίες αντικείμενα με τη μορφή κινουμένων σχεδίων και μαριονέτες ήταν οι συμπρωταγωνιστές του. Όπως ο Louise Beaudet έγραψε:

«Η διχοτομία ανάμεσα στις ταινίες κινουμένων σχεδίων της σειράς «Mutt & Jeff» και της κωμικής ταινίας που ο Bowers αποκαλούσε «πρωτοπόρο και καινοτόμο είδος» είναι συνάμα ξαφνική, αιφνίδια, ανησυχητική, εκπληκτική, εντυπωσιακή και τρομακτική. Παραμερίζοντας και βάζοντας στην άκρη τη σουρεαλιστική πλευρά των δύο ειδών ταινιών, η κατασκευή, η δομή και η ενορχήστρωση, τα εκφραστικά μέσα, το πνεύμα και ο τίτλος των δύο στυλ των τεχνοτροπιών δεν ταίριαζαν με κανέναν τρόπο».

Κρινόμενος από τους λίγους που απέμειναν, οι ταινίες του Bowers ήταν εξαιρετικά συναρπαστικές, χαρακτηριζόμενες από εντυπωσιακή πρωτοτυπία και εφευρετικότητα. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Beaudet, ο Bowers:

«Πέτυχε στο να φέρει ένα σχεδόν μοναδικό είδος παντρέματος της σωματικής κωμωδίας με το καρέ-καρέ κινούμενο σχέδιο. Επιπλέον, διέθετε ένα μυαλό κι ένα πνεύμα αρκετά περίεργο, παράξενο και αλλόκοτο για να αποτύχει να ευχαριστήσει και να ικανοποιήσει τους λάτρεις του φανταστικού».

Ο Bowers εξαφανίστηκε από τη δημόσια ζωή μετά το 1928. Πέθανε στο New Jersey, στις 25 Νοεμβρίου του 1945 (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.3.9. Walter Lantz

Ο Walter Lantz έκανε το ντεμπούτο και την πρεμιέρα του ως διευθυντής τη δεκαετία του 1920. Γεννημένος στις 27 Απριλίου του 1900 στο New Rochelle (πέθανε στις 22 Μαΐου του 1994 στο Los Angeles) σε μία οικογένεια Ιταλικής καταγωγής (τους Lanzas), στην ηλικία των δεκαπέντε, μετακόμισε στη Νέα Υόρκη. Ενώ δούλευε και εργαζόταν στο New York American του Hearst, έκανε σπουδές στο σχέδιο και εξασκήθηκε ακούραστα. Εντυπωσιασμένος από τον ενθουσιασμό του αγοριού, ο διευθυντής της εφημερίδας, Morrel Goddard, τον έστειλε στο «νέο-ιδρυθέν» «International Film Service» του Hearst, όπου ο Lantz, τότε δεκαέξι ετών, έμαθε την τέχνη των κινουμένων σχεδίων από τον εικοσιτετράχρονο Gregory La Cava. Όταν η εκστρατεία, η επιχείρηση και το εγχείρημα του Hearst τελείωσε και ολοκληρώθηκε δύο χρόνια αργότερα, ο Lantz μεταφέρθηκε στην ομάδα του Charles Bowers, στα κινούμενα σχέδια των Mutt & Jeff. Το 1921, προσλήφθηκε από τον Bray. Προχώρησε γρήγορα και το 1923, έγινε υπεύθυνος για ολόκληρη την παραγωγή κινουμένων σχεδίων, καθώς και για τη δική του σειρά, με τίτλο «Dinky Doodle» η οποία σχετιζόταν με ένα αγόρι, τον Dinky Doodle και τον σκύλο του, τον Weakheart. Ο ίδιος ο Lantz εμφανιζόταν τακτικά στις ταινίες, συνεχίζοντας την φόρμουλα και το μοτίβο του «Live Action + Animation».

Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων χρόνων που ο Lantz εργαζόταν στην εταιρεία του Bray, ο Lantz αποτέλεσε την καλλιτεχνική κινητήρια δύναμη και τον καλλιτεχνικό κινητήριο μοχλό. Όταν η εταιρεία έκλεισε, υπήρχαν λίγες ευκαιρίες στη Νέα Υόρκη και ο Lantz αποφάσισε να ξεκινήσει από την αρχή, αυτή τη φορά στο Hollywood. Για ένα χρονικό διάστημα εργάστηκε με τον θρυλικό Mack Sennett, τον βασιλιά του «pie in the face». Τελικά, γνώρισε τον Carl Laemmle, τον πατριαρχικό αρχηγό και ηγέτη της Universal, που του άρεσε ο νέος, αυστηρά και επιμελώς επαγγελματικός δημιουργός κινουμένων σχεδίων και τον κατέστησε υπεύθυνο για την οργάνωση ενός τμήματος κινουμένων σχεδίων για την εταιρεία παραγωγής του. Ο Laemmle πήρε τον χαρακτήρα «Oswald, the Lucky Rabbit» μακριά από τον Charles Mintz, ο οποίος τον είχε απαλλοτριώσει κάποτε από τον Disney, και τον έδωσε στον Lantz τον Απρίλιο του 1929. Χωρίς να έχει τρομάξει με τη δουλειά του, ο Lantz άλλαξε τον χαρακτήρα, κάνοντάς τον πιο γενναϊόδωρο, γραφικά πιο λεπτομερή και, σε γενικές γραμμές παρόμοιο και πιο κοντά στο πραγματικό «Bunghy Rabbit» (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.3.10. Οι Bray, Hurd και Sarg

Τη δεκαετία του 1920, ο John Randolph Bray συνέχισε να επεκτείνει την εταιρία του. Απασχολημένος με τα κλιπ ειδήσεων που παίζονταν στον κινηματογράφο, τις κωμωδίες ζωντανής δράσης και τις εκπαιδευτικές ταινίες, άφησε όλο και περισσότερο από τις καλλιτεχνικές του ευθύνες στους άλλους (πρώτα στον Max Fleischer και στη συνέχεια στον Lantz). Τα εγχειρήματά του στον τομέα των κινουμένων σχεδίων κυμαίνονταν από την προσωρινή Ανάσταση του Colonel Heeza

Liar το 1922, δια μέσου του «Dinky Doodles» του Lantz, μέχρι τη σειρά «Unnatural History», η οποία ξεκίνησε αυτόνομα και ανεξάρτητα από τον Earl Hurd, κάπου στο 1924. Ένα ριψοκίνδυνο και τολμηρό πρότζεκτ (ένα ντοκιμαντέρ στον Ποταμό του Colorado, το οποίο έθεσε σε κίνδυνο τη ζωή του «πληρώματος» -της ομάδας-, κατά τη διάρκεια του γυρίσματος της ταινίας και στη συνέχεια, οδήγησε σε νόμιμους μπελάδες, δεδομένης μιας καθυστέρησης στην παράδοση της διανομής της) επίστευσε και επιτάχυνε την αναπτυσσόμενη και αυξανόμενη δυσaréσκεια και απογοήτευση του πρωτοπόρου μεγιστάνα. Το 1927, έκλεισε το τμήμα ψυχαγωγίας της εταιρίας του, προκειμένου να συγκεντρωθεί και να εστιάσει σε πιο χαμηλών τόνων, ταπεινά, μικρά, περιορισμένα, απλά, λιτά, αλλά ασφαλέστερα εκπαιδευτικά έργα.

Ο Earl Hurd ξεκίνησε τη δική του επιχείρηση το 1920, παράγοντας αισθητικά καλές, αλλά ανεπιτυχείς ταινίες. Ύστερα από την προαναφερθείσα σειρά «Unnatural History», ο Hard δημιούργησε τη σειρά «Pen and Ink Vaudeville Sketches», μία σειρά από άσχετα και ανεξάρτητα μεταξύ τους επεισόδια, τοποθετημένα και εδραιωμένα σε ένα θέατρο με πραγματικές μαριονέτες, ολοκληρωμένο με ανερχόμενες αυλαίες. Αφού ξανάρχισε να εργάζεται για τον Bray, αποσύρθηκε μέχρι τη δεκαετία του 1930, όταν έγινε μέλος στην εταιρία του Charles Mintz. Το 1934, μεταφέρθηκε στον Disney, όπου δούλεψε σε ταινίες, όπως ήταν η Χιονάτη και το «Φαντασία», όπου και παρέμεινε μέχρι το θάνατό του το 1940.

Τέλος, ο Tony Sarg αξίζει την προσοχή μας για τη δουλειά του με τις περικομμένες φιγούρες. Ως εικονογράφος, δούλεψε σε συνεργασία με τον Herbert Dawley, τον παλιό παραγωγό του Willis O' Brien. Η ανάμειξη του Sarg στα κινούμενα σχέδια και η ενασχόλησή του με αυτά διήρκεσε τρία χρόνια, από το 1921 μέχρι το 1923 (Bendazzi, 1994).

#### **1.4.4. Τα Κινούμενα Σχέδια και η Ντίσνεϋ**

Ο Walter Elias Disney γεννήθηκε στο Σικάγο στις 5 Δεκεμβρίου του 1901. Ήταν ο τέταρτος γιος του Ιρλανδού-Καναδού Elias Disney, ενός άντρα που δραστηριοποιούνταν σε πολλούς χώρους και της Flora Call, μιας δασκάλας από το Οχάιο. Το Windy City δεν έμεινε για πολύ στη μνήμη του Walt, καθώς το 1906, ο πατέρας του μετακόμισε την οικογένειά του σε μία φάρμα στη Μαρσελίν, μία πόλη στο Μιζούρι, στο πλαίσιο μίας προσπάθειάς του –από τις πολλές που έκανε- για μία καλύτερη ζωή. Τα τέσσερα χρόνια που «ξόδεψε» στη χώρα (ο Disney μετακόμισε για μία ακόμη φορά το 1910, αυτή τη φορά στο Κάνσας) παρέμειναν, μελλοντικά, στο μυαλό του δημιουργού ταινιών, σαν ένα σύμβολο παιδικής ευτυχίας. Ο Disney συνεχώς επέστρεφε σε αγροτικά, ποιμενικά, ειδυλλιακά και βουκολικά θέματα στις ταινίες του και συχνά έδινε στους δημοσιογράφους και τους συνεντευκτές νοσταλγικές, λεπτομερείς περιγραφές για τους δρόμους, τα μονοπάτια, τις ιτιές και τα τεράστια μήλα της Μαρσελίν.



Το 1918, κινητοποιημένος από την επιθυμία του για περιπέτεια, καθώς και από τις διαφωνίες του με τον πατέρα του, ο Walt Disney αποφάσισε να γίνει εθελοντής στον Ερυθρό Σταυρό. Παρόλο που ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος ολοκληρώθηκε ακριβώς εκείνη την περίοδο, μεταφέρθηκε στη Γαλλία με το επαγγελματικό στράτευμα. Εκεί, τα σχέδια και οι καρικατούρες του άρεσαν πολύ στους συναδέλφους στρατιώτες του, κι έτσι, όταν επέστρεψε σπίτι, αποφάσισε να γίνει καλλιτέχνης, ή μάλλον για την ακρίβεια, «κομικογράφος». Μετά από ένα μικρό διάστημα που έμεινε με την οικογένειά του, οι οποίοι είχαν επιστρέψει στο Σικάγο, ο Disney μετακόμισε στο Κάνσας, στα νιάτα του. Ένας από τους πρώτους ανθρώπους που γνώρισε ήταν ένας χαρισματικός καλλιτεχνικός γραφίστας, ο Ub Iwerks, με τον οποίο θα μπορούσε να δημιουργήσει σπουδαία πράγματα. Οι δύο καλλιτέχνες, τότε 19 χρονών, ξεκίνησαν τη δημιουργία κινουμένων σχεδίων στην Kansas City Film Ad Company, μία εταιρία παραγωγής διαφημίσεων, με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. Και οι δύο λάτρευαν τη δουλειά τους. Από τη μία, ο Walt ήταν ευρηματικός, πρωτοπόρος και δραστήριος, ενώ ο Ub ένας γεννημένος δημιουργός κινουμένων σχεδίων.

Το 1922, ο Disney το πήρε απόφαση και ίδρυσε το Laugh-O-Gram Films. Έχοντας προσλάβει τον Iwerks και άλλους -πολλά υποσχόμενους- νεαρούς καλλιτέχνες, συμπεριλαμβανομένων των Hugh Harman και Rudolf Ising, ξεκίνησε να παράγει μύθους και θρύλους, όπως η «Σταχτοπούτα» και ο «Παπουτσωμένος Γάτος», αναδιηγώντας τους, αυτή τη φορά, μ' έναν κωμικό τόνο. Το ξεκίνημα, όμως, αυτού που φαινόταν μία λαμπρή καριέρα, διακόπηκε όταν οι -χρεοκοπημένοι πλέον- εμπορικοί αντιπρόσωποι του Disney παρέμειναν σε κατάσταση πτώχευσης και χρεοκοπίας. Με την ελπίδα της επιβίωσης, ο νεαρός επιχειρηματίας δημιούργησε την πιλοτική, δοκιμαστική και πειραματική ταινία, για μία νέα σειρά, με τίτλο «Η Αλίκη στη Χώρα των Κινουμένων Σχεδίων». Όμως, έχοντας μείνει σύντομα χωρίς χρήματα, τελικά, αναγκάστηκε να κηρύξει χρεοκοπία. Το 1923, πήρε ένα τραίνο για το Hollywood, με τη σκέψη να αφήσει και να εγκαταλείψει την τέχνη των κινουμένων σχεδίων για την κινηματογραφία. Παραδόξως, όμως, και προς έκπληξή του, «Η Αλίκη στη Χώρα των Κινουμένων Σχεδίων» γύρισε σε μία τεράστια επιτυχία και η εμπορική αντιπρόσωπος, Margaret J. Winkler από τη Νέα Υόρκη, -η εταιρία της οποίας είχε ήδη πάρει τις ταινίες των Fleischers και Sullivan-, έκανε παραγγελία στον Disney τη συνέχεια της σειράς του. Σε συνεργασία με τον αδερφό του, Roy, ο οποίος παρέμεινε ως ο «ισόβιος», παντοτινός και μακροχρόνιος εμπορικός του σύμβουλος, ο δημιουργός κινουμένων σχεδίων ξανάρχισε τη δουλειά, αυτή τη φορά μόνος του. Η σειρά κινουμένων σχεδίων, βασισμένη στην ιδέα ενός πραγματικού παιδιού (live-action) να βρίσκεται μέσα σε έναν κόσμο από εικόνες κινουμένων σχεδίων, συνεχίστηκε για τέσσερα χρόνια.

Ένας τη φορά, καθένας τους με τη σειρά, οι βετεράνοι του Laugh-O-Gram συμμετείχαν στη Disney από την πόλη του Κάνσας, και πιο συγκεκριμένα, πρώτα ο Iwerks και ύστερα ο Harman, ο Ising και ένας φίλος του Harman, ο Isadore Friz

Freleng. Το 1927, ο Disney δημιούργησε άλλον ένα χαρακτήρα, τον Oswald, τον Τυχερό Λαγό, τον πρωταγωνιστή μίας σειράς που αποτελούσε εξ ολοκλήρου σειρά κινουμένων σχεδίων, χωρίς τη συμμετοχή ζωντανών ηθοποιών. Την διανομή εμπιστεύτηκαν στον Charles Mintz, τον σύζυγο και διάδοχο της Margaret Winkler. Η διανομή υποστηρίχθηκε από την Universal του Carl Laemmle. Ακολουθώντας την επιτυχία του Oswald του Λαγού, ο Mintz ήταν υπεύθυνος να προσλάβει για την εταιρία τους καλύτερους δημιουργούς κινουμένων σχεδίων και να κατοχυρώσει τα πνευματικά δικαιώματα του χαρακτήρα. Η νίκη του Mintz διήρκεσε μόνο έναν χρόνο, όταν η Universal πήρε τον Oswald μακριά από αυτόν και τον έδωσε στον Walter Lantz. Για μία ακόμη φορά, ο Disney έπρεπε να ξεκινήσει από την αρχή. Η ιστορία συνεχίζεται με τη διαφωνία που είχε ο Disney με τον Mintz, όπου, ύστερα από αυτήν, ο Disney σκίτσασε και σχεδίασε τη φιγούρα ενός μικρού ποντικιού, το οποίο η σύζυγός του αποφάσισε να ονομάσουν Mickey, ένα όνομα πολύ πιο γνωστό και οικείο απ' ό,τι το «σοβαροφανές» Mortimer που πρότεινε ο ίδιος ο Disney. Στην πραγματικότητα, τα εύσημα για τον Mickey Mouse θα έπρεπε να μοιραθούν ισότιμα στον Disney, -ο οποίος δημιούργησε και σχεδίασε την προσωπικότητα του χαρακτήρα-, και τον Ub Iwerks (τον μοναδικό δημιουργό κινουμένων σχεδίων που αρνήθηκε την προσφορά του Mintz), -ο οποίος σχεδίασε και ζωγράφισε το ποντίκι-. Η πρώτη ταινία μικρού μήκους της καινούριας σειράς, η οποία δημιουργήθηκε ενώ περίμεναν, ή καλύτερα ενώ ήλπιζαν, για έναν διανομέα και εμπορικό αντιπρόσωπο, ήταν το Plane Crazy. Ειδικότερα, ακολουθώντας την υπερατλαντική πτήση του Lindbergh, ο ενθουσιώδης Mickey αποφασίζει να γίνει πιλότος, ασχολείται, επί τη ευκαιρία, και με τα ζώα της φάρμας, και ακόμα, παίρνει μαζί του στον ουρανό και την αρραβωνιαστικιά του, τη Minnie, με την οποία συγκρούονται, όμως, εν τέλει, καταλήγουν σώοι κι αβλαβείς. Έχοντας σκηνοθετηθεί εξαιρετικά και έχοντας διασκεδάσει και ψυχαγωγήσει το κοινό, η ταινία παρουσίασε κάποια εντυπωσιακά κλεισίματα και κοντινά πλάνα, παρόλ' αυτά, δεν υπερέβη τα επίπεδα ποιότητας των προηγούμενων παραγωγών. Στην πραγματικότητα, ο Mickey δεν ήταν περισσότερο χαρισματικός από τον Oswald, και από μία καθαρά και αποκλειστικά γραφική ματιά, κανένας από τους δύο χαρακτήρες δεν ανερχόταν και δεν ισοδυναμούσε με κάτι περισσότερο. Δεν πήρε πολύ καιρό, βέβαια, έως ότου το ποντίκι να γίνει τεράστιο. Όταν ο Al Jolson ξεκίνησε να τραγουδάει και να μιλάει στην παραγωγή «The Jazz Singer», ο Disney αισθάνθηκε ότι λάμβανε χώρα κάτι που έμοιαζε περισσότερο με βιομηχανική επανάσταση, παρά με μία τάση της μόδας. Ειδικότερα, ο κινηματογράφος επρόκειτο να στραφεί και να προσανατολιστεί οριστικά, αμετάκλητα και μη αναστρέψιμα προς τον ήχο. Βοηθούμενος από τον Wilfred Jackson, έναν συνεργάτη του που κατείχε κάποιες μουσικές γνώσεις, ο Disney οργάνωσε ένα προσωρινό, αυτοσχέδιο και πρόχειρο σύστημα συγχρονισμού και το χρησιμοποίησε για το Steamboat Willie, την τρίτη ταινία της σειράς που παρουσίαζε τον Mickey Mouse, τιτλοφορώντας, στη συνέχεια, το τραγούδι «Steamboat Bill». Ύστερα από αρκετά τεχνικά και λογιστικά προβλήματα (η ηχογράφηση έλαβε χώρα

στη Νέα Υόρκη), καθώς και δυσκολίες με τα χρηματοοικονομικά, τις χρηματοδοτήσεις και τη διανομή, η πρεμιέρα της ταινίας πραγματοποιήθηκε στο Colony Theatre της Νέας Υόρκης, στις 18 Νοεμβρίου του 1928. Το κοινό βρισκόταν σε παραλήρημα και εμφανιζόταν χαρούμενο, ξέφρενο και ξετρελαμένο. Η επιτυχία επαναλήφθηκε δύο εβδομάδες αργότερα στο Roxy, το μεγαλύτερο θέατρο στον κόσμο και, παράλληλα, τον ναό του κινηματογράφου της Νέας Υόρκης. Ο Disney κατοχύρωσε το όνομα του Mickey Mouse και πόνταρε σθεναρά σ' αυτό.

Στην πραγματικότητα, η πλοκή του Steamboat Willie είναι ασήμαντη, αμελητέα και ανάξια λόγου. Ειδικότερα, ο Mickey -ο πιλότος του ποταμόπλοιου- έχει μία δύσκολη σχέση με τον «κακό τύπο», Peg-Leg Pet, καθώς και με τη Minnie. Στην ουσία, η ιστορία είναι απλώς μία πρόφαση για να αξιοποιηθούν και να εφαρμοστούν τα εφέ του ηχητικού συγχρονισμού. Οι χαρακτήρες -ακόμα και η βάρκα- χορεύουν σε τέλειο συγχρονισμό με τη μουσική, και ακόμα και οι ήρωες που, ως εκ των πραγμάτων δεν μπορούν να μιλήσουν, είναι εξοικειωμένοι με τον ήχο. Για παράδειγμα, ο Mickey αναγκάζει μία αγελάδα να ανοίξει το στόμα της, προκειμένου να μπορεί να παίξει ξυλόφωνο με τα δόντια της. Χρησιμοποιώντας ένα άψογο μπαλέτο, τολμηρό, ριψοκίνδυνο και κωμικό ταυτοχρόνως, η ταινία επικεντρώνεται στα μουσικά γούστα και στις μουσικές προτιμήσεις του Αμερικανικού κοινού. Όπως περιέργως, απελευθερώθηκε ακριβώς την ίδια στιγμή στην οποία άλλα μουσικά σόου επιτίθονταν σ' ένα κύμα θριάμβου στο Broadway, και, πιο συγκεκριμένα, το Show Boat των Jerome Kern και Oscar Hammerstein.

Πριν ακόμα γνωρίσει το αποτέλεσμα που θα έχει το Steamboat Willie, ο Disney είχε εξασφαλίσει στον εαυτό του τη συνεργασία του με έναν εξειδικευμένο μουσικό, τον Carl Stalling (επίσης από το Κάνσας, 1888-1974), ο οποίος έγραψε τη μουσική του πρώτου κινουμένου σχεδίου Mickey Mouse. Ο ισχυρά σκεπτόμενος μουσικός συμφώνησε αμέσως με τις επιβολές του Disney όσον αφορά στους ρυθμούς, τα εφέ και τον συγχρονισμό, τα οποία πολλές φορές ήταν αντίθετα με τους κανόνες της μουσικής σύνθεσης. Οι δυο τους κατέληξαν σε μία συμβιβαστική λύση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο κόσμος της μουσικής θα παρέμενε στο βάθος, στο φόντο και στο πλαίσιο των κωμικογραφικών ταινιών του Mickey, στη σειρά που τιτλοφορήθηκε ως Silly Symphonies θα υπερίσχυε και κυριαρχούσε των εικόνων, οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν απλώς για να την εικονογραφήσουν και να τη διακοσμήσουν. Το «Skeleton Dance» ήταν η πρώτη από τις «συμφωνίες», ένας μικρού μήκους μακάβριος χορός, δημιουργημένος από τον Ub Iwerks για τη μουσική του Στάλιν. Το πιο δημοφιλές από αυτά τα σκετς, -ή μάλλον τις μικρές ιστορίες-, ήταν «Τα Τρία Μικρά Γουρουνάκια». Ειδικότερα, το θεματικό τραγούδι «Ποιος το λύκο θα φοβηθεί;», του Frank Churchill, έγινε ένας από τους πιο δημοφιλείς αμερικανικούς σκοπούς από το 1933. Η ταινία κέρδισε ένα Όσκαρ, -το δεύτερο για τον Disney μετά το βραβευμένο «Flowers and Trees», το οποίο αποτέλεσε και το πρώτο έγχρωμο Silly Symphony-. Ο Disney κέρδισε ακόμη έντεκα

Όσκαρ από το 1943, σε αρκετές κατηγορίες, τριάντα στο σύνολο μέχρι το τέλος της καριέρας του.

Μέσα σε μόλις μερικά χρόνια, ο Mickey Mouse έγινε το αντικείμενο ενός απίστευτου φαινομένου συλλογικής αγάπης σε όλον τον κόσμο. Στα μέσα του 1930, τα κόμικ του Mickey, ζωγραφισμένα από τον Floyd Gottfredson, ξεκίνησαν να δημοσιεύονται και να εκδίδονται, ακολουθούμενα από προωθήσεις διαφόρων προϊόντων και εμπορευμάτων, όπως μαντίλια, μπλουζάκια, χτένες, ρολόγια και κούκλες, όλα φέροντας την εικόνα του ποντικιού. Για έναν τόσο επιτυχημένο χαρακτήρα κινουμένων σχεδίων, όμως, ο Mickey είχε ανέλπιστα, απροσδόκητα, παραδόξως και όλως περιέργως μικρή διάρκεια ζωής. Ειδικότερα, γεννημένος το 1928, ολοκλήρωσε την καριέρα του το 1953 (με μοναδική εξαίρεση τα «Χριστουγεννιάτικα Κάλαντα του Μίκυ», του 1928), μετά από 121 ταινίες μικρού μήκους (στην τελευταία του εμφάνιση, «The Simple Things», πήγε για ψάρεμα με τον Πλούτο). Το πιο σχετικό, -η έλλειψη της δράσης του σαν πρωταγωνιστής-, ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1930. Επιπλέον, αναφορικά με τον Μίκυ, ο Ted Sears, -σκηνοθέτης του τμήματος σεναρίων- σχολίασε και δήλωσε σε ένα υπόμνημα και σημείωμά του πως «Ο Μίκυ δεν είναι κλόουν». Ειδικότερα, απευθυνόμενος στους συνεργάτες του, τόνισε πως «Ο Μίκυ δεν είναι ούτε χαζός, ούτε ανόητος. Η κωμωδία του και το κωμικό του στοιχείο βασίζονται εξολοκλήρου στην κατάσταση στην οποία τοποθετείται και βρίσκεται κάθε φορά. Ο Mickey είναι περισσότερο αστείος, διασκεδαστικός και απολαυστικός, όταν στα πλαίσια μίας δύσκολης κατάστασης, μίας δύσκολης θέσης ή ενός αδιεξόδου προσπαθεί να πετύχει κάποιο σκοπό κάτω από δυσκολίες ή ενάντια στο χρόνο».

Έγινε σύντομα ξεκάθαρο ότι ένα τόσο περιποιημένο ποντίκι, με καλούς τρόπους και καλή συμπεριφορά δεν θα συμπεριλάμβανε χιούμορ και κωμικότητα ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές του. Ως εκ τούτου, ήταν αναγκαίο να τον περικυκλώσουν με λιγότερο αξιολύβαστους και ευυπόληπτους συμπρωταγωνιστές, ικανούς να παρέχουν, να δημιουργούν και να προκαλούν γέλιο. Στο τέλος, αυτοί οι ίδιοι χαρακτήρες, τους οποίους και αποτελούν ο ευέξαπτος και οξύθυμος Donald Duck, ο βαριεστημένος, ανόρεκτος και αδιάφορος Goofy και ο Pluto, ο αδήςιος, άγαρμπος και ατσούμπαλος σκύλος, πήραν όλη τη δράση για τους εαυτούς τους, φτάνοντας οι ίδιοι μία φήμη, δόξα και επιτυχία και πετυχαίνοντας να γίνουν το πρώτο όνομα στα δικά τους κινούμενα σχέδια, ξεκινώντας το 1938. Ήταν μετά από αυτή την ημερομηνία όταν ο Mickey Mouse έκανε όλο και λιγότερες συχνές εμφανίσεις. Κι όπως κάποτε σημείωσε, δήλωσε και ανέφερε ο σκηνοθέτης Frank Capra, «αν κανένας δεν έχει κατορθώσει ποτέ να «χτιστεί» ή να επιβληθεί στα «αστέρια», αυτό συμβαίνει επειδή τα «αστέρια» γεννήθηκαν από μόνα τους» –και ο Mickey Mouse αποτέλεσε ένα τέτοιο φαινόμενο-.

Σύμφωνα με τον Fred Moore, τον επιβλέποντα των δημιουργών κινουμένων σχεδίων -δηλαδή αυτόν που διέθετε την εποπτεία όσων δημιουργούσαν κινούμενα σχέδια-, ο Mickey ήταν ένα τυπικό και κανονικό αγόρι, καθαρό, χαρούμενο,

ευγενικό και τόσο έξυπνο όσο χρειαζόταν. Στην πραγματικότητα, ο Mickey γεννήθηκε ποντίκι και στη συνέχεια, εξελίχθηκε σε «άτομο», -σε «ανθρώπινη προσωπικότητα», δηλαδή-, στην έβδομη ή την όγδοη ταινία μικρού μήκους «The Plow Boy», καθώς «το κοινό ήταν πρόθυμο να αποδεχτεί το Μίκυ, ένα ψευτοποντίκι, σαν αγόρι και τον Γκούφυ, έναν ψευτοσκύλο, σαν άντρα». Αυτά τα φανταστικά πλάσματα ζούσαν σ' ένα ισότιμο φανταστικό περιβάλλον, σ' έναν γελοιογραφικό, καρτουνίστικο, και κωμικά παραμορφωμένο κόσμο καρικατούρας – πίσω από τον καθρέφτη-, σ' έναν συνδυασμό κανονικότητας, ομαλότητας και μαγείας. Το ποντίκι-αγόρι, ο σκύλος-άνθρωπος, η πάπια-νεαρός έγιναν αξιόπιστοι και πιστευτοί εξαιτίας του παίξιμού τους, το οποίο δημιουργήθηκε χρησιμοποιώντας τις ίδιες θεμελιώδεις αρχές με τους ηθοποιούς. Ο Disney επικεντρώθηκε στους «σχεδιασμένους και ζωγραφισμένους ηθοποιούς» τους οποίους πολύ προσεκτικά μελέτησε για τη μίμηση του προσώπου, τις κινήσεις και τις υποκριτικές μεθόδους παιχνιδιού. Κάθε χαρακτήρας χρειαζόταν την δική του προσωπικότητα, έναν τρόπο να κινείται σε αρμονία και σε συμφωνία με την εμφάνιση και την ψυχολογία του, και ένα σώμα με σωστά τοποθετημένα οστά, μύες και αρθρώσεις. Με όχι πλέον αμιγώς γραφικά, τα κινούμενα σχέδια είχαν γίνει ένας πραγματικός κόσμος σε καρικατούρα, ο οποίος υπάκουε σε λογικούς νόμους.

Μία φυσική πράξη πρέπει να γελοιογραφείται και να γίνεται καρικατούρα, προκειμένου να αποτελεί, να απαρτίζει και να συνιστά το παίξιμο και την ερμηνεία. Η δράση, σαν πράγμα από μόνο του, διαθέτει μικρή διάρκεια ενδιαφέροντος για το κοινό. Όταν η δράση,

-απεικονισμένη γραφικά-, παραγγέλλεται, διατάσσεται, κατατάσσεται, και ταξινομείται –γελοιογραφημένα και σαν καρικατούρα- γίνεται μία νέα μορφή παιχνιδιού και ερμηνείας.

Στην εξαιρετική του έκθεση, με τίτλο «Disney Design: 1928-1979», ο John Canemaker παραθέτει μία σημείωση γραμμένη από τον Disney το 1935: «Η πρώτη αρμοδιότητα και το πρώτο καθήκον των κινουμένων σχεδίων δεν είναι να απεικονίσουν ή να αντιγράψουν την πραγματική δράση ή τα πράγματα, όπως πράγματι συμβαίνουν, αλλά να δώσουν μία καρικατούρα, τόσο της ζωής όσο και της δράσης... Σαφώς, δε χωράει αμφιβολία το γεγονός ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τα φανταστικά πράγματα, βασισμένα στα αληθινά, αν δε γνωρίσουμε πρώτα τα αληθινά». Ο Disney αποστασιοποιήθηκε από το να προσδιορίσει τα κινούμενα σχέδια σαν «αντιγραφή της πραγματικότητας» ή σαν αποκλειστικά γραφική αναζήτηση, επιλέγοντας και διαλέγοντας, αντί αυτού, να τα χαρακτηρίσει σαν κάτι «αληθοφανές και, παράλληλα, απίθανο, αδύνατο, ανέφικτο και άτοπο». Μία ιδέα, αντίληψη, άποψη και έννοια σαν κι αυτήν σημάδεψε, σημείωσε και σήμανε την αρχή για αυτό που αργότερα ο Disney προσδιόρισε σαν «ρεαλισμό». Δεδομένου αυτού, είναι εύκολο να δούμε πώς το αδύναμο χαρακτηριστικό σημείο στις ταινίες του Disney λεγόταν πάντα πως ήταν οι ανθρώπινοι χαρακτήρες, οι

οποίοι τείνουν να είναι υπανάπτυκτοι, δηλαδή ανεπαρκώς ανεπτυγμένοι, όπως είναι η Χιονάτη, η Σταχτοπούτα και ο Πρίγκιπας.

Μέσα στα επόμενα χρόνια, ο «ρεαλισμός» του Disney έγινε όλο και πιο κυρίαρχος, ιδιαίτερα με τη χρήση της κάμερας πολλαπλών πλάνων και τις αφηγηματικές ανάγκες και απαιτήσεις των ταινιών μεγάλου μήκους. Πολλές σειρές, ακολουθίες, διαδοχές και αλληλουχίες αποτέλεσαν μικρές και ασήμαντες διακοσμητικές αντιγραφές της πραγματικότητας, σπάζοντας τον βασικό άγραφο κανόνα, σύμφωνα με τον οποίο «ποτέ να μην προκαλείς τον live action κινηματογράφο στα δικά του εδάφη, στη δική του περιοχή». Πολλαπλά παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν και να παρατεθούν στα οποία η προσοχή του κοινού στους χαρακτήρες του Disney βασίζεται περισσότερο στα κλασικά δραματικά μοτίβα (αγωνία/σασπένς, χορογραφία, «ρομαντικές στιγμές») παρά στις ονειρικές, ευφάνταστες και φαντασμαγορικές ιδιότητες που δημιουργούνται από τα σχέδια και τις ζωγραφιές των κινουμένων σχεδίων. Σύμφωνα με τη συνταγή του Disney, πίσω από τον πιστευτό χαρακτήρα, το να παίζεις με έναν πιστευτό τρόπο και σε ένα αληθοφανές και πιστευτό περιβάλλον, κάνει τους θεατές να νιώθουν εντελώς άνετα και να αποδέχονται ακόμα και το πιο απίθανο όνειρο σαν φυσιολογική συμπεριφορά.

Ακολουθώντας την επιτυχία του Mickey, για πρώτη φορά στη ζωή του, ο Disney είχε χρήματα και τα χρησιμοποίησε για να επεκτείνει το έργο, τη δουλειά και την εταιρία του. Από τους έξι ανθρώπους που προσέλαβε το 1928, η επιχείρηση αναπτύχθηκε ώστε να περιλαμβάνει 187 εργαζόμενους υπαλλήλους το 1934 και περισσότερους από 1600 το 1940. Η εταιρία του, που είχε γίνει στο Hyperion Avenue του Hollywood μέχρι το 1925, βίωσε μία τεράστια ανάπτυξη και καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 επεκτάθηκε για να περιλαμβάνει νέα κτήρια και προσθήκες. Όσο για το προσωπικό του, στην αρχή ο Disney ήθελε να περιλαμβάνει τους καλύτερους δημιουργούς κινουμένων σχεδίων διαθέσιμους στην αγορά, ιδιαίτερα αυτούς στη Νέα Υόρκη. Παρ' όλ' αυτά, σύντομα έγινε ξεκάθαρο ότι αυτοί οι προκομμένοι συνεργάτες είχαν μικρή κλίση, τάση, ροπή και προδιάθεση στο να προσαρμοστούν στη φιλοσοφία της δουλειάς του Disney και στο στυλ της καινοτομίας του. Συνεπώς, η εταιρία προσέλαβε και εκπαιδευσε αρχάριους. Σε επτά χρόνια, πέρασαν από έλεγχο, -ή για την ακρίβεια, από «κόσκινο»- 35000 υποψήφιοι για μία σχολή καλών τεχνών του Disney, η οποία, μέχρι το 1941, εκπαιδευσε δημιουργούς κινουμένων σχεδίων και τους παρουσίασε νέες στυλιστικές και τεχνικές θεμελιώδεις αρχές.

Οι νέες παραγωγικές μέθοδοι του Disney ακολούθησαν μία «Ταύλοριστική» λογική, δεδομένου του ότι ειδίκευαν ομάδες που δούλευαν και εργάζονταν σε έναν από τους ακόλουθους τομείς: στα κινούμενα σχέδια, τη σκηνική διακόσμηση, τα ειδικά εφέ, τη διάταξη και το στήσιμο ή τα σενάρια: η βαφή με μελάνι, ο χρωματισμός και το γύρισμα επίσης διαχωρίστηκαν. Το εικονογραφημένο σενάριο, ένα -κατά κάποιο τρόπο- σχεδιασμένο και ζωγραφισμένο σενάριο, βοήθησε να κρατηθεί το θέμα της ταινίας υπό έλεγχο. Για την ακρίβεια, εδώ που τα λέμε, η δομή, η οργάνωση και η κατασκευή της εταιρίας ήταν σαν επέκταση της προσωπικότητας του ιδρυτή της.

Έχοντας προσλάβει δημιουργούς κινουμένων σχεδίων που υιοθέτησαν τη μέθοδό του, αλλά είχαν καλύτερες δημιουργικές ικανότητες και δεξιότητες απ' ό,τι ο ίδιος, ο Disney ανέλαβε και πήρε πάνω του το κομμάτι της οργάνωσης και της κινητοποίησής τους, άλλες φορές διορθώνοντας και αποδοκιμάζοντάς τους, κι άλλες φορές επαινώντας τους. Επιπλέον, πρέπει να είχε μία ασυνήθιστη γοητεία, προκειμένου να είναι ικανός να διαχειρίζεται τόσες πολλές αξιόλογες και σπουδαίες προσωπικότητες, κάποιες από αυτές πάνω από σαράντα χρονών.

Ο Disney είχε την ίδια επίδραση στο Αμερικανικό κινούμενο σχέδιο κι ως εκ τούτου, η ανακάλυψη του ήχου είχε ως αποτέλεσμα την άνοδο της βιομηχανίας του κινηματογράφου στο σύνολό της. Ειδικότερα, εντελώς αναπάντεχα και ξαφνικά, κάθε παραγωγή που δημιουργούταν με τον παλιό τρόπο, ο Disney την έκανε να φαίνεται ξεπερασμένη, απαρχαιωμένη και παρωχημένη και την έβγαζε εκτός κυκλοφορίας. Στην πραγματικότητα, αρκετά από τα εύσημα που λάμβανε από τους κριτικούς, ιδιαίτερα στις αρχές της δεκαετίας του 1930, ήταν εξαιτίας της οπτικής του εφευρετικότητας, καθώς και της ικανότητάς του να φέρνει τη σχέση «εικόνας-ήχου» στη «γραμματική» του κινηματογράφου (εκείνη την περίοδο, μία αντιπαράθεση και μία διαμάχη περικύκλωσε τον ήχο, η οποία είχε θεωρηθεί από πολλούς ως ο καταστροφέας της οπτικής γλώσσας του βουβού κινηματογράφου).

Στις 21 Δεκεμβρίου του 1937, κατά τη διάρκεια ενός γκαλά -μιας επίσημης εορταστικής εκδήλωσης-, ο Disney παρουσίασε την πιο πρόσφατη φαντασμαγορία του -το τελευταίο του υπερθέαμα-: μία έγχρωμη ταινία κινουμένων σχεδίων με τίτλο «Η Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι». Με εξαίρεση κάποιες αρχικές επιφυλάξεις από εκείνους που πίστευαν πως τα κινούμενα σχέδια έπρεπε να είναι κωμικά και χιουμοριστικά, οι περιπέτειες της πριγκίπισσας που διωκόταν από τη μητριά της και προστατευόταν από τους νάνους, δηλητηριασμένη από ένα μήλο και «αναστημένη» από το φιλί του πρίγκιπα, σαγήνευσε όλο το κοινό. Ιστορίες για την πρεμιέρα της ταινίας υπάρχουν σε αφθονία. Ο John Barrymore έλεγε πως είχε δάκρυα στα μάτια, ενώ ο Disney, ανίκανος και αδύναμος να διαχειριστεί, να αντιμετωπίσει και να τα βάλει με τα συναισθήματά του, περίμενε απ' έξω, αναρωτώμενος για το αν τα πρώτα ξεσπάσματα γέλιου ήταν επειδή το κοινό γελούσε μ' αυτόν ή γι' αυτόν. Λέγεται επίσης πως, για πρώτη φορά στη ζωή του, ο Roy Disney δεν υπέκυψε και δελύγισε όταν, μερικές μέρες πριν από την κυκλοφορία, ο αδερφός του αντιστάθηκε στο να ξαναφτιάξει μία σκηνή που είχε χαλάσει από ένα μικρό τρεμοπαίξιμο. Μετά από τρία χρόνια μακράς αναζήτησης της τελειότητας, η «Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι» (ταινία η οποία ξεκίνησε το 1934 με προϋπολογισμό -μπάτζετ-- 250.000 δολάρια) κατέληξε να κοστίζει 1.488.423 δολάρια. Η δημιουργικότητα του νεαρού παραγωγού ήταν ξεκάθαρα κινητοποιημένη και ενεργοποιημένη από έναν περίεργο συνδυασμό τελειομανίας και ρίσκου. Ο Disney ήρθε πολύ κοντά στην χρεοκοπία κατά τη διάρκεια του γυρίσματος της Χιονάτης, όπως είχε συμβεί και με το Steamboat Willie (μέχρι που, μετά τον πόλεμο, έφτασε σε σημείο να πάρει δάνειο ενάντια στην πολιτική ασφάλειας ζωής του, προκειμένου να χτίσει το πάρκο

διασκέδασης της Disneyland). Όμως, μέσα σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, η Χιονάτη έβγαλε και κέρδισε περισσότερα από οχτώ εκατομμύρια δολάρια. Οι κριτικοί ήταν ομόφωνα ευνοϊκοί και ο έρωτας του Disney με το κοινό του έφτασε στο απόγειο και την αποκορύφωσή του.

Η σταθερή αφηγηματική δομή της Χιονάτης κυριαρχήθηκε από τις κλασικές ενότητες του χρόνου και της δράσης. Για να αποφύγει το ενδεχόμενο οι θεατές να βαρεθούν με τα βασικά σχέδια που παρουσίαζε η μιάμιση ώρα μεγάλου μήκους ταινία, ο Disney επιμελώς και προσεκτικά σύνδεσε τα γεγονότα της ιστορίας με τις διαθέσεις της (από το ρομαντικό στο κωμικό, στο σκοτεινό, στο παθητικό). Στα τραγούδια δόθηκαν αφηγηματικές και ψυχολογικές λειτουργίες. Ειδικότερα, χρώματα μοιράζονταν, κατανέμονταν και διανέμονταν αρμονικά καθ' όλη τη διάρκεια της ταινίας. Όσο για τους χαρακτήρες, οι νάνοι ήταν το καλύτερο, εντυπωσιακά σχεδιασμένοι και αποδοσμένοι, ο καθένας με το δικό του όνομα και τη δική του προσωπικότητα (σε αντίθεση με το πρωτότυπο κείμενο των αδερφών Grimm, οι οποίοι τους παρουσίασαν σαν μία ασαφή και ακαθόριστη ομάδα). Ακόμα κι έναν χρόνο μετά, η ταινία της Χιονάτης και των Επτά Νάνων μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα καλύτερα μιούζικαλ στην ιστορία του Hollywood.

Εκτός από τη Χιονάτη, ο Disney παραμένει στις μνήμες του κόσμου και τιμάται και για τις ταινίες του, Πινόκιο (στην οποία το κινούμενο σχέδιο είναι αναμφίβολα εξαίρετο) και Ντάμπο, αποτελέσματα μίας περίτεχνης, λεπτοδουλεμένης και σκληρής εργασίας. Μεταξύ των ταινιών μικρού μήκους, ο αριθμός των αξιοσημείωτων, αξιόλογων και σημαντικών έργων είναι μεγαλύτερος, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα επτά με οχτώ χρόνια του ηχητικού κινηματογράφου, όταν, ο χαρακτήρας του Mickey έγινε πιο ισχυρός από μία συγκεκριμένη ασέβεια, έναν ασαφή, αόριστο, δυσδιάκριτο και αμυδρό σαδισμό και ακόμα μία «χωριάτικη», άξεστη και «ρουστίκ» έλλειψη χάρης, έλλειψη κομψότητας, ακαλαισθησία και κακογουστιά. Τα άλλα αστέρια των κινουμένων σχεδίων, ο Donald και ο Goofy, ήταν στα καλύτερά τους την επόμενη δεκαετία, κάτω από τη φροντίδα των Jack King, Jack Kinney και Jack Hannah.

Ο Mickey ήταν ακόμα ο καλύτερος ηθοποιός. Εκτός από τις προαναφερθείσες και ανωτέρω ταινίες, άλλα έργα που αξίζουν αναφοράς συμπεριλαμβάνουν τα πρόωρα και πρώιμα «Just Mickey» (1930, προβάλλοντας τον βιολιστή ποντίκι να παίζει σόλο), «The Brave Little Tailor» (1938, ένα έξυπνο παραμύθι) και «The Pointer» (1939). Η γοητεία του χαρακτήρα ήταν επίσης εξαιτίας της φωνής του, η οποία, μέχρι το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, δινόταν σ' αυτόν από τον ίδιο τον Walt Disney. Όσο για το Silly Symphonies, παρά την άμεση και γρήγορη επιτυχία τους, δεν άντεξαν και τόσο στη δοκιμασία του χρόνου. Σε διαφορετικό βαθμό, όλα υπέφεραν από το πρόβλημα της «χαριτομενιάς» τους, η οποία επηρέασε ένα μεγάλο μέρος της παραγωγής του Disney από τα μέσα της δεκαετίας του 1930. Την εξαίρεση σ' αυτόν τον κανόνα αποτέλεσαν τα «The Three Little Pigs», «The Tortoise and the Hare» και «The Country Cousin» (1936).



Η πιο εκλεπτυσμένη, εξεζητημένη και κουλτουριάρικη δουλειά του Disney ήταν το «Fantasia». Δημιουργημένο σαν μία εικονογράφηση σε έξι κομμάτια κλασσικής μουσικής, αυτό το μακράς διάρκειας Silly Symphony ήταν θεαματικό και εντυπωσιακό χάρις την εξαιρετική μαεστρία, δεξιοτεχνία και επιδεξιότητα των δημιουργών κινουμένων σχεδίων, οι οποίοι σχεδίασαν με βάση τις οπτικές και γραφικές επιλογές τους. Ζωγραφιές και κινούμενα σχέδια με τη μορφή καρικατούρας, τα οποία τυπικά θα συνόδευαν δημοφιλή τραγούδια, συγκρούστηκαν μ' έναν τετριμμένο τρόπο με μουσική από τους Beethoven, Bach και Stravinsky (Το The Rites of Spring έγινε η ιστορία του κόσμου με παιχνίδια-δεινόσαυρους και παχύρρευστη λάβα). Η σχέση ανάμεσα στη σοβαρή μουσική και την «τέχνη σε κίνηση» απαιτούσε πολύ ισχυρό καλλιτεχνικό ταπεραμέντο (μία σύγκριση μπορεί να γίνει με την ταινία «Night on Bald Mountain», τον ασυνήθιστα γοτθικό κόσμο, δημιουργημένο επτά χρόνια νωρίτερα από τον Alexander Alexeieff). Ακολούθησαν χρόνια εξάπλωσης, επέκτασης, αναδιοργάνωσης και, όπως λέει κι ο Disney, σύγχυσης. Το 1940, όταν η εταιρία κατασκεύασε και δημιούργησε τον Pinocchio και την Fantasia, μετακίνησαν την εταιρία σε μεγαλύτερα και πιο απρόσωπα κεντρικά στο Burbank (πόλη στην Καλιφόρνια). Στο μεταξύ, με τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η ζωτικής σημασίας Ευρωπαϊκή αγορά ήταν σφραγισμένη. Το Fantasia απέτυχε στα ταμεία. Το 1941, η εταιρία, η οποία πάντα χαρακτηριζόταν από ένα πνεύμα ενθουσιασμού και συνεργασίας, ήταν ξεχωριστά επηρεασμένη από το χτύπημα, την επίθεση και το πλήγμα ενός δημιουργού κινουμένων σχεδίων, το οποίο προκλήθηκε από διαφωνίες σχετικά με τα συμβόλαια και τις πληρωμές, κατάσταση η οποία διήρκησε από τις 28 Μαΐου μέχρι τις 29 Ιουλίου. Ο Disney το πήρε σαν προσωπική επίθεση, καθώς υπήρξε ακόμα ένας υπαιτιγμός φυσικής αντιπαράθεσης, διαφωνίας και σύγκρουσης ανάμεσα σε αυτόν και τους απεργούς. Μία συμφωνία με τη μορφή σύμβασης έφτασε ενώ ο Disney ήταν εκτός, ταξιδεύοντας στην Νότια Αμερική. Εξαιτίας της αλλαγμένης διάθεσης μέσα στη εταιρία καθώς και εξαιτίας της Αμερικανικής παρέμβασης στον πόλεμο, αρκετοί εξάιρετοι καλλιτέχνες έφυγαν, συμπεριλαμβανομένων των Art Babbitt, Vladimir William Tytla, John Hubley, Stephen Bosustow, Dave Hilberman και Walt Kelly.

Το ταξίδι του Disney στη Νότια Αμερική είχε προωθηθεί, ενθαρρυνθεί και στηριχθεί από τον Nelson Rockefeller, έναν τότε εκπρόσωπο της Washington για τις Δια-Αμερικανικές Υποθέσεις. Σε μία διεθνή σκηνή, κυριαρχούμενη από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (από τον οποίο οι ΗΠΑ ήταν ακόμη αποστασιοποιημένες), η Αμερικανική κυβέρνηση ήθελε να ενισχύσει τους δεσμούς με τους γείτονές της και βασίστηκε στην αχανή, τεράστια και απέραντη δημοτικότητα και δημοφιλία του «πατέρα» του Mickey. Μετά την Ιαπωνική επίθεση στο Pearl Harbor, στις 7 Δεκεμβρίου του 1941, η εταιρία του Disney στην Burbank καθιέρωσε μία πολύ έντονη σχέση με την Κυβέρνηση, τον Στρατό και το Ναυτικό. Εκπαιδευτικές, τεχνικές και προπονητικές ταινίες κυκλοφόρησαν σ' έναν συνεχόμενο κύκλο, πολύ

περισσότερο από την πενταπλάσια ετήσια παραγωγή. Αυτή η τεράστια προσπάθεια (η οποία μέσα στη χρονιά του 1943 αναπαράστησε το 94% της δραστηριότητας της εταιρίας) θεωρήθηκε από τον Disney σαν πατριωτικό καθήκον και εφοδιάστηκε και εξοπλίστηκε μόνο με κόστος. Σε αντάλλαγμα, με τη σειρά της, αυτή η δημόσια υπηρεσία επέτρεψε στον Disney να κρατήσει τα γραφεία ανοιχτά και τους ικανούς δημιουργούς κινουμένων σχεδίων δραστήριους.

Κατά τη διάρκεια της πολεμικής περιόδου, ο ψυχαγωγικός τομέας και ο τομέας της διασκέδασης συνέχισε να παράγει ταινίες μεγάλου μήκους, όπως ήταν οι *Dumbo* (1941), *Bambi* (1942), *Saludos Amigos* (1943) και *The Three Caballeros* (1943). Ειδικότερα για τις δύο τελευταίες, αυτές προέρχονται από τις επισκέψεις του Disney στη Λατινική Αμερική. Η παραγωγή ταινιών μικρού μήκους περιλάμβανε αντιναζιστικές προπαγανδιστικές ταινίες, όπως τα «*Der Fuehrer's Face*», «*Education for Death*» και «*Reason and Emotion*» (όλες του 1943). Το «*Victory Through Air Power*» ήταν μία άλλη έκφραση της συμμετοχής του Disney στην πολεμική προσπάθεια. Πεισμένος για τον αποφασιστικό ρόλο που έπαιξε από την Πολεμική Αεροπορία, ο Disney παρήγαγε και δημιούργησε, με δικά του έξοδα, αυτή η μεγάλου μήκους ταινία που υποστήριζε τον Alexander de Seversky στις προσπάθειές του να χτίσει περισσότερα βομβαρδιστικά αεροπλάνα.

Στο τέλος του πολέμου, η Αμερική διάσχιζε και πέρασε μία περίοδο ευημερίας και καλοτυχίας που δεν είχε δει πρωτότερα, όμως, για τους δημιουργούς κινουμένων σχεδίων της Disney, η αναπτυσσόμενη, ηχηρή, τρανταχτή και ακμάζουσα δεκαετία του 1930 δεν επέστρεψε ποτέ πίσω. Οι ταινίες μικρού μήκους υπέφεραν με τη νέα μόδα της προβολής δύο ταινιών μεγάλου μήκους, αντί της συνήθους μονής και ενιαίας ταινίας με ένα κινούμενο σχέδιο και ένα κλιπ. Επιπλέον, οι ταινίες κινουμένων σχεδίων δεν θα βελτιώνονταν, εξαιτίας του υπερμεγέθους και του απότομα αυξημένου κόστους που είχε εκτιναχθεί, απογειωθεί και αυξηθεί κατακόρυφα. Ο Disney ξεκίνησε να ψάχνει για άλλα είδη παραγωγής, όπως είναι τα ντοκιμαντέρ για τη φύση, οι live action ταινίες για παιδιά και τα τηλεοπτικά σόου, όπου και κατάφερε να γίνει ένας πρόδρομος και προκάτοχος μεταξύ των Χολυγουντιανών παραγωγών. Όμως, πάνω απ' όλα, επικεντρώθηκε στο έργο του σχετικά με το όλο και μεγαλύτερο θεαματικό πάρκο, την Disneyland, αφήνοντας όλο και περισσότερο την υπευθυνότητα για την παραγωγή των ταινιών στους έμπειρους «βετεράνους» από τη χρυσή εποχή και ιδιαίτερα στους «Εννέα Γέροντες» -την παλιά «φρουρά» του «Ναπολέοντα» των κινουμένων σχεδίων-. Ένα χρόνο μετά τον θάνατο του Disney, στο Burbank, στις 15 Δεκεμβρίου του 1966, κυκλοφόρησε το «Βιβλίο της Ζούγκλας», η τελευταία ταινία στην οποία είχε απευθείας δουλέψει. Η Walt Disney Productions συνέχισε να λειτουργεί αποκομίζοντας μεγάλα κέρδη, ιδίως εξαιτίας των λούνα παρκ -των θεματικών πάρκων (την Disneyland και το πιο πρόσφατο Disney World στη Φλόριντα)-, καθώς και χάρη στις περισσότερες ταινίες που φτιαχόνταν, σύμφωνα με το πρώιμο στυλ του Disney, υπό την επίβλεψη του Wolfgang Reitherman (1910-1985).

Η προσωπικότητα του Disney θα είναι πάντα δύσκολο να προσδιοριστεί (ήταν «ένας πολύ περίπλοκος άνδρας», κατά την ομόφωνη και συνολική γνώμη των συναδέλφων και συνεργατών του). Κάποιοι τον κατηγορούν ότι ήταν ένας σκληρός κερδοσκόπος, ή απλώς ένας διευθυντής, ανίκανος να σχεδιάσει. Με τους εργαζόμενους υπαλλήλους του, ήταν συχνά απαθής, σκληρός, ψυχρός, απόμακρος, κοφτός και απότομος, ενώ συχνά σκεφτόταν, αναλογιζόταν και λάμβανε υπόψη του αυτούς που είχαν φύγει ή που εναντιώθηκαν στις επιθυμίες του για να γίνουν προδότες. Αντίθετα, ήταν ένας πιστός σύζυγος και στοργικός πατέρας, τόσο νοσταλγικός για την παιδική ηλικία, που στην πίσω αυλή του είχε χτισμένο ένα τεράστιο παιχνιδι-τραίνο. Ήταν επίσης γενναιόδωρος προς τους παλιούς του φίλους κι εκείνους που είχαν δουλέψει μαζί του στις δύσκολες στιγμές. Ως ένας άντρας που δεν πλούτισε ποτέ, τουλάχιστον κατά τα συνήθη πρότυπα του Hollywood, δεν απαιτούσε τόσο πολύ «ποσότητα», όσο «ποιότητα» από τους συνεργάτες του. Τα φιλόδοξα εγχειρήματα και οι φιλόδοξες πρωτοβουλίες του κράτησαν την εταιρία σ' ένα επικίνδυνο κράτος, από χρέη, κατάσταση η οποία διήρκησε μέχρι και τον θάνατό του, όταν η ευημερία και η καλοτυχία ήρθε με μία πιο συντηρητική διοίκηση.

Ανεξαρτήτως των μεγάλων επενδύσεων που γίνονταν κατά τη διάρκεια του συνεχούς και διαρκούς αγώνα που δινόταν για τις ιδανικές, τέλειες, καινούριες και βελτιωμένες τεχνολογίες, ο Disney ποτέ δεν ξέχασε το γεγονός ότι απλώς δημιουργούσε, κατασκεύαζε και παρήγαγε προϊόντα απευθυνόμενα στον κόσμο του καταναλωτή. Αυτή η εμπορευματοποίηση ικανοποίησε και εξυπηρέτησε τον μεγαλύτερο αριθμό αγοραστών και, ως εκ τούτου, ήταν, τελικά, περιοριστική για το γύρισμα, την ταινία, τον παραγωγό και το κοινό. Παρόλο που αυτός ο «ψυχαγωγικός» κινηματογράφος θα μπορούσε να δημιουργηθεί «καλλιτεχνικά», ο Disney από μόνος του απέρριψε και αποστασιοποιήθηκε από την ιδέα του «καλλιτεχνικού» κινηματογράφου, υπερασπιζόμενος την επιλογή του και περιγράφοντας τις ταινίες σαν να φτιάχνονταν χωρίς πολιτισμικές ή πνευματικές φιλοδοξίες και εντελώς αταίριαστα και παράταιρα με καλλιτεχνικά θέατρα.

Ως μεσαιαστός (πάντα αντιμετώπιζε και θεωρούσε τον εαυτό του σαν το αγόρι από το Κάνσας), ο Disney μοιράστηκε τις αισθητικές φιλοδοξίες του, καθώς και τις κοινωνικές καταγωγές και την κοινωνική προέλευση του κοινού και των θεατών του. Στο «Funny Little Bunnies», ένα από τα πιο ιδιαίτερα και ιδιόμορφα Silly Symphonies, έδωσε μία αφελή και απλοϊκή εικόνα του Eden με διαυγή και καθαρά ποτάμια και ρυάκια, πράσινους λόφους και χαμογελαστά μικρά ζωάκια, τα οποία απεικόνιζε και αναπαριστούσε ενώ έβαφαν άφθονα Πασχαλινά Αυγά. Σταδιακά και σιγά σιγά, οι «καλοί» χαρακτήρες του Disney απέκτησαν ακόμη περισσότερο καμπυλωτές και στρογγυλεμένες μορφές και χαρακτηριστικά που θύμιζαν νεογέννητα μωρά, όπως μεγάλα κεφάλια, «υπερανεπτυγμένα» και υπερμεγέθη μάτια, κοντά χέρια και επιδεικτικούς πισινούς. Τα «μωρουδίστικα» χαρακτηριστικά τους μετακίνησαν και αφαίρεσαν τους ενήλικες και θύμισαν στα παιδιά τις κούκλες

και τα αρκουδάκια τους, ενώ οι τακτικές, συμμαζεμένες, καθαρές, περιποιημένες και κομψές γραμμές, συνδυασμένες με τις απαλές μικρο-διαφοροποιήσεις, δημιουργούσαν μία εμφάνιση τόσο γυαλιστερή, όσο το πιο τέλεια κρατημένο σπίτι. (Ο Disney αντέδρασε θυμωμένα όταν, κατά τη διάρκεια μίας επίσκεψής του στην εταιρία, ο αρχιτέκτονας Frank Lloyd Wright πρότεινε, σύστησε, υποδήλωσε και υπέδειξε να γυρίσει τα -γεμάτα ζωντάνια- μολυβένια σκίτσα, σε γυαλιστερά σελλόνιτ). Μακροπρόθεσμα, αυτή η «κακογουστιά» έγινε ο χειρότερος, ο πιο υπαινικτικός εχθρός του Disney και των συνεργατών του.

Για πολύ καιρό, ο Disney ήταν το μοναδικό πρότυπο, δεδομένου του ότι, όχι μόνο κέρδισε και νίκησε τον ανταγωνισμό, αλλά και τον διέγραψε κιάλας, αφού στο μυαλό των θεατών του, τα δικά του κινούμενα σχέδια ήταν τα μοναδικά πιθανά, ενδεχόμενα και δυνατά στην ύπαρξή τους. Από την άλλη, βέβαια, το αρνητικό ήταν πως η δουλειά του «τάισε» τη διστακτικότητα, τον δισταγμό και την απροθυμία του γενικού κοινού να αποδεχτεί εναλλακτικές προτάσεις για έναν πιο τεχνικά καλλιεργημένο, εκλεπτυσμένο, κουλτουριάρικο, συναρπαστικό, ενδιαφέροντα, διεγερτικό, προκλητικό ή απλά έναν διαφορετικό κινηματογράφο κινουμένων σχεδίων. Ο ίδιος ο Disney συνείσφερε και πρόσφερε στην ενίσχυση και στον εξοπλισμό του «μονοπωλίου των κινουμένων σχεδίων» του, περιγράφοντας δημοσίως τα κινούμενα σχέδια και διατυπώνοντας θεωρίες γι' αυτά, σαν να μην υπήρξαν ποτέ σε άλλη μορφή, παρά μονάχα σ' εκείνην που ο ίδιος είχε δημιουργήσει -περιττό να ειπωθεί το γεγονός ότι η επιμελής, ενθουσιώδης και παθιασμένη αίσθηση των δημοσίων σχέσεων τον βοήθησαν στην αναζήτησή του για υπεροψία και ανωτερότητα των κινουμένων σχεδίων.

Ο Disney ήταν ο πιο σημαντικός Χολυγουντιανός παραγωγός κινουμένων σχεδίων τις δεκαετίες του 1930 και 1940, ισότιμος, ισάξιος και αντίστοιχος με τους παραγωγούς των live action ταινιών Irving Thalberg και David O. Selznick. Ως ο «ιδρυτής μιας αυτοκρατορίας», ανήκε στην ομάδα και την κατηγορία όλων των Αμερικανών «αυτοκρατόρων», η οποία περιλαμβάνει τους J. P. Morgan, Henry Ford, Thomas A. Edison, William R. Hearst, Florenz Ziegfeld και P. T. Barnum. Ο κινηματογράφος του είναι 100% Χολυγουντιανός –έχοντας στηριχθεί και βασιστεί στο «αστρικό σύστημα» που απευθυνόταν στην πολυτελή συσκευασία -στο πολυτελές περιτύλιγμα- των μαζικών προϊόντων, αλλά και έχοντας βασιστεί στα απέραντα στερεότυπα-. Από την άλλη, τον καλοδέχτηκαν και τον υποδέχτηκαν σαν τον «καθοριστικό, ουσιώδη, βασικό, στοιχειώδη και απαραίτητο» δημιουργό κινουμένων σχεδίων, τον μάγο του Burbank, τον Αίσωπο του 20ου αιώνα. Από την άλλη, κατακρίθηκε αφενός ως εκείνος που κατέστρεψε τη γραφική ελευθερία των κινουμένων σχεδίων για χάρη ενός ρεαλισμού σε στυλ live action, κι αφετέρου ως ένας ύπουλος και πονηρός προπαγανδιστής της Αμερικανικής ιδεολογίας σε όλο τον κόσμο. Ανεξαρτήτως αυτού, μία κριτική ιστορία του κινηματογράφου δε μπορεί να παραβλέψει και να αγνοήσει το ιδεολογικό βάρος που άφησε και συνεχίζει να

αφήνει μέχρι και σήμερα ο Walt Disney στο κοινό και τους δημιουργούς κινουμένων σχεδίων (Bendazzi, 1994).

#### 1.4.5. Τα Κινούμενα Σχέδια της Τηλεόρασης

Τα πρώτα κινούμενα σχέδια ήταν σύντομα και μικρής διάρκειας (κινούμενα σχέδια μικρού μήκους) και προβάλλονταν στους κινηματογράφους. Μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, όμως, οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων μπορούσαν να τα απεικονίζουν και να τ' αναπαριστούν και στην τηλεόραση. Μετά απ' αυτό, ξεκίνησε η δημιουργία κινουμένων σχεδίων μεγαλύτερης διάρκειας, αναπτύσσοντας τα σημερινά μισάωρα σόου που προβάλλονται στα κανάλια των Cartoon Network, Disney Channel και Nickelodeon. Στη συνέχεια, τα κινούμενα σχέδια «συνέλαβαν» και «αιχμαλώτισαν» τις οικογένειες γρήγορα και ταχύτατα, με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι άνθρωποι να αγαπήσουν τις παραγωγές της Walt Disney Production, καθώς και άλλα σπουδαία κινούμενα σχέδια, όπως τα Popeye, Tom and Jerry, Bugs Bunny, κλπ. Κι αυτό διότι η ψυχαγωγία των παιδιών ήταν το επίκεντρο της εμπορικής δραστηριότητας. Μάλιστα, με την ανάπτυξη των Ιαπωνικών κινουμένων σχεδίων, την επέκτασή τους στην διεθνή αγορά, καθώς και την εμφάνισή τους στους τηλεοπτικούς δορυφόρους, τα παιδιά δεν μπορούσαν να ξεκολλήσουν και να πάρουν τα μάτια τους από την τηλεόραση. Αλλά ακόμα και σήμερα, τα Ιαπωνικά κινούμενα σχέδια βρίσκονται στην κορυφή των αγαπημένων κινουμένων σχεδίων των παιδιών. Δημοφιλή παραδείγματα των Ιαπωνικών κινουμένων σχεδίων αποτελούν τα Doraemon, Ninja Hattori & Sinchan.

Σήμερα, υπάρχουν πολλοί δημιουργοί κινουμένων σχεδίων που δημιουργούν μικρής, αλλά και μεγάλης διάρκειας κινούμενα σχέδια για να βλέπουν τα παιδιά. Ειδικότερα, τα κινούμενα σχέδια αποτελούν σημαντικό μέρος και αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης και εξέλιξης της παιδικής ηλικίας ήδη από τον 20ο αιώνα. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον των παιδιών για τα κινούμενα σχέδια είναι τέτοιο που πλέον έχουν αποτελέσει την κυριότερη απασχόλησή τους και το βασικότερο χόμπι τους, σε σημείο που πλέον, οι παιδικές χαρές και οι δρόμοι δείχνουν και φαίνονται απομονωμένοι χωρίς αυτά, ακόμη και μετά το σχολείο ή στις διακοπές.

Όπως προειπώθηκε, λοιπόν, τα κινούμενα σχέδια αρχικά προωθούνταν και προβάλλονταν μέσω των κινηματογράφων, όμως η ανάπτυξή τους ήταν εξαιρετικά αργή, εξαιτίας του απαγορευτικού κόστους. Με την αναπτυσσόμενη δημοφιλία και δημοτικότητα των χρωματικών και των ηχητικών κινηματογραφικών τεχνολογιών, οι κινηματογραφικές εταιρίες και οι εταιρίες παραγωγής ταινιών είχαν υιοθετήσει μεθόδους για να βελτιστοποιήσουν τη διαδικασία δημιουργίας των εικονογραφημένων σεναρίων των κινουμένων σχεδίων. Αυτά τα εικονογραφημένα σενάρια χρησιμοποιούνταν για τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των κινουμένων σχεδίων και την τμηματοποίηση της διαδικασίας.

Κατανοούμε, επομένως πως, για τα κινούμενα σχέδια, είχε αναπτυχθεί κάτι συγκρίσιμο και ισάξιο με τη γραμμή παραγωγής και, μάλιστα, ήταν πολύ οικονομικό. Η Disney ήταν ένας πρωτοπόρος στην υιοθέτηση τέτοιων τεχνολογιών και στην παραγωγή αποτελεσματικών κινουμένων σχεδίων. Το «Steamboat Willie» ήταν το πρώτο σημαντικό και ουσιαστικό κινούμενο σχέδιο με συγχρονισμένο ήχο. Ο Disney ήταν τόσο προστατευτικός με αυτές τις μοντέρνες μεθόδους που επισύναψε με την Technicolor συμβόλαιο να μην χρησιμοποιηθεί από άλλα κινούμενα σχέδια για τρία χρόνια.

Κατά τη διάρκεια της ήσυχης περιόδου, σημειώθηκε μικρή κλίμακα και περιορισμένη πρόσβαση των κινηματογραφικών εταιριών στους κινηματογράφους που δημιουργούσαν κινούμενα σχέδια. Τη δεκαετία του 1930, μείζονος σημασίας κινηματογραφικές εταιρίες, όπως η Paramount, η Warner Bros, η Universal και η Metro-Goldwyn-Mayer υπέγραψαν συμφωνία διανομής με καθεμία από αυτές τις εταιρίες παραγωγής κινουμένων σχεδίων ή δημιούργησαν τα δικά τους τμήματα κινουμένων σχεδίων για να διανείμουν την παραγωγή. Η ευημερία των κινουμένων σχεδίων ήρθε από ένα αποτελεσματικό σύστημα διανομής και διαμοιρασμού. Οι δεκαετίες από το 1930 μέχρι το 1950 αποτέλεσαν τη «χρυσή εποχή» της βιομηχανίας των κινουμένων σχεδίων και πολλά από τα δραματικά κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση προήλθαν και γεννήθηκαν από εκείνη την περίοδο της εποχής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα «Little Audrey» (1948-1959) και «Little Lulu» (1943-1967) της Paramount, καθώς και τα «Tom and Jerry», «Daffy Duck» (1937), «Porky Pig» (1936) και «Bugs Bunny» (1940) από την Warner Bros. Κάποια από αυτά, όπως το Tom and Jerry και το Bugs Bunny παίζονται μέχρι και σήμερα.

Η μετάβαση των κινουμένων σχεδίων στην τηλεόραση ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Το Van Beuren, ένα μικρό στούντιο, ξεκίνησε τον δικό του αγοραστικό κατάλογο με τα μικρού μήκους κινούμενα σχέδια για παιδιά. Οι μεγάλες εταιρίες κινουμένων σχεδίων, όπως η Disney, άργησαν να εφαρμόσουν τα ηλεκτρονικά μέσα. Παρ' όλ' αυτά, η Disney ήταν μία από τις πρώτες σημαντικότερες εταιρίες παραγωγής κινουμένων σχεδίων που συνδέθηκαν με το δίκτυο της τηλεόρασης. Χαρακτηριστική καθίσταται η περίπτωση του μακράς διάρκειας προγράμματος «Disneyland», που στη συνέχεια έγινε γνωστό ως «Disney's Wonderful World». Όταν το «Mickey Mouse Club» προβλήθηκε τη δεκαετία του 1950, πρόβαλλε κινούμενα σχέδια και με τη μορφή live-action (Wijethilaka, 2020).

Οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων, και ιδιαίτερα ο Disney προσωπικά, μέχρι τη δεκαετία του 1950, εργάστηκαν πάνω σε μία νατουραλιστική αισθητική προσπάθεια, με σκοπό να φτιάχνουν τα σκίτσα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζουν κατά το δυνατόν αληθινά. Η Χιονάτη του Disney αποτέλεσε την αποθέωση αυτού, ταυτοποιώντας και αναγνωρίζοντας τις κινήσεις της χορεύτριας Marge Champion, η οποία, κατά κάποιο τρόπο, «μεταμορφώθηκε» στη Χιονάτη.

Το μεταπολεμικό καλλιτεχνικό κίνημα του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, γνωστό και ως «Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός», απέρριψε αυτή τη φυσική και νατουραλιστική προσέγγιση όπως και όλες τις πρωτοποριακές, προχωρημένες, προηγμένες, καινοτόμες και σύγχρονες ιδέες που τη συνόδευαν και οι οποίες είχαν αρχίσει να εισάγονται στα κινούμενα σχέδια μέχρι τότε. Το στυλ της UPA περιλαμβάνει μία επίπεδη οπτική, αφηρημένο πλαίσιο, ισχυρά βασικά χρώματα και «περιορισμένα» κινούμενα σχέδια. Ειδικότερα, αυτά τα αντικείμενα κινουμένων σχεδίων φαινόταν σαν, φάνταζαν και έμοιαζαν τόσο επίπεδα όσο και τα χρωματιστά ιστολόγια, ως μία εναλλακτική που χρησιμοποιούσε την οπτική γωνία για να παράγει την ψευδαίσθηση και την εντύπωση του βάθους σε ένα σχέδιο.

Παρόλο που οι αλλαγές στα κινούμενα σχέδια έδιναν αισθητικό κίνητρο και παρακινούσαν αισθητικά, δημιούργησαν καλή επιχειρηματική αίσθηση. Τα αποτελέσματά τους ήταν κινούμενα σχέδια που ήταν γρήγορα και φθηνά στην παραγωγή και τη δημιουργία. Τότε ήταν που οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων ξεκίνησαν να φτιάχνουν προγράμματα, σχεδιασμένα ειδικά για την τηλεόραση, υιοθετώντας σύντομα αυτά τα οικονομικά συστήματα. Στην πορεία, όμως, η αισθητική των UPA άλλαξε.

Η διαδικασία της παραγωγής κινουμένων σχεδίων για την τηλεόραση είναι αξιολογής και μη αμελητέας σημασίας. Το πρώτο επιτυχημένο τηλεοπτικό κινούμενο σχέδιο παράχθηκε από τους Jay Ward και Alexander Anderson και ήταν το «The Crusader Rabbit». Δεν αναπτύχθηκε για το τηλεοπτικό δίκτυο, όμως, εκδόθηκε αμέσως για αναδημοσίευση και κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 1949. Τα κινούμενα σχέδια του τηλεοπτικού δικτύου ήρθαν και έκαναν την εμφάνισή τους οχτώ χρόνια αργότερα.

Το «Ruff and Reddy Show», των Bill Hanna και Joe Barbera ήταν η πρώτη τηλεοπτική σειρά κινουμένων σχεδίων που παρουσιαζόταν στις Ηνωμένες Πολιτείες τα πρωινά του Σαββάτου για την εθνική τηλεόραση, και η δημοτικότητά της ήταν αυτή που τη βοήθησε στο να καθοριστεί ως η πιθανή, ενδεχόμενη, δυνητική και υποψήφια για το δίκτυο του προγράμματος του πρωινού του Σαββάτου. Ακόμα, υπεύθυνοι για τη μεταφορά των κινουμένων σχεδίων στο δικτυακό χρονοδιάγραμμα του Prime Time ήταν οι Hannah-Barbera, αλλά το κατόρθωμα και το επίτευγμα του Time Prime δεν ήταν απλώς μια τάση της μόδας. Το «The Flintstones» των Hannah-Barbara ήταν μία επιτυχημένη σειρά κινουμένων σχεδίων που προβαλλόταν στη ζώνη υψηλής ακροαματικότητας. Ήταν επίσης η τελευταία παραγωγική σειρά του Prime Time μέχρι την πρεμιέρα των «The Simpsons» το 1989.

Τέλος, αξίζει να προστεθεί πως κανένα από αυτά τα προγράμματα δε διήρκεσε περισσότερο από έναν χρόνο στη ζώνη υψηλής ακροαματικότητας, από τη στιγμή που οι ενήλικες δεν ανήκαν πλέον στο κοινό. Παρόλ' αυτά, τα δίκτυα είχαν σημειώσει επιτυχία με το να μεταδίδουν τηλεοπτικά αυτά τα μη επιτυχημένα κινούμενα σχέδια σαν πρωινά κινούμενα σχέδια τα Σάββατα. Ειδικότερα, ευδοκίμούσαν τα πρωινά του Σαββάτου στα καλωδιακά κανάλια όπως είναι το

Cartoon Network και το Nickelodeon, καθώς και στα χρονικά περιθώρια των απογευματινών κοινοπραξιών. Σήμερα, τα κινούμενα σχέδια φτιάχνονται συνήθως με τη χρήση υπολογιστών και οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων δεν αξιοποιούν καινούρια εργαλεία για τα –δια χειρός σχεδιασμένα- παραδοσιακά κινούμενα σχέδια. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τα τηλεοπτικά κινούμενα σχέδια από τα δραματικά κινούμενα σχέδια αποτελεί ο διάλογος και η συζήτηση μεταξύ των χαρακτήρων, έναντι της κυρίαρχης αφήγησης που υφίσταται σε ορισμένες περιπτώσεις (Wijethilaka, 2020).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Ο ΤΟΜΕΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

### 2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός του Όρου «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη»

Η έννοια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης δεν αποτελεί κάτι το απτό και χειροπιαστό, ούτε πρόκειται για μία υλική ουσία που μπορεί κανείς να δει, να πιάσει, να ακούσει και άρα να περιγράψει με ακρίβεια. Σε αντίθεση, δηλαδή, με τα κινούμενα σχέδια τα οποία αναφέρονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, είδη και τεχνικές, η έννοια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί κάτι εντελώς διαφορετικό, που καθένας μας μπορεί να μεταφράσει και να αποδώσει διαφορετικά, με βάση το πώς ο ίδιος το καταλαβαίνει και το αντιλαμβάνεται. Ακόμα και μεταξύ των επιστημόνων που ειδικεύονται στη μελέτη και κατανόηση του όρου «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη», όπως είναι οι παιδαγωγοί και οι ειδικοί ψυχικής υγείας, σε ορισμένες περιπτώσεις, σημειώνεται διαφορετική προσέγγιση του όρου. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει πως τα λεγόμενα κάποιου θεωρούνται οπωσδήποτε λανθασμένα, απλώς προσεγγίζονται από διαφορετική σκοπιά, συγκριτικά με κάποιου άλλου. Παρ' όλ' αυτά, μεταξύ των διαφόρων ερμηνειών που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης εντοπίζονται αρκετές ομοιότητες, με αποτέλεσμα να προσδίδεται ένα «ξεκάθαρο τοπίο» όσον αφορά στην κατεύθυνση που κινείται το περιεχόμενο και η σημασία του όρου.

Ένας από τους ορισμούς που αναφέρονται αποκλειστικά στον όρο «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» αποτελεί αυτός των Κουρμούση και Κούτρα (2011), σύμφωνα με τον οποίο, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί τον «ακρογωνιαίο λίθο, προκειμένου το άτομο να μπορέσει να χαράξει την πορεία του μέσα στην κοινωνία και να αποκτήσει την αίσθηση της ψυχικής ευεξίας».

Άλλοι πάλι, αντί να προσπαθήσουν να ορίσουν αυτόν καθ' αυτόν τον όρο «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» προτίμησαν να τον συνδέσουν με άλλες έννοιες, το περιεχόμενο των οποίων σχεδόν ταυτίζεται με το περιεχόμενο και τη σημασία της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τις έννοιες αυτές αποτελούν οι «Βασικές Ικανότητες», οι «Δεξιότητες Ζωής», η «Έννοια του Εαυτού», η «Ψυχοκοινωνική Επάρκεια» και η «Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση». Εναλλακτικά, βέβαια, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι παραπάνω έννοιες αποτελούν τις προϋποθέσεις, προκειμένου κάποιος να «κατακτήσει» την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, δηλαδή, να καταφέρει ν' αναπτυχθεί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, έχοντας κατακτήσει τις βασικές ικανότητες, τις δεξιότητες ζωής, την έννοια του εαυτού, την ψυχοκοινωνική

επάρκεια και την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, το άτομο έχει, ουσιαστικά, κατορθώσει ν' αναπτυχθεί επαρκώς σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

### 2.1.1. Βασικές Ικανότητες

Όσον αφορά στις «Βασικές Ικανότητες», πρόκειται για μία έννοια που το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΥΡΩ.Π.Α.) συσχέτισε άμεσα με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, κάτι το οποίο καθίσταται έκδηλο και μέσα από τον ορισμό που της έδωσε. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, οι «Βασικές Ικανότητες» πρόκειται για τις ικανότητες εκείνες που καθίστανται απαραίτητες προκειμένου το άτομο να «αυτοπραγματωθεί», να ενταχθεί κοινωνικά, ν' αναπτύξει την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και να καταστεί αποτελεσματικό κατά την απασχόλησή του σε μία κοινωνία που στηρίζεται στη γνώση. Τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τις «Βασικές Ικανότητες» αποτελούν:

1. Το γεγονός ότι συνδυάζουν μεταξύ τους γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις.
2. Το ότι πρόκειται για μία «δια βίου μάθηση», η οποία ξεκινάει από τη γέννηση του παιδιού και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, λαμβάνοντας χώρα σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο, ανεξαρτήτως του αν αυτό βρίσκεται εντός ή εκτός σχολικού ή εργασιακού περιβάλλοντος, καθώς και σε οποιαδήποτε ηλικία, είτε αυτή κατατάσσεται στην παιδική, είτε κατατάσσεται στην ενήλικη.
3. Το γεγονός ότι η ενδυνάμωση, η ενίσχυση καθώς και η συγκρότησή τους εξαρτάται από τρεις παράγοντες, τους οποίους αποτελούν:
  - Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αλληλεπιδρά με τον κοινωνικό του περίγυρο, είτε πρόκειται για τα μέλη της οικογένειάς του, είτε πρόκειται για τα μέλη του ευρύτερου κοινωνικού του πλαισίου
  - Το πόσο ποιοτική καθίσταται η εκπαίδευσή του
  - Οι καταστάσεις της ζωής με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο

Εκτός, όμως, από τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των «Βασικών Ικανοτήτων», απαραίτητο καθίσταται ν' αναφερθούμε συγκεκριμένα στο ποιες είναι αυτές οι «Βασικές Ικανότητες» που το άτομο χρειάζεται να αναπτύξει και να κατακτήσει, προκειμένου να ενδυναμωθεί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), τις τέσσερις κατηγορίες των Βασικών Ικανοτήτων αποτελούν η Επικοινωνία, η Δημιουργική και Κριτική Σκέψη, η Προσωπική Ταυτότητα και η Αυτονομία καθώς και οι Κοινωνικές Ικανότητες, αλλά και οι Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη. Βασικό χαρακτηριστικό των τεσσάρων αυτών κατηγοριών αποτελεί το γεγονός ότι οι ικανότητες αυτές συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς η ανάπτυξη της μίας υποβοηθά αλλά και στηρίζεται στην ανάπτυξη των άλλων.

Όσον αφορά στην πρώτη Βασική Ικανότητα, την «Επικοινωνία», έτσι ονομάζεται η διαδικασία «ανταλλαγής σκέψεων, μηνυμάτων και πληροφοριών». Βασικό χαρακτηριστικό της Επικοινωνίας αποτελεί το γεγονός ότι διαθέτει πάντα δύο άξονες: τον άξονα του πομπού και τον άξονα του δέκτη. Από τη μία, ο πομπός είναι αυτός που στέλνει το μήνυμα, ενώ ο δέκτης είναι αυτός που το λαμβάνει. Να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο πως, είτε ο πομπός, είτε ο δέκτης μπορούν ν' αποτελέσουν περισσότερα από ένα άτομα. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, η διαδικασία της επικοινωνίας διαθέτει τις ίδιες πιθανότητες να καταστεί επιτυχημένη ή αποτυχημένη. Από τη μία, επιτυχημένη θεωρείται όταν το μήνυμα που στέλνει ο πομπός έχει καταστεί κατανοητό από την μεριά του δέκτη. Αντίστοιχα, αποτυχημένη θεωρείται όταν ο δέκτης δεν έχει αντιληφθεί ή δεν έχει κατανοήσει το μήνυμα που προσπαθεί να του περάσει ο πομπός. Το ερώτημα, λοιπόν, που θα μπορούσε να προκύψει από το παραπάνω είναι το «ποια καθίσταται ως η προϋπόθεση προκειμένου η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων να καταστεί επιτυχημένη». Την απάντηση σ' αυτό, τώρα, αποτελεί η επαρκής ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μέσα επικοινωνίας κάθε φορά. Ειδικότερα, αυτά τα μέσα επικοινωνίας συμπεριλαμβάνουν τόσο τα διάφορα συμβολικά συστήματα, όσο και τα διάφορα εργαλεία. Από τη μία, τέτοια συμβολικά συστήματα αποτελούν ο γραπτός και προφορικός λόγος, η γλώσσα του σώματος, οι εικόνες και η μουσική, ενώ μεταξύ των εργαλείων συναντώνται το τηλέφωνο, η τηλεόραση και ο υπολογιστής.

Εκτός, όμως, από τα μέσα επικοινωνίας, λόγος πρέπει να γίνει και για τις μορφές της, οι οποίες δεν είναι στατικές, αλλά εξελίσσονται και αλλάζουν χρόνο με το χρόνο και εποχή με την εποχή. Για παράδειγμα, ενώ μέχρι πρότινος τα βασικά μέσα επικοινωνίας αποτελούσαν ο γραπτός κι ο προφορικός λόγος, πλέον, τη θέση τους έχουν αρχίσει και κατακτούν άλλα, πιο σύγχρονα μέσα, τα οποία προέρχονται από τον χώρο των Τ.Π.Ε. Πρόκειται για την ψηφιακή εικόνα, την κίνηση, τον ήχο, καθώς και την μουσική. Δεν είναι, όμως, μόνο τα τεχνολογικά μέσα και επιτεύγματα που έχουν κατακλύσει το πεδίο των μορφών επικοινωνίας. Λόγος γίνεται και για την έννοια του «πολυγραμματισμού», η οποία έρχεται ν' αντικαταστήσει την πιο παραδοσιακή έννοια του «γραμματισμού», η οποία εστίαζε στην ικανότητα της ομιλίας, της γραφής και της ανάγνωσης, παραμερίζοντας τα πεδία εκείνα στα οποία ελίσσεται η έννοια των «πολυγραμματισμών». Ειδικότερα, η έννοια των «πολυγραμματισμών» κινείται σε δύο πόλους. Ο πρώτος αφορά στην δημιουργία και την οικοδόμηση νοήματος με την ανάμειξη διαφόρων συμβολικών συστημάτων μεταξύ τους, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον γραπτό λόγο, όχι μόνο με τον προφορικό, αλλά και με εικόνες, ήχους, κινήσεις και χωρικά στοιχεία. Από την άλλη, ο δεύτερος αφορά στη δημιουργία και την οικοδόμηση νοήματος με βάση το συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο με το οποίο ερχόμαστε αντιμέτωποι κάθε φορά και το οποίο εξαρτάται από τον

πολιτισμό, τη γλώσσα, την κοινωνική ομάδα, τη μαθησιακή περιοχή και τις εμπειρίες του ατόμου.

Όσον αφορά στη δεύτερη Βασική Ικανότητα, τη «Σκέψη», αυτή χωρίζεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, τη «Δημιουργική Σκέψη» και την «Κριτική Σκέψη». Από τη μία, η Δημιουργική Σκέψη είναι η σκέψη που δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να προσεγγίσει, να κατανοήσει, να συλλάβει και να αντιληφθεί τα πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, οδεύοντας, πολλές φορές, σε καινοτόμες ιδέες και απόψεις. Από την άλλη, η Κριτική Σκέψη αποτελεί την σκέψη που αξιοποιείται συστηματικά από κάποιον με σκοπό αφενός την αιτιολόγηση κι αφετέρου την αξιολόγηση απόψεων, στάσεων, επιλογών και δεδομένων. Επεκτείνοντας περαιτέρω στην έννοια της Κριτικής Σκέψης, σύμφωνα με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεί η «Μεταγνωστική Σκέψη». Ειδικότερα, η Μεταγνωστική Σκέψη πρόκειται για ένα είδος κριτικής σκέψης που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αναστοχασμό, επανεξέταση και επαναξιολόγηση των δικών του προσωπικών σκέψεων και γνώσεων. Η Μεταγνωστική Σκέψη, σε συνδυασμό με τη Δημιουργική και την Κριτική Σκέψη συνδέονται άρρηκτα με την διαδικασία της επίλυσης καθημερινών προβλημάτων. Ειδικότερα, η επιτυχημένη διαχείριση μίας κατάστασης που θεωρείται προβληματική προϋποθέτει αφενός την απόδοση δημιουργικών, ευφάνταστων και καινοτόμων ιδεών –αποτέλεσμα της δημιουργικής σκέψης-, κι αφετέρου την αξιολόγηση και την εκτίμηση αυτών των ιδεών, με κριτικό τρόπο, και κλιμάκωση των διαφόρων φάσεων των ενεργειών που πρόκειται να πραγματοποιηθούν –αποτέλεσμα της κριτικής σκέψης-. Κατανοούμε, επομένως, από το παραπάνω πως η επίλυση των προβλημάτων προϋποθέτει τη συνύπαρξη, την συνεργασία και την αλληλεπίδραση των δύο αυτών ειδών σκέψης μεταξύ τους. Όμως, η επίλυση προβλημάτων δεν αποτελεί την μοναδική περίπτωση που απαιτείται ο συγκερασμός τους. Ειδικότερα, η αρμονική «συμβίωση» μεταξύ δημιουργικής και κριτικής σκέψης καθίσταται απαραίτητη σε όλους τους τομείς, καθώς όσο δημιουργική κι αν φαντάζει μία ιδέα, εάν αυτή δεν εξεταστεί ως προς τις ενδεχόμενες συνέπειες που μπορεί να φέρει η εφαρμογή της, είναι πολύ πιθανό να έχει σαν αποτέλεσμα το άτομο να ενεργήσει παρορμητικά και χωρίς την επιθυμητή έκβαση. Κι αυτό γιατί η δημιουργικότητα καθίσταται ανεπαρκής όταν δεν καθοδηγείται από έναν κριτικό και μεταγνωστικό τρόπο σκέψης, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη διαδικασία του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης.

Όσον αφορά στην τρίτη Βασική Ικανότητα, αυτή διακρίνεται στην «Προσωπική Ταυτότητα» και την «Αυτονομία». Από τη μία, η προσωπική ταυτότητα αποτελεί την ικανότητα του ν' αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του ως ένα μοναδικό ον, με τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν τόσο στα χαρακτηριστικά της εμφάνισής του, όσο και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Ειδικότερα, όταν το άτομο έχει δομήσει την προσωπική του ταυτότητα, γνωρίζει τις απαντήσεις για το ποιος είναι, τι τον κάνει ξεχωριστό, σε τι τα πηγαίνει καλύτερα και σε τι όχι, ποιες είναι οι θέσεις και οι ιδέες που πρεσβεύει, καθώς και το πώς θεωρεί ότι τον βλέπουν οι άλλοι. Ουσιαστικά, η έννοια της προσωπικής ταυτότητας σχετίζεται αφενός με το πώς συλλαμβάνει και κατανοεί κανείς τον εαυτό του, κι αφετέρου με το κατά πόσο τον εκτιμάει. Φυσικά, παράγοντες οι οποίοι ευνοούν τη δόμηση και την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας αποτελούν η ιστορία που «κουβαλάει» το κάθε άτομο, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους ανθρώπους. Από την άλλη, η αυτονομία αναφέρεται στην ανεξαρτησία, δηλαδή, την ικανότητα ενός ανθρώπου να αισθάνεται και να πράττει, δίχως να εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες. Μάλιστα, ο Τριανταφυλλίδης (1998) ορίζει την αυτονομία ως «έλλειψη οποιασδήποτε εξάρτησης και επίδρασης από εξωτερικούς παράγοντες» (Τριανταφυλλίδης, 1998). Κατανοούμε, επομένως, από τα παραπάνω πως οι έννοιες της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας αποτελούν δύο διαφορετικούς όρους, ο καθένας με τη δική του ξεχωριστή σημασία. Παρ' όλ' αυτά, βλέπουμε πως το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) αντιμετωπίζει αυτούς τους δύο όρους σαν μία ενιαία βασική ικανότητα, πράγμα που σημαίνει πως μεταξύ των δύο αυτών εννοιών υφίσταται ένα κοινό σημείο, ένα σημείο διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης. Και το σημείο αυτό γίνεται αντιληπτό στο άτομο, όταν αυτό διαθέτει την ικανότητα αφενός να ενθαρρύνει και να στηρίζει τις απόψεις, τις επιλογές, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες, τολμώντας, διατυπώνοντας προτάσεις, αλλά και δοκιμάζοντας, κι αφετέρου να συμβαδίζει τις θέσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις του, τόσο με τα σχέδια που κάνει για το μέλλον του, όσο και με τους στόχους που θέτει για τη ζωή του, γενικότερα.

Όσον αφορά στην τέταρτη Βασική Ικανότητα, αυτή περιλαμβάνει, τόσο τις κοινωνικές ικανότητες, όσο και τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Από τη μία, οι κοινωνικές ικανότητες σχετίζονται αφενός με την αποτελεσματικότητα –όταν αυτή υφίσταται- στους τομείς της επικοινωνίας και της συνεργασίας, κι αφετέρου με τη συζήτηση που πραγματοποιείται όταν τα άτομα εμπιστεύονται, αποδέχονται και σέβονται το ένα το άλλο. Από την άλλη, οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη εστιάζουν σε συμπεριφορές μέσω των οποίων ο άνθρωπος εκφράζει αλληλεγγύη, ενδιαφέρεται για τα προβλήματα της κοινωνίας, καθίσταται υπεύθυνος τόσο προς τον εαυτό του, όσο και προς τους άλλους, ελέγχει την συμπεριφορά του και εφαρμόζει τους κανόνες, χωρίς να τους παρακούει. Βέβαια, οι ικανότητες, οι στάσεις και τρόποι συμπεριφοράς που απαιτείται να διαθέτει κανείς, προκειμένου να συνυπάρξει με τους άλλους εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, τους οποίους αποτελούν η ηλικία, το πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες και καταστάσεις

με τις οποίες το άτομο έρχεται αντιμέτωπο στις διάφορες φάσεις της ζωής του. Βέβαια, δεδομένου του ότι η εν λόγω εργασία πραγματεύεται την κοινωνική ανάπτυξη, όχι σε γενικότερο επίπεδο, αλλά συγκεκριμένα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί μία διασύνδεση μεταξύ των κοινωνικών ικανοτήτων και της προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, οι κοινωνικές ικανότητες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνδέονται με την ανάπτυξη νοηματικών αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών ορίων, την αναγνώριση, την αρμόζουσα αντίδραση και τον σεβασμό απέναντι στις επιθυμίες και τις ανάγκες, τις αξίες και τις ιδέες, τις ενέργειες και τις δράσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, την έκκληση, αλλά και την παροχή στήριξης και βοήθειας από και προς τους άλλους. Ουσιαστικά, οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι αλληλοεξαρτώμενες με την σφαιρική και καθολική τους ανάπτυξη και επεκτείνονται με το μεγάλωμά τους, μέσω της όλο και περισσότερο αποτελεσματικής επικοινωνίας τους με τους άλλους ανθρώπους.

Βέβαια, παρόλο που οι Βασικές Ικανότητες αναλύονται μεμονωμένα, αυτό δε σημαίνει πως λειτουργούν και ανεξάρτητα, χωρίς να επηρεάζουν η μία την άλλη. Στην πραγματικότητα, μάλιστα, αυτό που ισχύει είναι πως μεταξύ των Βασικών Ικανοτήτων, αναπτύσσεται μία σχέση, όχι απλώς διασύνδεσης, αλλά και αλληλεξάρτησης, δεδομένου του ότι η μία δύναται να ενισχύσει και να «υποστυλώσει» την άλλη. Για παράδειγμα, όσο αυξάνεται η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τα αναπαραστατικά και επικοινωνιακά μέσα με αποτελεσματικό τρόπο (ικανότητα της «επικοινωνίας»), άλλο τόσο αυξάνονται και τα «εργαλεία» που έχουν στη διάθεσή τους, μέσω των οποίων μπορούν ν' αναπτύξουν τη σκέψη τους, τόσο σε δημιουργικό, όσο και σε κριτικό επίπεδο (ικανότητα της «δημιουργικής και κριτικής σκέψης»). Παράλληλα, η ικανότητα της «επικοινωνίας» δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας»), ενώ η ικανότητα της «δημιουργικής και κριτικής σκέψης» συμβάλλει αφενός στην ανακάλυψη των μαθησιακών τους επιθυμιών και επιδιώξεων (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας»), κι αφετέρου στην βαθμιαία λήψη της ευθύνης όσον αφορά στη μάθηση των ίδιων (ικανότητα της «αυτονομίας»). Επιπλέον, επικοινωνώντας αποτελεσματικά με τους άλλους (ικανότητα της «επικοινωνίας»), αφενός αναπτύσσονται σε επίπεδο συνεργασίας και αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων («κοινωνικές ικανότητες»), κι αφετέρου μαθαίνουν να συζητούν πάνω στις θέσεις και τις απόψεις τους και να δημιουργούν σταθερούς δεσμούς, πάνω σε γερές βάσεις («κοινωνικές ικανότητες»). Επίσης, όταν τα παιδιά είναι σε θέση να εξωτερικεύσουν αυτά που σκέφτονται και νιώθουν (ικανότητα της «επικοινωνίας»), διευκολύνονται αφενός στο να ανεξαρτητοποιηθούν (ικανότητα

της «αυτονομίας»), κι αφετέρου στο να αποκτήσουν θετική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας»). Αντίστοιχα, όταν σκαρφίζονται καινοτόμους τρόπους επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης, και κατορθώνουν να τους εφαρμόσουν στην πράξη με επιτυχία (ικανότητα της «επίλυσης προβλημάτων» μέσω της «δημιουργικής και κριτικής σκέψης»), αποβάλλουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα που έχουν για τον εαυτό τους, ενισχύοντας την θετική και αισιόδοξη αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα τους (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας»). Ακόμα, όσο τα παιδιά ανακαλύπτουν τις δυνατότητες, τις ικανότητες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα λοιπά προσωπικά τους χαρακτηριστικά (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας»), συνειδητοποιούν παράλληλα και τα κοινά σημεία με τις διαφορές που εμφανίζουν, συγκριτικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των άλλων, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται αφενός ο σεβασμός απέναντι στο διαφορετικό κι αφετέρου η αποδοχή του άλλου έτσι όπως είναι («κοινωνικές ικανότητες»). Επιπροσθέτως, όταν τα παιδιά έχουν μάθει να συνεργάζονται («κοινωνικές ικανότητες»), τους είναι πιο εύκολο να λαμβάνουν μέρος σε εργασίες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια μίας ομάδας, να διευθετούν και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που υφίστανται εντός των ομάδων, καθώς και να αποκτούν γνώσεις από άτομα της ηλικίας τους. Τέλος, αφενός η ανάπτυξη υγιών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, κι αφετέρου η ενεργή συμμετοχικότητά τους σε ομαδικές δράσεις και δραστηριότητες («κοινωνικές ικανότητες»), ενθαρρύνουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνας τους (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας»), τα βοηθούν να παραμένουν σταθερά στις επιλογές τους (ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας») και να ενεργούν αυτόνομα και αποφασιστικά (ικανότητα της «αυτονομίας»).

Φυσικά, οι «Βασικές Ικανότητες» δε συνδέονται μόνο μεταξύ τους, αλλά, όπως προειπώθηκε, καθίστανται και άρρηκτα συνδεδεμένες με την «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία είναι το ζητούμενο στην παρούσα εργασία. Ειδικότερα, η «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» διαθέτει σαν πρωταρχικό της μέλημα αφενός την ανάπτυξη της «προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας» (προσωπική ανάπτυξη), κι αφετέρου την ανάπτυξη των «κοινωνικών δεξιοτήτων» (κοινωνική ανάπτυξη). Όμως, τόσο η «προσωπική ταυτότητα» και η «αυτονομία», όσο και οι «κοινωνικές δεξιότητες», αποτελούν δύο από τις «Βασικές Ικανότητες», για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Παράλληλα, η ικανότητα για «αυτονομία», σε συνδυασμό με το χαρακτηριστικό της «ομαδικότητας» που συνεπάγονται οι «κοινωνικές δεξιότητες», αποτελούν τις αδιαπραγμάτευτες προϋποθέσεις, προκειμένου κάποιος να καταστεί ενεργός πολίτης, και άρα να διαθέτει τις «ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη», δηλαδή, μία από τις «Βασικές Ικανότητες». Ως εκ τούτου, το να διαθέτει κάποιος θετική στάση απέναντι στην προσωπική και κοινωνική του αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη, σε συνδυασμό αφενός με τη στάση αποδοχής του προς το

διαφορετικό, κι αφετέρου με την ικανότητά του να αλληλεπιδρά σε ικανοποιητικό βαθμό με τα μέλη μίας ομάδας, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διάπλαση μιας κοινωνίας, η οποία θα είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφής νοσηρότητα, λειτουργώντας με βάση τόσο το κοινό καλό, όσο και τις ατομικές ανάγκες των μελών της.

Στις «Βασικές Ικανότητες», όμως, συγκαταλέγεται και η ικανότητα της «επικοινωνίας», η οποία σχετίζεται άρρηκτα με την «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη». Ειδικότερα, η διαδικασία οικειοποίησης του προφορικού λόγου, της σωματικής έκφρασης, της ζωγραφικής και των άλλων επικοινωνιακών μέσων (ικανότητα της «επικοινωνίας») συμβάλλει τόσο στην έκφραση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αναγκών και των επιθυμιών των παιδιών («προσωπική ανάπτυξη»), όσο και στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους ανθρώπους («κοινωνική ανάπτυξη»). Επιπλέον, καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση των μέσων έκφρασης, συμπεριλαμβάνουν τις διαδικασίες της διαπραγμάτευσης και της συζήτησης και προϋποθέτουν την ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων, σκέψεων και συναισθημάτων –δηλαδή καταστάσεις που συμβάλλουν και προϋποθέτουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη-- βοηθούν τα παιδιά να επιλέγουν τον τρόπο επικοινωνίας που ταιριάζει κάθε φορά στην εκάστοτε περίπτωση, να προσαρμόζονται στην ανταπόκριση και τις αντενέργειες του «δέκτη» τους, και να δημιουργούν ένα συγκεκριμένο νόημα, το οποίο να μπορούν να μεταδώσουν –δηλαδή, βοηθούν τα παιδιά ν' αποκτήσουν δυνατότητες οι οποίες συνεπάγονται την ικανότητα της «επικοινωνίας»--.

Τέλος, όσον αφορά στο πώς συνδέεται η «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» με την ικανότητα της «δημιουργικής και κριτικής σκέψης», αρχικά, όταν το παιδί αναζητά και καταλήγει σε δημιουργικούς και πρακτικούς τρόπους διόρθωσης και επίλυσης των προβληματικών καταστάσεων και των συγκρούσεων (ικανότητα της «δημιουργικής και κριτικής σκέψης», είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δύσκολες –προσωπικές και κοινωνικές- καταστάσεις και ενθαρρύνεται να ενεργεί και να πράττει αυτόνομα και ανεξάρτητα («προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη»). Εκτός, όμως, από την δημιουργική και την κριτική σκέψη, στα πλαίσια της ερμηνείας της δεύτερης βασικής ικανότητας, λόγος έγινε και για τη «μεταγνωστική σκέψη», η οποία συμβάλλει εξίσου στην «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» του παιδιού. Ειδικότερα, μέσω της «αυτενέργειας», του «αναστοχασμού» και της «ενσυναίσθησης» που συνεπάγεται η «μεταγνωστική σκέψη», το παιδί αφενός ελέγχει και διαχειρίζεται τα συναισθήματά και τις σκέψεις του, κι αφετέρου ρυθμίζει και ελέγχει τη στάση και τη συμπεριφορά του, καταστάσεις οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Βελλοπούλου, Διδάχου, Καλογιαννίδου, Καμπεζά, Καμπέρη, Κοντοπούλου, Μιχαλοπούλου, Μπακαλοπούλου, Παναγιώτου, Παπανδρέου, Σοφianoπούλου & Ψυχίδου, 2014).



### 2.1.2. Δεξιότητες Ζωής

Όσον αφορά στις «Δεξιότητες Ζωής», πρόκειται για μία έννοια που εισήγαγε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) για να εξηγήσει το περιεχόμενο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1993), οι «Δεξιότητες Ζωής» αποτελούν τις δεξιότητες εκείνες μέσω των οποίων το άτομο είναι σε θέση να διαχειριστεί και να φέρει εις πέρας με επιτυχία τις απαιτητικές και προκλητικές δοκιμασίες που του επιβάλλει η καθημερινότητα, διαθέτοντας παράλληλα τη δυνατότητα να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του, αναλόγως των περιστάσεων (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1993).

Πρωταρχικό μέλημα και βασικό στόχο της εκπαίδευσης των «Δεξιοτήτων Ζωής» αποτελεί αφενός ο μετασχηματισμός και η βελτίωση του γνωστικού επιπέδου του ατόμου, μέσω της αναδόμησης των γνώσεών του, κι αφετέρου η ενδυνάμωση της ικανότητάς του να εφαρμόζει εμπράκτως αυτές τις νέες γνώσεις, ενσωματώνοντάς τες στη συμπεριφορά του, με θετικό και αποδεκτό τρόπο. Φυσικά, η επιτυχής απόκτηση των «Δεξιοτήτων Ζωής» χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, τις οποίες αποτελούν η γνώση τόσο των σταδίων ανάπτυξης από τα οποία διέρχονται τα παιδιά, όσο και των δεξιοτήτων που απαιτείται ν' αποκτήσουν, καθώς μεταβαίνουν στο στάδιο της εφηβείας, η παιδαγωγική που αποσκοπεί στη συμμετοχή και τη διάδραση, καθώς και η εφαρμογή και η αξιοποίηση δράσεων οι οποίες χρειάζεται αφενός να ενδείκνυνται, να επαρκούν και να επιτρέπονται σε πολιτισμικό επίπεδο, κι αφετέρου να εκφράζουν ευαισθητοποίηση απέναντι στα έμφυλα ζητήματα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Σε συνέχεια του προσδιορισμού των «Δεξιοτήτων Ζωής», ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προχώρησε στη διάκριση αυτών στα είδη και τις μορφές τους. Ονομαστικά, λοιπόν, τα είδη και τις μορφές των «Δεξιοτήτων Ζωής» αποτελούν η ικανότητα «λήψης αποφάσεων», η ικανότητα «επίλυσης προβλημάτων», η ικανότητα «δημιουργικής σκέψης», η ικανότητα «κριτικής σκέψης», η ικανότητα για «αποτελεσματική επικοινωνία», η ικανότητα «ανάπτυξης και διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων», η ικανότητας της «γνώσης του εαυτού», η ικανότητα της «ενσυναίσθησης», η ικανότητα «διαχείρισης των συναισθημάτων» και τέλος η ικανότητα «διαχείρισης της έντασης και του stress».

Όσον αφορά στην πρώτη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Λήψης Αποφάσεων», αυτή ενθαρρύνει το άτομο να εξετάζει τις διάφορες εναλλακτικές που έχει στη διάθεσή του, σχετικά με μία απόφαση που χρειάζεται να λάβει, και να εκτιμά με προσοχή τα αποτελέσματα που ενδέχεται να προκαλέσει η εφαρμογή καθεμιάς από αυτές τις εναλλακτικές.

Όσον αφορά στην δεύτερη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων», αυτή ενθαρρύνει το άτομο να εντοπίζει παραγωγικές, ωφέλιμες και

γόνιμες λύσεις στα προβλήματά του, τα οποία, αν παραμείνουν άλυτα για μεγάλο χρονικό διάστημα, δύνανται να του δημιουργήσουν διαρκές άγχος και μόνιμο στρες.

Όσον αφορά στην τρίτη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Δημιουργικής Σκέψης», αυτή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και βασική προϋπόθεση για την απόκτηση των δύο προαναφερθεισών ικανοτήτων, δηλαδή αυτών της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Κι αυτό γιατί η δημιουργική σκέψη βοηθά το άτομο αφενός να εξετάζει όλες τις ενδεχόμενες επιλογές που έχει στη διάθεσή του, κι αφετέρου να προβληματίζεται για τα επακόλουθα αποτελέσματα που συνεπάγεται η εφαρμογή τους.

Όσον αφορά στην τέταρτη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Κριτικής Σκέψης», αυτή δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να εμβαθύνει και να εξετάζει λεπτομερώς αφενός τα στοιχεία και τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του, κι αφετέρου τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Παράλληλα, του δίνει την δυνατότητα να εντοπίζει τους διάφορους παράγοντες που κάθε φορά επιδρούν πάνω στη συμπεριφορά του και την καθορίζουν. Τέτοιους παράγοντες, για παράδειγμα, αποτελούν οι κοινωνικές αξίες, οι συνομήλικοι και τα ΜΜΕ.

Όσον αφορά στην πέμπτη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Αποτελεσματικής Επικοινωνίας», αυτή ενθαρρύνει και ενισχύει το άτομο στην έκφραση και την εξωτερίκευση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των επιθυμιών, των αναγκών, των προβληματισμών, των φόβων, των ανησυχιών, των απόψεων, των θέσεων, της γνώμης, των ιδεών και των αξιών του, τόσο με λεκτικό, όσο και με μη λεκτικό τρόπο.

Όσον αφορά στην έκτη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Ανάπτυξης και Διατήρησης των Διαπροσωπικών Σχέσεων», αυτή συμβάλλει στις θετικές συναναστροφές και στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω της παραγωγής φιλικών δεσμών που να αντέχουν στο χρόνο, κάτι το οποίο αποτελεί αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση για την ψυχοκοινωνική υγεία του ατόμου.

Όσον αφορά στην έβδομη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Γνώσης του Εαυτού», -την οποία αλλιώς θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε και «Ικανότητα της Αυτογνωσίας»-, αυτή δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να κατανοήσει σε βάθος την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του, καθώς και αυτά στα οποία αρέσκεται, όπως και εκείνα τα οποία αποστρέφεται. Κατ' επέκταση, η εν λόγω ικανότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, προκειμένου το άτομο να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους, να δημιουργεί διαπροσωπικούς δεσμούς με βάθος και ουσία, να αναπτύσσει την ενσυναίσθησή του, καθώς και να εντοπίζει τις διάφορες αγχογόνες περιστάσεις.

Όσον αφορά στην όγδοη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Ενσυναίσθησης», αυτή δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να κατανοήσει τον τρόπο με

τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ζωή για κάποιον που βρίσκεται σε μία εντελώς διαφορετική κατάσταση από τον ίδιο, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητά του.

Όσον αφορά στην ένατη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Διαχείρισης των Συναισθημάτων», αυτή ενθαρρύνει το άτομο να κατανοεί όχι μόνο τα δικά του συναισθήματα, αλλά και τα συναισθήματα των υπολοίπων ανθρώπων, να αντιλαμβάνεται το πώς αυτά τα συναισθήματα επιδρούν πάνω στη δική του συμπεριφορά, καθώς και να εκφράζει αυτά τα συναισθήματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κι αυτό γιατί συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως «βαριά» και «δυνατά», όπως είναι ο θυμός, η οργή, η ζήλεια, η θλίψη και η λύπη, επιδρούν στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου κυρίως με αρνητικό τρόπο.

Τέλος, όσον αφορά στην δέκατη «Δεξιότητα Ζωής», δηλαδή την «Ικανότητα Διαχείρισης της Έντασης και του Stress», αυτή εστιάζει στον εντοπισμό και την ανίχνευση των παραγόντων που προκαλούν άγχος, στον τρόπο με τον οποίο το άγχος επιδρά πάνω στο άτομο, καθώς και στους τρόπους που θα συμβάλλουν στην ρύθμιση και τη στάθμισή του (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Συγκρίνοντας, τώρα, τις «Δεξιότητες Ζωής», για τις οποίες έκανε λόγο ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) με τις «Βασικές Ικανότητες» για τις οποίες έκανε λόγο το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΥΡΩ.Π.Α.), παρατηρούμε αξιοσημείωτες ομοιότητες. Κι αυτό γιατί, παρόλο που οι «Δεξιότητες Ζωής» φαίνεται αριθμητικά να υπερτερούν των «Βασικών Ικανοτήτων», στην ουσία, πρόκειται για τις ίδιες ικανότητες, τις οποίες απλώς το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς ενσωμάτωσε σε ευρύτερες κατηγορίες, ενώ ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ανέλυσε μεμονωμένα. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες τέσσερις «Δεξιότητες Ζωής», καθώς και οι τρεις τελευταίες, δηλαδή οι ικανότητες «λήψης αποφάσεων», «επίλυσης προβλημάτων», «δημιουργικής σκέψης», «κριτικής σκέψης», «ενσυναίσθησης», «διαχείρισης των συναισθημάτων» και «διαχείρισης της έντασης και του stress», για τις οποίες έκανε λόγο ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, αντιστοιχούν όλες και συμπεριλαμβάνονται στη δεύτερη «Βασική Ικανότητα» του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς, δηλαδή την ικανότητα για «Δημιουργική και Κριτική Σκέψη», η οποία τονίζει ξεκάθαρα τη σύνδεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη δημιουργική και κριτική σκέψη τόσο με την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, όσο και με την ενσυναίσθηση και την διαχείριση των συναισθημάτων και του στρες, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της «μεταγνωστικής σκέψης». Ενώ, δηλαδή, οι ικανότητες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, την δημιουργική σκέψη και την κριτική σκέψη (Π.Ο.Υ.) εφαρμόζουν ξεκάθαρα στην ευρύτερη κατηγορία της «δημιουργικής και κριτικής σκέψης» (ΕΥΡΩ.Π.Α.), οι ικανότητες που εστιάζουν στην ενσυναίσθηση και την διαχείριση των συναισθημάτων και του στρες (Π.Ο.Υ.) ενσωματώνονται στην ευρύτερη κατηγορία της «μεταγνωστικής σκέψης», η οποία, όμως, αποτελεί υποκατηγορία της «κριτικής σκέψης» (ΕΥΡΩ.Π.Α.). Αντίστοιχα, η ικανότητα για «αποτελεσματική επικοινωνία»

του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταιριάζει ξεκάθαρα με την ικανότητα της «επικοινωνίας» για την οποία έκανε λόγο το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, ενώ η ικανότητα «ανάπτυξης και διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων» του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας αντιστοιχεί στην ικανότητα των «κοινωνικών δεξιοτήτων» του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς. Τέλος, η ικανότητα της «γνώσης του εαυτού», όπως την ονομάζει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, δε θα μπορούσε παρά να σχετίζεται με την ικανότητα της «προσωπικής ταυτότητας», όπως την αποκαλεί το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς.

Κι ενώ το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έκαναν λόγο για «Βασικές Ικανότητες» και «Δεξιότητες Ζωής», οι Κουρμούση & Κούτρας (2011) συσχέτισαν την «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» με την «έννοια του εαυτού», την «ψυχοκοινωνική επάρκεια» και την «κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση».

### **2.1.3. Η Ευαισθητοποίηση ως Πρωταρχική Διάσταση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης**

Σε συνέχεια των βασικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων ζωής, ως αναπόσπαστα κομμάτια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, δεν μπορεί να μη γίνει λόγος και για την έννοια της «ευαισθητοποίησης», η οποία, βέβαια, στην πραγματικότητα, αποτελεί κι εκείνη, κατά κάποιον τρόπο, τόσο δεξιότητα ζωής όσο και βασική ικανότητα, παρόλο που ο Π.Ο.Υ. και το ΕΥΡ.Π.Α. δεν την συμπεριλαμβάνουν ρητά στις αναφορές τους. Για την ακρίβεια, η ευαισθητοποίηση, ως βασική ικανότητα, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις κοινωνικές δεξιότητες, δεδομένου του ότι αυτές συμπεριλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους την έκφραση αλληλεγγύης, το ενδιαφέρον για τα κοινωνικά ζητήματα, την παροχή στήριξης και βοήθειας προς τους άλλους ανθρώπους, αλλά και τον σεβασμό απέναντι σε όλα τα μέλη της κοινωνίας ως υπαρκτικές ολότητες. Από την άλλη, ως δεξιότητα ζωής, η ευαισθητοποίηση θα μπορούσε κάλλιστα να συσχετιστεί με την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ζωή για κάποιον που βρίσκεται σε μία εντελώς διαφορετική κατάσταση από τον ίδιο, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητά του. Κι αυτό διότι η ευαισθητοποίηση αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου κάποιος να εκφράζει στάση αλληλεγγύης, να ενδιαφέρεται για τον συνάνθρωπο, να παρέχει έμπρακτη στήριξη και βοήθεια σε όσους το έχουν ανάγκη, να αποδέχεται τους άλλους, παρά τη διαφορετικότητά τους και να είναι σε θέση να κατανοεί τον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Με άλλα λόγια, δηλαδή, θα μπορούσαμε να πούμε πως η έννοια της ευαισθητοποίησης αποτελεί πρωταρχική διάσταση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και προϋπόθεση αυτής, γι' αυτό και καθίσταται τόσο σημαντική η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των παιδιών πάνω σε

κοινωνικά ζητήματα, προκειμένου, στη συνέχεια, να είναι σε θέση να αναπτύξουν τόσο τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όσο και την ικανότητά τους για ενσυναίσθηση.

#### 2.1.4. Η Έννοια του Εαυτού

Όσον αφορά στον προσδιορισμό της «έννοιας του εαυτού», κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί από αρκετούς μελετητές του όρου. Θέλοντας, λοιπόν, να εξετάσουμε το πώς έχει γίνει αντιληπτή η έννοια του εαυτού στο πέρασμα του χρόνου, θα ήταν ενδιαφέρον να αναφερθούμε στους ποικίλους αυτούς ορισμούς με τη χρονολογική σειρά που ειπώθηκαν. Αρχικά, το 1951, ο Rogers χαρακτήρισε την έννοια του εαυτού ως «ένα οργανωμένο σύστημα αντιλήψεων του εαυτού», ενώ οχτώ χρόνια μετά, το 1959, οι Combs και Snygg, διέκριναν την έννοια του εαυτού σε δύο υποκείμενα που συνυπάρχουν ταυτοχρόνως και τα οποία αποτελούν το «Εγώ» («I») και το «Εμένα» («Me»). Το 1982, ο Burns χαρακτήρισε την έννοια του εαυτού ως «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων», ενώ τέσσερα χρόνια μετά, το 1986, ο Rosenberg όρισε την έννοια του εαυτού ως «το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο». Η Λεονταρή από την άλλη (1998), χαρακτήρισε την έννοια του εαυτού ως «ψυχή, δραστηριότητα, οργανωτή συνειδητών και ασυνείδητων εμπειριών, ερμηνευτική υπόθεση, οντολογική υπόσταση, συνειδητή και ασυνείδητη εμπειρία και συνεχή ροή συνειδησιακών βιωμάτων». Παράλληλα, τόνισε πως παρόλο που οι παραπάνω χαρακτηρισμοί δείχνουν να αναιρούν και να ακυρώνουν ο ένας τον άλλον, στην ουσία, απλώς ο καθένας τους φωτίζει διαφορετικές πτυχές της έννοιας του εαυτού, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους και καλύπτουν η μία τα «κενά» της άλλης (Λεονταρή, 1998). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, και παρά τις διαφορές που μπορεί να εμφανίζουν οι παραπάνω ορισμοί μεταξύ τους, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας του εαυτού αποτελεί «ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του» (Burns, 1982, Byrne, 1996, Combs & Snygg, 1959, Gergen, 1971, Harter, 1999, Hattie, 1992, Rogers, 1951, Rosenberg, 1986, Shavelson, 1976).

Από την άλλη, ένας πιο πρόσφατος ορισμός αποτελεί αυτός των Κουρμούση & Κούτρα (2011), σύμφωνα με τον οποίο ο εαυτός καθίσταται ως «μία σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές πτυχές». Εκτός, όμως, από τον προσδιορισμό του όρου, οι Κουρμούση & Κούτρας έκαναν λόγο και για τις συνιστώσες της έννοιας του εαυτού, τις οποίες αποτελούν αφενός η «αυτοαντίληψη» και η «αυτοεικόνα», κι αφετέρου η «αυτοεκτίμηση» και η «αυτοαξία». Από τη μία, οι πρώτες συνιστώσες, δηλαδή η «αυτοαντίληψη» και η «αυτοεικόνα», αναφέρονται στο γνωστικό επίπεδο του εαυτού, ενώ οι δεύτερες συνιστώσες, δηλαδή οι η «αυτοεκτίμηση» και η «αυτοαξία» εστιάζουν στο συναισθηματικό επίπεδο του εαυτού (Μπότσαρη, 2001). Επεξηγώντας περαιτέρω, η «αυτοαντίληψη» και η «αυτοεικόνα» εστιάζουν αφενός

στο πώς το άτομο περιγράφει τον εαυτό του, κι αφετέρου στο τι πιστεύει γι' αυτόν, ενώ η «αυτοεκτίμηση» και η «αυτοαξία» εστιάζουν στο τι πιστεύει το άτομο για την αξία του, καθολικά και ολόπλευρα (Μπότσαρη, 2001). Τέλος, οι Κουρμούση & Κούτρας (2011), θέλοντας να συνδέσουν την «έννοια του εαυτού» με την «ψυχοκοινωνική επάρκεια», για την οποία θα γίνει λόγος αμέσως παρακάτω, τόνισαν πως τόσο η «αυτοαντίληψη» με την «αυτοεικόνα», όσο και η «αυτοεκτίμηση» με την «αυτοαξία», εκτός από τις συνιστώσες της «έννοιας του εαυτού», αποτελούν, παράλληλα, και μία από τις συνιστώσες της «ψυχοκοινωνικής επάρκειας».

### 2.1.5. Ψυχοκοινωνική Επάρκεια

Όσον αφορά, τώρα, στην «Ψυχοκοινωνική Επάρκεια», πρόκειται για έναν όρο που συνδέεται άμεσα με την έννοια της «Κοινωνικής Νοημοσύνης», ενώ παράλληλα, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, αποσκοπώντας στην ενσωμάτωση, τη συμπερίληψη, την τοποθέτηση, την κατάταξη και την κατηγοριοποίηση των ποικίλων κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στα ομαδοποιημένα σύνολα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου, της κινητοποίησης και της επίλυσης προβλημάτων και τέλος, της κοινωνικής επάρκειας (Τριλίβα & Chiementi, 2002). Και αυτά τα ομαδοποιημένα σύνολα των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων οι Κουρμούση & Κούτρας (2011) δικαίως χαρακτήρισαν ως «συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας». Ειδικότερα:

Όσον αφορά στις πρώτες συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη -οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν παράλληλα και τις συνιστώσες της έννοιας του εαυτού-, πρόκειται για δύο έννοιες που έχουν εκτιμηθεί και αξιολογηθεί με διάφορους τρόπους προσέγγισης, αναλόγως της οπτικής καθενός από τους ερευνητές που τις εξέτασαν. Για παράδειγμα, ο Burns (1982) υποστηρίζει πως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη πρόκειται για δύο έννοιες ταυτόσημες, που, στην ουσία, αποτελούν το ίδιο πράγμα. Ειδικότερα, προσπαθώντας να προσεγγίσει τον όρο «αυτοαντίληψη», αναφέρει πως αποτελεί ένα είδος εξιστόρησης, αναπαράστασης, διήγησης, ρητής έκφρασης και ισχυρισμού του ατόμου, η οποία μπορεί να στηρίζεται τόσο σε αντικειμενικά, όσο και σε υποκειμενικά κριτήρια, άσχετα με το αν η γνώση του ατόμου πάνω σ' αυτήν θεωρείται αληθής ή αναληθής. Επεκτείνοντας, ο Burns (1982) διακρίνει την αυτοαντίληψη σε δύο μέρη, τα οποία αποτελούν το «γνωστικό-περιγραφικό» και το «αξιολογικό». Από την άλλη, σε αντίθεση με τον Burns, οι Wells & Marwell (1976), υποστηρίζουν ότι, παρά την ξεκάθαρη σχέση αλληλεπίδρασης που σημειώνεται μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, στην ουσία, αυτές οι δύο έννοιες διαθέτουν ξεχωριστή σημασία η μία από την άλλη. Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη

σχετίζεται περισσότερο με το ψυχολογικό προφίλ του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση εστιάζει στο αξιολογικό κομμάτι. Μάλιστα, για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, οι Wells και Marwell (1976) αναφέρουν ότι, ενώ η αυτοαντίληψη αποτελείται από ένα άθροισμα στάσεων απέναντι στον εαυτό μας, η αυτοεκτίμηση αποτελεί το αξιολογικό μέρος αυτών των στάσεων. Από την άλλη, μία εντελώς διαφορετική προσέγγιση αποτελεί αυτή του Παπάνη (2004), ο οποίος εστίασε στην έννοια της αυτοεκτίμησης, εξετάζοντάς την σαν «αποτέλεσμα», «κίνητρο» και «αμυντικό μηχανισμό». Βέβαια, η έννοια του «αποτελέσματος» είχε χρησιμοποιηθεί και νωρίτερα για την ερμηνεία της «αυτοεκτίμησης» από τους Coopersmith (1967), Harter (1993) και Rosenberg (1979), εννοώντας το άθροισμα των ενεργειών και των διεργασιών στις οποίες προβαίνει το άτομο, προκειμένου να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του. Αντίστοιχα, η έννοια του «κινήτρου» είχε χρησιμοποιηθεί επίσης νωρίτερα, για να περιγράψει την «αυτοεκτίμηση», από τους Kaplan (1976) και Tesser (1988), εννοώντας την κλίση του ατόμου να προβαίνει σε επιλογές τέτοιες, προκειμένου να συντηρεί ή και να ενισχύει τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής του. Τέλος, η έννοια του «αμυντικού μηχανισμού» είχε ειπωθεί και από τους Pearlin & Schooler (1978), Longmore & De Maris (1997), Spencer, Josephs & Steele (1993) και Thoits (1994), εννοώντας πως η αυτοεκτίμηση αποτελεί το μέσο διαχείρισης και αντιμετώπισης των καταστάσεων, των βιωμάτων και των εμπειριών εκείνων που θεωρούνται στρεσογόνες και αρνητικές (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Όσον αφορά, τώρα, στις δεύτερες συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο, αυτές αποτελούν την ικανότητα του ατόμου να οριοθετεί και να διαχειρίζεται το ίδιο τη συμπεριφορά του, δίχως να στηρίζεται στις υποδείξεις, τις οδηγίες, τις προτροπές και τις συμβουλές των άλλων. Η κατάκτηση της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου απαιτεί χρόνο, αναπτύσσεται βαθμιαία και θεωρείται ολοκληρωμένη μόνο όταν το άτομο είναι πλέον σε θέση ν' αντιληφθεί τη διάκριση του καλού, του ηθικού, του αποδεκτού και του σωστού από το κακό, το ανήθικο, το μη αποδεκτό και το λάθος. Βέβαια, δεν είναι λίγες οι φορές που το άτομο –και ιδίως το παιδί- ενώ γνωρίζει τις συμπεριφορές εκείνες που θεωρούνται σωστές, ηθικές, αποδεκτές και επιτρεπτές, αδυνατεί να ενεργεί και να πράττει με βάση τα κοινωνικά πρότυπα, τις κοινωνικές απαιτήσεις και τους κοινωνικούς κανόνες. Κατανοούμε, λοιπόν, πως δεν αρκεί για το άτομο απλώς να διαθέτει τη γνώση του «τι πρέπει να κάνει», αλλά χρειάζεται να διαθέτει και την ικανότητα του να πράττει με τον «αναμενόμενο» -κατά τα κοινωνικά πρότυπα- τρόπο, ανεξάρτητα από το αν το θέλει ή όχι και ανεξάρτητα από το αν ελέγχεται για το τι κάνει ή όχι.

Φυσικά, ανάμεσα στις διάφορες μορφές της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου, ανήκει και η ικανότητα «αναστολής των παρορμήσεων». Ειδικότερα, ως «αναστολή των παρορμήσεων» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να συλλογίζεται

πριν την τέλεση μίας συγκεκριμένης πράξης. Κατ' επέκταση, ένα από τα είδη «αναστολών» αποτελεί και η ικανότητα «διαχείρισης των συναισθημάτων». Βέβαια, η έννοια των «συναισθημάτων» αποτελεί μία περίπλοκη έννοια, κι αυτό γιατί, παρόλο που το άτομο συνήθως είναι σε θέση να αριθμεί τα διάφορα συναισθήματα και να ξέρει τον τρόπο με τον οποίο αυτά τον κάνουν, αφενός να αισθάνεται, κι αφετέρου να συμπεριφέρεται, του είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσει το περιεχόμενό τους, σημασιολογικά. Σε καμία περίπτωση, βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως η προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας των συναισθημάτων είναι αδύνατη. Για παράδειγμα, ο Jerome Kagan (1994) αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα ως τους έντονους και απότομους μετασχηματισμούς που πραγματοποιούνται στον τρόπο λειτουργίας του σώματός μας και κινητοποιούν την πράξη, ως αποτέλεσμα σ' ένα ερέθισμα που μας κάνει να βιώνουμε μία άγνωστη κατάσταση, ένα δελεαστικό κίνητρο, έναν θάνατο, μία βίαιη εισβολή ή μία αποτυχία (Kagan, 1994). Όσον αφορά, τώρα, στα είδη των συναισθημάτων, αυτά θα μπορούσαμε να διακρίνουμε σε δύο επιμέρους κατηγορίες, τα «κύρια» και τα «δευτερεύοντα». Ειδικότερα, τα κύρια συναισθήματα αποτελούν η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος και η αηδία, ενώ τα δευτερεύοντα αποτελούν το ενδιαφέρον, η έκπληξη, ο ενθουσιασμός, η ζήλεια, η ντροπή, η περηφάνια και η ικανοποίηση (Landy, 2009).

Ανεξαρτήτως, τώρα, του αν ένα συναίσθημα εντάσσεται στα κύρια ή τα δευτερεύοντα, διαθέτει τη δυνατότητα να καθίσταται περισσότερο ή λιγότερο έντονο. Τις φορές, λοιπόν, που ένα συναίσθημα διαθέτει ένταση, δίνεται εντολή στον οργανισμό για κινητοποίηση μίας σειράς από συστήματα, τα οποία αποτελούν το βιολογικό, το γνωστικό και το συμπεριφοριστικό. Ειδικότερα, το βιολογικό σύστημα αποτελεί ένα σύστημα διεργασιών που ενεργοποιεί τις βιολογικές αντιδράσεις, οι οποίες είναι ακούσιες, εμποδίζοντας το άτομο να τις ελέγξει και να τις καθορίσει, και σχετίζονται με τις λειτουργίες του αυτόνομου νευρικού συστήματος, της καρδιάς, των αιμοφόρων αγγείων, του στομάχου, του εγκεφάλου, των ορμονικών εκκρίσεων και των λοιπών οργάνων του σώματος. Το γνωστικό σύστημα, από την άλλη, αποτελεί ένα σύστημα διεργασιών που ενεργοποιεί τις γνωστικές αντιδράσεις, εστιάζοντας στην αναζήτηση των αιτιών, την αξιολόγηση των καταστάσεων και την επεξεργασία της δράσης. Τέλος, το συμπεριφοριστικό σύστημα αποτελεί ένα σύστημα διεργασιών που ενεργοποιεί τις συμπεριφοριστικές αντιδράσεις, οι οποίες σχετίζονται με την έκφραση και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων μέσω του λόγου, των κινήσεων, των συμπεριφορών, των εκφράσεων του προσώπου και των εκφράσεων του σώματος. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση καθίστανται άρρηκτα συνδεδεμένοι με την έννοια της «συναισθηματικής ρύθμισης», δηλαδή της διαδικασίας μέσω της οποίας οι άνθρωποι καθίστανται συναισθηματικά άρτιοι, ελέγχοντας και ρυθμίζοντας τόσο τις εξωτερικές, όσο και τις εσωτερικές συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).



Όσον αφορά στις τρίτες συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την κινητοποίηση και την επίλυση προβλημάτων, αυτές σχετίζονται άρρηκτα με την ικανότητα «επίλυσης προβλημάτων» των «Δεξιοτήτων Ζωής» για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Ειδικότερα, όπως ήδη προειπώθηκε, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων ενθαρρύνει το άτομο να εντοπίζει παραγωγικές, ωφέλιμες και γόνιμες λύσεις στα προβλήματά του, τα οποία, αν παραμείνουν άλυτα για μεγάλο χρονικό διάστημα, δύνανται να του δημιουργήσουν διαρκές άγχος και μόνιμο στρες. Εστιάζοντας, τώρα, συγκεκριμένα στα παιδιά, όταν μιλάμε για επίλυση προβλημάτων, εννοούμε τις δράσεις στις οποίες αυτά καταφεύγουν, προκειμένου να υπερβούν μία δυσκολία που τους προέκυψε ή να πραγματοποιήσουν έναν σκοπό, τον οποίο δεν ξέρουν πώς να τον κατορθώσουν. Κομμάτι της επίλυσης προβλημάτων αποτελεί η ικανότητα αναζήτησης των παραγόντων εκείνων που προκάλεσαν το πρόβλημα, η πεποίθηση και η σιγουριά ότι το πρόβλημα δύναται να ξεπεραστεί, καθώς και η ικανότητα του παιδιού να διαλέξει μία λύση, η οποία να σχετίζεται με τον πυρήνα, την ουσία και το επίκεντρο του προβλήματος. Φυσικά, για την πραγματοποίηση όλης αυτής της διαδικασίας καθοριστικό παράγοντα διαδραματίζει η αξιολόγηση της κατάστασης, μέσω της παρατήρησης και της επεξεργασίας των διαφόρων παραγόντων που οδήγησαν σ' αυτήν, καθώς και η αξιολόγηση των ενδεχόμενων τρόπων επίλυσης αυτής (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Τέλος, όσον αφορά στην τέταρτη συνιστώσα της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή, την κοινωνική επάρκεια, όταν αυτή έχει κατακτηθεί, αντανακλά την εύρυθμη κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού, τόσο με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, όσο και με τους μεγάλους. Ειδικότερα, σχετίζεται με τις κοινωνικές ικανότητες που δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να πετύχει συγκεκριμένους σκοπούς σε κοινωνικό επίπεδο, όπως είναι, για παράδειγμα, η αίσθηση ότι το αγαπούν και να το δέχονται γι' αυτό που είναι, η ένταξή του σε παρέες συνομηλίκων και η δημιουργία ωφέλιμων, γόνιμων και ουσιαστικών δεσμών με τους άλλους. Η κοινωνική επάρκεια επίσης σχετίζεται με συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι η διάθεση του παιδιού να συνεργάζεται, να μοιράζεται τα πράγματά του με τους άλλους, να ενδιαφέρεται για τους άλλους και να τους φροντίζει, να τους βοηθάει και ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Κουρμούση & Κούτρας).

### **2.1.6. Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση**

Εκτός, όμως, από τις έννοιες του «Εαυτού» και της «Ψυχοκοινωνικής Επάρκειας», οι Κουρμούση & Κούτρας, όπως προειπώθηκε, έκαναν λόγο και για την έννοια της «Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης» ως αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα, η «κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση»

συνδέεται, με τη σειρά της, και με άλλες έννοιες, όπως είναι αυτές της «συναισθηματικής νοημοσύνης», της «κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας» και της «κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής».

Αρχικά, η «συναισθηματική νοημοσύνη» πρόκειται για μία «διαφορετική ευφυΐα», - όπως τη χαρακτηρίζει ο Daniel Goleman (1995)-, σύμφωνα με την οποία το άτομο διαθέτει την ικανότητα να εντοπίζει, να παραδέχεται, να αντιλαμβάνεται, να πειθαρχεί και να συγκρατεί τα συναισθήματά του, ενώ παράλληλα, είναι σε θέση να εντοπίζει και ν' αντιλαμβάνεται και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, ρυθμίζοντας με επιτυχία τις σχέσεις του σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Από την άλλη, η «κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια» πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ελέγχει, να ρυθμίζει και να εξωτερικεύει τις κοινωνικοσυναισθηματικές όψεις της ζωής του, έτσι ώστε να εξυπηρετεί και να ενισχύει την αποτελεσματική τελειοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, όπως είναι η μάθηση, η δημιουργία δεσμών, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων της καθημερινότητας και η τροποποίηση της συμπεριφοράς με σκοπό την ανταπόκριση στις περίπλοκες εξελικτικές απαιτήσεις της ζωής.

Τέλος, η «κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή» αποτελεί την εκμάθηση όλων εκείνων των ικανοτήτων που συγκροτούν τη «συναισθηματική νοημοσύνη» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Εστιάζοντας, τώρα, συγκεκριμένα στην έννοια της «κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης», πρόκειται για τη διαδικασία που ακολουθείται, προκειμένου το άτομο – τόσο το παιδί, όσο και ο ενήλικας- να ενισχύσει τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες και τα ιδανικά που του είναι απαραίτητα για την κατάκτηση της «κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας» (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Shwab-Stone & Shriver, 1997). Επιπλέον, μέσω της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών, αφού τα ίδια ενθαρρύνονται να ξεκαθαρίσουν μέσα τους την εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον εαυτό τους, κι ως εκ τούτου, να ενδυναμώσουν την αίσθηση που διαθέτουν γι' αυτόν. Εκτός αυτού, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση ενθαρρύνει τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες, όπως είναι ο εντοπισμός και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η κατανόηση της διαφορετικής θέασης των πραγμάτων από τους άλλους ανθρώπους, ο προσδιορισμός θετικών στόχων, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και η σωστή διαχείριση των καταστάσεων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μιλώντας, όμως, πιο συγκεκριμένα, τις πλευρές εκείνες της προσωπικότητας που αποσκοπεί να ενισχύσει η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αποτελούν ονομαστικά η «αυτεπίγνωση», η «κοινωνική επίγνωση», η «υπεύθυνη λήψη αποφάσεων», η «αυτοδιαχείριση» και η «διαχείριση των σχέσεων» (Zins, Weissberg, Wang, Wallberg, 2004). Αρχικά, όσον αφορά στην «αυτεπίγνωση», αυτή σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου ν' αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να διαθέτει σαφή αυτοαντίληψη, καθώς και ν' αντιλαμβάνεται τις ανάγκες, τις

δυνατότητες και τη σπουδαιότητά του. Όσον αφορά στην «κοινωνική επίγνωση», αυτή αποτελεί την ικανότητα επιτυχούς δημιουργίας σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους και σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, το σεβασμό στο διαφορετικό, την στάση εκτίμησης απέναντι στους άλλους και την κατανόηση της σκοπιάς από την οποία οι άλλοι αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Όσον αφορά στην «υπεύθυνη λήψη αποφάσεων», σ' αυτήν εμπεριέχονται οι ικανότητες του ατόμου να εντοπίζει τα διάφορα προβλήματα, να αξιολογεί τις ποικίλες καταστάσεις, να αξιοποιεί τις δεξιότητες διαχείρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων και να επεξεργάζεται τις ενδεχόμενες λύσεις που καθίστανται διαθέσιμες. Ως προς την «αυτοδιαχείριση», αυτή αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει στην πράξη τις δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο. Με άλλα λόγια, η έννοια της «αυτοδιαχείρισης» σχετίζεται με την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο, την αυτοπειθαρχία, την αυτοκινητοποίηση, τον χειρισμό του άγχους και την ικανότητα του ατόμου αφενός να θέτει στόχους, κι αφετέρου να προκαθορίζει μία σειρά από ενέργειες με αλληλουχία και συνάφεια, προκειμένου να πετύχει αυτούς τους στόχους. Τέλος, ως προς τη «διαχείριση των σχέσεων», αυτή σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει γόνιμες και παραγωγικές σχέσεις, βασική προϋπόθεση των οποίων αποτελεί η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί, να συνεργάζεται να διαπραγματεύεται, να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, να παρέχει βοήθεια στους άλλους, αλλά και να τη ζητάει (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη όλα τα παραπάνω, καθίσταται σαφές και ξεκάθαρο το γεγονός ότι οι έννοιες της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας, της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής και της συναισθηματικής νοημοσύνης καθίστανται άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, αλληλεπιδρώντας η μία με την άλλη και «παραβιάζοντας» με ξεκάθαρο, αλλά εύλογο τρόπο η μία τα εννοιολογικά «σύνορα» της άλλης.

## 2.2. Η Σημασία της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης στα Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Έχοντας αναλύσει επαρκώς το εννοιολογικό περιεχόμενο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και των επιμέρους εννοιών που τη συνθέτουν, την ολοκληρώνουν και την εμπλουτίζουν, σε δεύτερο επίπεδο, καθίσταται αναγκαίο να εστιάσουμε στον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζει η ενίσχυση και η ενδυνάμωσή της στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που είναι και το ζητούμενο στην παρούσα εργασία. Φυσικά, η απόδειξη της σπουδαιότητας που εμφανίζει η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στη ζωή των παιδιών προϋποθέτει, αλλά και συνεπάγεται, αντίστοιχα, την τεκμηρίωση της προσφοράς και της σημασίας που διαθέτουν οι επιμέρους έννοιες που την αποτελούν, δηλαδή οι βασικές ικανότητες, οι δεξιότητες ζωής, η ψυχοκοινωνική επάρκεια και η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω.

### 2.2.1. Βασικές Ικανότητες

Ξεκινώντας με τις «Βασικές Ικανότητες» -μία έννοια που χρησιμοποίησε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για να προσδιορίσει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη-, η προσφορά και η σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα για αποτελεσματική συμμετοχή σε πάσης φύσεως περιβάλλοντα, -είτε πρόκειται για μαθησιακά, είτε πρόκειται για σχολικά, είτε πρόκειται για εργασιακά, είτε πρόκειται για οικογενειακά, είτε πρόκειται για άλλου είδους κοινωνικά περιβάλλοντα-, ενώ, παράλληλα, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα προκειμένου το άτομο να ανταποκριθεί στους ποικίλους ρόλους που θα χρειαστεί να υποστηρίξει στις διάφορες φάσεις της ζωής του. Βέβαια, σ' αυτό το σημείο, είναι περιττό ν' ειπωθεί πως καθεμία από αυτές τις βασικές ικανότητες (επικοινωνία, δημιουργική και κριτική σκέψη, προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, κοινωνικές ικανότητες) συμβάλλει στην ανάπτυξη του προσωπικού και του κοινωνικού επιπέδου των παιδιών με διαφορετικό τρόπο από τις υπόλοιπες, καθώς δε λειτουργούν πάντα συνδυαστικά η μία με την άλλη. Ειδικότερα:

Όσον αφορά στη σημασία και την προσφορά της πρώτης βασικής ικανότητας, δηλαδή, την επικοινωνία, αυτή παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα σύμβολα, τις συμβάσεις και τους κανόνες λειτουργίας των διαφόρων επικοινωνιακών μέσων, να κατασκευάσουν, να μεταφέρουν και να κατανοήσουν ένα νόημα, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, να επιλέξουν τα επικοινωνιακά μέσα που ταιριάζουν, αρμόζουν και αντιστοιχούν σε κάθε περίπτωση, αναλόγως του στόχου, των ατόμων ή του συνόλου στο οποία στρέφονται όταν μιλάνε, καθώς και να προσαρμόζουν τη συζήτηση στον τρόπο αντίδρασης του δέκτη-συνομιλητή τους.

Όσον αφορά στη δεύτερη βασική ικανότητα, δηλαδή τη δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσφορά και η σημασία της κυμαίνεται σε διάφορα επίπεδα, καθώς τα τρία είδη σκέψης για τα οποία έγινε λόγος (δημιουργικό, κριτικό, μεταγνωστικό) διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο όταν λειτουργούν το καθένα ξεχωριστά και διαφορετικό ρόλο όταν λειτουργούν συνδυαστικά. Για παράδειγμα, η δημιουργική σκέψη μεμονωμένα, εστιάζοντας στο διαισθητικό κομμάτι, έχει σαν αποτέλεσμα την ανεύρεση πρωτοποριακών τρόπων αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων, τα οποία στην αρχή ίσως και να φαντάζουν άλυτα και ανυπέρβλητα. Από την άλλη, η κριτική σκέψη, μεμονωμένα, καθοδηγεί τις ενέργειες των ατόμων, οι οποίες, ως επί των πλείστων, προϋποθέτουν ένα βασικό και θεμελιώδες επίπεδο κριτικής ικανότητας. Τέλος, η μεταγνωστική σκέψη καθιστά το άτομο ικανό στην κινητοποίηση, την οργάνωση, την διαχείριση, τον επανέλεγχο και την αξιολόγηση της διαδικασίας και των συνεπειών μιας γνωστικής ενέργειας. Συνδυαστικά, τώρα, η απόκτηση δημιουργικής και η κριτικής σκέψης από τα παιδιά αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα, καθώς τους δίνει την δυνατότητα για λεπτομερή εξέταση και εκτίμηση των πληροφοριών και των γνώσεων, ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων, έκφραση προτάσεων και συμπερασμάτων, καθώς και αξιοποίηση των αποκτηθέντων γνώσεων, αποσκοπώντας στη δημιουργική επίλυση μιας καινούριας προβληματικής κατάστασης σε ποικίλα πλαίσια.

Όσον αφορά στη σημασία και την προσφορά της τρίτης βασικής ικανότητας, τόσο το «χτίσιμο» της προσωπικής ταυτότητας, όσο και η ενίσχυση της αυτονομίας στα παιδιά αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα. Κι αυτό γιατί τρεις από τις μεγαλύτερες δυσκολίες της προσωπικής ανέλιξης και της -δίχως εντάσεις- κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών, συνιστούν η αδυναμία των ίδιων να κατανοήσουν, να παραδεχτούν και να «εγκρίνουν» την προσωπική τους ταυτότητα, η -από τη μεριά τους- απόρριψη των στοιχείων εκείνων που την συνθέτουν, καθώς και η αδυναμία τους να απεξαρτηθούν από άτομα και καταστάσεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες, τα οποία, επιδιώκοντας να γίνουν αρεστά στους άλλους, αρνούνται να δεχτούν την προσωπική τους ταυτότητα, ενώ παράλληλα επιχειρούν να αποκρύψουν ορισμένα ατομικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές πως τόσο ο σχηματισμός της προσωπικής ταυτότητας, όσο και η ενίσχυση της αυτονομίας επιδρούν αφενός στο πώς τα παιδιά αντιδρούν στις πολύπλοκες και δυσχερείς καταστάσεις, κι αφετέρου στα πλάνα και τις επιθυμίες που θέτουν για το μέλλον τους. Δεδομένου αυτού, λοιπόν, κατανοούμε το βαθμό σπουδαιότητας που διαθέτει η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας και της αυτονομίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, όσον αφορά στη σημασία και την προσφορά της τέταρτης βασικής ικανότητας, από τη μία, οι κοινωνικές ικανότητες ενθαρρύνουν την συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνική ζωή, μέσω της εποικοδομητικής και γόνιμης αντιμετώπισης των διαφωνιών και των αντιπαράθεσεων, κι από την άλλη, οι ικανότητες που

σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη διευκολύνουν τη συμμετοχή των μελλοντικών πολιτών στην κοινωνική ζωή εξολοκλήρου και στον μέγιστο βαθμό. Ειδικότερα, όμως, για τις κοινωνικές ικανότητες, δεδομένου του ότι τα παιδιά, στις μέρες μας, αναπτύσσονται σε ολοένα και πιο πολύ ποικιλότητες κοινωνίες, κάποια στιγμή στη ζωή τους θα χρειαστεί, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, να αποτελούν μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και να αλλάζουν τακτικά τόσο το εργασιακό τους περιβάλλον, όσο και τον τόπο κατοικίας τους. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να είναι σε θέση να λειτουργούν με αποτελεσματικότητα εντός των διαφορετικών αυτών κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, δεδομένης της ανάπτυξης και της ολοένα και μεγαλύτερης αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακής επικοινωνίας, οι άνθρωποι είναι σε θέση να επικοινωνούν σε διαρκή βάση με τους άλλους, διαθέτοντας παράλληλα τη δυνατότητα να δημιουργούν καινούριες «φιλίες» με άτομα απ' όλο τον κόσμο, με τα οποία είναι πολύ πιθανό να μην καταφέρουν να γνωριστούν ποτέ δια ζώσης. Κατανοούμε, επομένως, πως ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούμε τις διάφορες δραστηριότητες στην καθημερινότητά μας έχει αλλάξει ολοκληρωτικά, μέσω των καινούριων πρακτικών που έχουν εισάγει οι ΤΠΕ. Παράλληλα, οι κοινωνίες, πιο πολύ από κάθε άλλη φορά χρειάζονται μέλη με ανεπτυγμένη την αίσθηση της συλλογικότητας, της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της στάσης ενδιαφέροντος απέναντι στα κοινά. Για τους λόγους αυτούς, λοιπόν, κατανοούμε πως η καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθίσταται απαραίτητη, προκειμένου τα ίδια, αφενός, ως μελλοντικοί πολίτες, να καταστούν ενεργά μέλη της κοινωνίας, κι αφετέρου να καθίστανται ευπροσάρμοστα και να ελίσσονται στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα με τα οποία θα έρχονται σ' επαφή σ' όλη τη ζωή τους.

### 2.2.2. Δεξιότητες Ζωής

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα απόκτησης των «Δεξιοτήτων Ζωής» από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας –μία έννοια την οποία χρησιμοποίησε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας για να περιγράψει και να αποδώσει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη-, αυτές είναι σε θέση να καθοδηγήσουν τα παιδιά στο ν' ενισχύσουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες (Durlak & Weisberg, 2008), να τα βοηθήσουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και στην υιοθέτηση συμπεριφορών που σχετίζονται με την ψυχική και σωματική τους υγεία (Elias, Gara, Schulyer, Branden-Muller & Sayette, 1991, Haney & Durlak, 1998), να τα εμποδίσουν από το να εκδηλώσουν μελλοντικά διαταραχές στην ψυχική τους υγεία (Greenberg & Damitrovich, 2002), να τα βοηθήσουν ν' αποφύγουν την κατάθλιψη (Merry, McDowell & Hetrick, 2004), να προωθήσουν την κοινωνική τους προσαρμοστικότητα και επάρκεια με θετικό τρόπο (Englander-Golden et al., 1989, Beelman & Lorel, 2006), να ενισχύσουν την ικανότητά τους να κατανοούν, ν' αντιλαμβάνονται, ν' αναγνωρίζουν, να εντοπίζουν, να συγκρατούν και να ελέγχουν

τα συναισθήματά τους (Kusche & Greenberg, 1994), να τους μάθουν να ελέγχουν και να συγκρατούν το θυμό και την οργή τους (Dolfenbacher, Oetting, Huff & Thwaites, 1995, Deffenbacher, Lynch, Oetting & Kemper, 1961, Feindler, et al., 1986, Gansle, 2005), να τα ενθαρρύνουν να επιλύουν και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο (Kusche & Greenberg, 1994), να τα καθοδηγούν στο να βρίσκουν λύσεις στα διάφορα προβλήματα των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Shure & Spivack, 1980, 1982), να τα βοηθήσουν να ελαχιστοποιήσουν τις συμπεριφορές προβληματικού χαρακτήρα (Denham & Burton, 1996, Dubas et al, 1998, Forness et al, 1998, Grossman et al, 1997, Kusche & Greenberg, 1994, Shure & Spivack, 1980, Walker et al, 1998, Webster-Stratton et al, 2001), να εμποδίσουν την εκδήλωση εγκληματικών ενεργειών –στο μέλλον- από πλευράς τους (Young, Kelley & Denny, 1997), να εμποδίσουν ή τουλάχιστον να περιορίσουν το κάπνισμα και την κατανάλωση αλκοόλ και άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών κατά τα επόμενα χρόνια (Botvin et al, 1995, Hansen, Johnson, Flay, Graham & Sobel, 1988, Tobler, Roona & Ochshorn, 2000), να εμποδίσουν την επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά από μεριάς τους, όσο μεγαλώνουν (O' Donnell et al, 1999, Kirby, 1994, Schinke, Blythe & Gilchrest, 1981), να προλάβουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1990), να ενθαρρύνουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους, μειώνοντας τις πιθανότητες αποκλεισμού τους από τις διάφορες παρέες (Mize & Ladd, 1990), να τα βοηθήσουν ν' αναπτύξουν δεξιότητες για τη δημιουργία φιλικών δεσμών (Denham & Burton, 1996), να τα εμποδίσουν από τη διασπαστική συμπεριφορά εντός της τάξης (Stage & Quiroz, 1997), να τα βοηθήσουν ν' αποδώσουν περισσότερο και ν' ανταποκριθούν επαρκέστερα στις σχολικές απαιτήσεις (Elias, Gara, Schulyer, Branden-Muller & Sayette, 1991), καθώς και να τα ωθήσουν στην διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους και του στρες με αποτελεσματικό τρόπο (Kraag, Zeegers & Kok, 2006).

### 2.2.3. Ψυχοκοινωνική Επάρκεια

Η προσφορά και η σημασία της «ψυχοκοινωνικής επάρκειας» καθίσταται εξίσου πολυεπίπεδη, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των «βασικών ικανοτήτων» με την «δημιουργική και κριτική σκέψη». Ειδικότερα, όπως τα τρία είδη σκέψης (δημιουργικό, κριτικό, μεταγνωστικό) διαθέτουν το καθένα τα δικά του χαρακτηριστικά που το καθιστούν αναγκαίο, έτσι και στην περίπτωση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, καθεμιά από τις συνιστώσες της (αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχος, κινητοποίηση και επίλυση προβλημάτων, κοινωνική επάρκεια) δύναται να συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίστοιχα, όπως η δημιουργική, η κριτική και η μεταγνωστική σκέψη δύναται να προσφέρουν στο άτομο, λειτουργώντας σαν σύνολο, και όχι μεμονωμένα, το ίδιο ισχύει και με τις συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας.

Σε γενικότερο επίπεδο, λοιπόν, η εκμάθηση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που συνεπάγονται την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δύναται να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, όπου πολλά προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας αποτελούν προϊόν της συμπεριφοράς του ατόμου (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Ειδικότερα, τώρα, και ξεκινώντας από τις πρώτες συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη, πλήθος ερευνών έχει τεκμηριώσει την αντίληψη πως η μεγάλου βαθμού αυτοεκτίμηση καθίσταται αναγκαία, καθώς επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του ατόμου. Ιδιαίτερα, όμως, στα παιδιά, η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους σε πολλά επίπεδα, τα βασικότερα των οποίων αποτελούν η «νόηση», η «κοινωνική επάρκεια» και η «συναισθηματική ανάπτυξη».

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο επίπεδο της «νόησης» και στο πώς η αυτοεκτίμηση επιδρά πάνω σ' αυτήν, έχει παρατηρηθεί πως, όσο η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των παιδιών μεγαλώνει, άλλο τόσο καλύτερεύουν και οι επιδόσεις τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Επιπλέον, τα παιδιά που «τα έχουν βρει» με τον εαυτό τους και νιώθουν όμορφα μαζί του, δεν τα παρατούν με την ίδια ευκολία, όταν συναντούν δυσκολίες στις σχολικές τους εργασίες, ενώ καθίστανται περισσότερο ευέλικτα στην επίλυση προβλημάτων, αφενός αναζητώντας διαφορετικούς τρόπους επίλυσης αυτών κι αφετέρου, δίχως να διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια, όταν θεωρούν πως την έχουν ανάγκη. Έχοντας κατακτήσει, λοιπόν, τέτοιου είδους δεξιότητες, μέσω της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, το ενδεχόμενο της επιτυχίας τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο είναι μεγαλύτερο από αυτό που προσδοκείται βάσει του νοητικού τους επιπέδου (Landy, 2009).

Όσον αφορά, τώρα, στην «κοινωνική επάρκεια», η θετική αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη δίνει στα παιδιά την ώθηση να βρίσκουν τη θέληση και το κουράγιο ώστε να κάνουν εκείνα το πρώτο βήμα στις κοινωνικές και διαπροσωπικές τους επαφές και σχέσεις, χωρίς να νιώθουν δισταγμό ή ντροπή, αλλά αισθανόμενα σιγουριά για τον εαυτό τους. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, τείνουν να μην αποδέχονται τους κανονισμούς και τις αρχές, αρνούμενα να συμμορφωθούν και να τους ακολουθήσουν, ενώ συνηθίζουν να απαιτούν την προσοχή από τους άλλους, προσπαθώντας, όμως, να απέχουν από την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και την συμπερίληψή τους σε κοινωνικά σύνολα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Όταν, όμως, τα παιδιά μένουν χωρίς φίλους και αισθάνονται μη αποδεκτά από τους άλλους, ελαττώνεται το αίσθημα της αυτοαξίας τους και αρχίζουν να πιστεύουν ότι καθίστανται ανάξια αγάπης, με αποτέλεσμα να ελαττώνεται περισσότερο η αυτοεκτίμησή τους (Landy, 2009).

Τέλος, για τη «συναισθηματική ανάπτυξη», από τη μία, η θετική αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη στα παιδιά, τα βοηθά να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν, με



αποτελεσματικότερο τρόπο, τόσο τις δύσκολες και αντίξοες καταστάσεις, όσο και τα αγχογόνα και στρεσογόνα συναισθήματα, καθώς και να προσαρμοστούν στα καινούρια δεδομένα που προκύπτουν. Από την άλλη, η αρνητική αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη συνδέεται άμεσα με καταστάσεις αγχώδους και καταθλιπτικής διαταραχής, καθώς, όταν το παιδί δεν πιστεύει στον εαυτό του και τον υποβαθμίζει, απελπίζεται, κι έτσι ενδέχεται να οδηγηθεί σε ψυχικές διαταραχές (Landy, 2009). Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερο να υπερέχουν στις αναπτυξιακές περιοχές και τους τομείς που σχετίζονται με την κατάκτηση της κινητικότητας, της λεπτής κινητικότητας και της γλώσσας (Κουρμούση & Κούτρας, 2011), με αποτέλεσμα τα ίδια να νιώθουν ικανά και αποτελεσματικά όσον αφορά στην πρόδοό τους στους εν λόγω τομείς, κι έτσι να κατακλύζονται από θετικά συναισθήματα, ενδυναμώνοντας το επίπεδο της συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Προχωρώντας στην προσφορά και τη σημασία που διαδραματίζουν οι δεύτερες συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή η αυτορρύθμιση κι ο αυτοέλεγχος, χρειάζεται να τονιστεί πως, δίχως αυτοέλεγχο, το παιδί προσχολικής ηλικίας ενδέχεται να εμφανίζει προκλητική, επιθετική και επιβλαβή στάση και συμπεριφορά, τόσο απέναντι στους γονείς και τους δασκάλους του, όσο κι απέναντι στα άλλα παιδιά της ηλικίας του, ενώ, παράλληλα, αδυνατώντας να πειθαρχήσει, να συγκρατήσει και να «εξημερώσει» τα συναισθήματα που το βομβαρδίζουν, θα αισθάνεται μονίμως αναστατωμένο, με αποτέλεσμα να μειώνονται και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής του. Εκτός αυτού, όμως, η αυτορρύθμιση κι ο αυτοέλεγχος επιδρούν και σε άλλα αναπτυξιακά επίπεδα του παιδιού, με χαρακτηριστικότερα αυτά που αφορούν στη «συγκέντρωση της προσοχής», στην «επίλυση προβλημάτων», στις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», στη «συμπεριφορά» και τέλος, στα «συναισθήματα» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Μάλιστα, για τον τομέα των «συναισθημάτων» και της διαχείρισης αυτών θα γίνει ιδιαίτερη και εκτενής αναφορά, δεδομένης της σπουδαιότητας που αυτά διαδραματίζουν στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ξεκινώντας, λοιπόν, με τη «συγκέντρωση της προσοχής», δίχως την ικανότητα της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου, η εστίαση και η συγκέντρωση σε συγκεκριμένες δραστηριότητες απ' την μεριά των παιδιών δεν είναι εύκολη υπόθεση, κι ως εκ τούτου, η τελειοποίηση των εργασιών που έχουν για το σχολείο, ενδέχεται να παραμένει ανολοκλήρωτη, δημιουργώντας, έτσι, κενά και ελλείψεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Παράλληλα, δίχως αυτοέλεγχο, τα παιδιά αδυνατούν να συμμορφωθούν με τις κατευθύνσεις και τους κανονισμούς του σχολείου, καθώς και με τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι το οποίο θα έχει αρνητική επίδραση στη μαθησιακή τους ικανότητα, αλλά και την σχολική τους εξέλιξη, γενικότερα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Συνεχίζοντας με την «επίλυση προβλημάτων», τα παιδιά που καταβάλλονται και πλημμυρίζουν από συναισθήματα που τους προκαλούν άγχος και τα εγκλωβίζουν

σε στρεσογόνες καταστάσεις, δεν κατορθώνουν να συγκεντρωθούν, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν αδυναμία στο να επιλύουν προβλήματα, ενώ δεν αποκλείεται όλο αυτό να επιφέρει αρνητικό αντίκτυπο και στη μνημονική τους ικανότητα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Όσον αφορά, τώρα, στη σπουδαιότητα που διαδραματίζει η αυτορρύθμιση κι ο αυτοέλεγχος στις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να διαχειριστούν και να ελέγξουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, δυσκολεύονται, παράλληλα, να ξεχωρίσουν το «καλό» από το «κακό», το «σωστό» από το «λάθος», το «δίκαιο» από το «άδικο» και το «πρέπον» από το «απρεπές». Ως εκ τούτου, συνηθίζουν να προκαλούν ταραχή και αναστάτωση στα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να καθίστανται ανεπιθύμητα από αυτήν (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Στο κομμάτι της «συμπεριφοράς», τα παιδιά που αδυνατούν να αυτοπειθαρχηθούν και ν' ακολουθήσουν τους κανόνες, δηλαδή τα παιδιά που δεν διαθέτουν αυτοέλεγχο, τις περισσότερες φορές, εμφανίζουν διασπαστική συμπεριφορά, η οποία είναι πολύ πιθανό να συνεχίσει να υπάρχει και στο μέλλον, οδηγώντας σε διαταραχές συμπεριφοράς (Campbell, 2003).

Τέλος, όσον αφορά στη «διαχείριση των συναισθημάτων», στην οποία, όπως προειπώθηκε, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και σημασία, σύμφωνα με την Landy (2009), η απουσία αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης από τη μεριά των παιδιών, οδηγεί σε αδυναμία διαχείρισης των συναισθημάτων τους, η οποία με τη σειρά της, είναι πολύ πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να εμφανίσει σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και συγκεκριμένες ψυχικές διαταραχές, μεταξύ των οποίων αποτελούν οι διαταραχές προσωπικότητας, τα άγχη και οι φοβίες, τα ψυχωσικά συμπτώματα, η κατάθλιψη, η διπολική διαταραχή, η διασπαστική συμπεριφορά και η επιθετικότητα, η εξάρτηση και ο εθισμός στο τσιγάρο, το αλκοόλ και τα ναρκωτικά, η αλεξυθιμία –η συναισθηματική απάθεια, με άλλα λόγια- και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Landy, 2009). Εκτός των παραπάνω, βέβαια, η απουσία αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου, εμποδίζοντας το παιδί από το να μπορέσει να διαχειριστεί τα έντονα και αρνητικά συναισθήματα, δύναται να το οδηγήσει σε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), σε αδυναμία εξωτερίκευσης των προβλημάτων του, καθώς και σε γενικότερες συμπεριφορές προβληματικού χαρακτήρα (Landy & Peters, 1992). Κατανοούμε, επομένως, από το παραπάνω πως η ενίσχυση του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης αποτελεί, όχι μόνο επιτακτική αναγκαιότητα, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να δημιουργηθεί η βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η εκμάθηση και η ανάπτυξη των στρατηγικών εκείνων που θα υποστηρίξουν το παιδί, ώστε αυτό να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται με επιτυχία και αποτελεσματικότητα τις συναισθηματικές του ορμές.

Συνεχίζοντας με τις τρίτες συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την κινητοποίηση και την επίλυση προβλημάτων, το παιδί, μη έχοντας κατακτήσει την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, όπως είναι λογικό, δυσκολεύεται σημαντικά αφενός στο να διαχειριστεί και ν' αντιμετωπίσει τα καινούρια δεδομένα, κι αφετέρου στο να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του, προκειμένου να μπορεί ν' ανταποκρίνεται στις καταστάσεις εκείνες που του φαίνονται δύσκολες. Ειδικότερα, όμως, η δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων επηρεάζει, με τη σειρά της, συγκεκριμένα αναπτυξιακά επίπεδα του παιδιού, τα κυριότερα των οποίων αποτελούν η «ακαδημαϊκή επιτυχία» και η «σχολική επίδοση», οι «διαπροσωπικές σχέσεις» και η «αυτοεκτίμηση» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Αρχικά, εστιάζοντας στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων στους τομείς της «ακαδημαϊκής επιτυχίας» και της «σχολικής επίδοσης», τα παιδιά που δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα, αδυνατούν να προβούν στην οργάνωση, τον σχεδιασμό και την επίλυση των θεμάτων που περιλαμβάνονται στις σχολικές τους εργασίες, ενώ η αποτελεσματικότητά τους, τόσο στο σχολικό, όσο και στο εργασιακό τους περιβάλλον, στο μέλλον, καθίσταται αβέβαιη και επισφαλής (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Όσον αφορά, τώρα, στη σύνδεση των «διαπροσωπικών σχέσεων» με την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων, μέσω αυτής, το παιδί είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που προκύπτουν στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει την εν λόγω ικανότητα, δυσκολεύονται να εντοπίσουν, ν' αντιληφθούν και να κατανοήσουν ένα πρόβλημα που υφίσταται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και να εκτιμήσουν το μέγεθος και τη σημασία του, να διερευνήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν σ' αυτό, αλλά και να αξιολογήσουν τις ενδεχόμενες εναλλακτικές του λύσεις. Επιπλέον, τα παιδιά που δυσκολεύονται να επιλύσουν προβλήματα, τείνουν να λειτουργούν με τέτοιο αυθορμητισμό, σε βαθμό παρορμητικότητας, παύοντας να έχουν τον έλεγχο, όσο παίζουν με τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα να μη γίνονται εύκολα αποδεκτά από αυτά (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Τέλος, εστιάζοντας στη σχέση «αυτοεκτίμησης» και επίλυσης προβλημάτων, από τη μία, τα παιδιά που καταφέρουν να επιλύσουν τα προβλήματά τους με αποτελεσματικότητα και χωρίς βοήθεια, διαμορφώνουν και σχηματίζουν μία θετική εικόνα και αντίληψη για τον εαυτό τους, ενώ, από την άλλη, παιδιά με περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, αισθάνονται σύγχυση και θεωρούν τον εαυτό τους ανεπαρκή και αναποτελεσματικό σε θέμα αυτοελέγχου και διαχείρισης των συνεπειών που φέρουν οι ενέργειές τους. Ως εκ τούτου, αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία, συχνά, τα οδηγεί σε γενικότερες προβληματικές συμπεριφορές.

Τέλος, κλείνοντας με την προσφορά και τη σημασία της τέταρτης συνιστώσας της ψυχοκοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την κοινωνική επάρκεια, οι αναπτυξιακές περιοχές και οι αναπτυξιακοί τομείς που σχετίζονται με την γλώσσα, την επικοινωνία, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα συμμετοχής σε παιχνίδια ρόλων, τη δημιουργία ηθικών φραγμών και την ανάπτυξη σχέσεων πάνω σε γερά θεμέλια, συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών, η οποία, με τη σειρά της, καθιστά τα παιδιά αποδεκτά, δημοφιλή και ικανά αφενός στο να δημιουργήσουν, κι αφετέρου στο να συντηρήσουν ισχυρούς φιλικούς δεσμούς. Αντίθετα, τα παιδιά με μειωμένη κοινωνική επάρκεια, τείνουν αφενός να εξωτερικεύουν τη συμπεριφορά τους μέσω της επιθετικότητας, κι αφετέρου να την εσωτερικεύουν, επιδιώκοντας ν' αποφύγουν τους άλλους. Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα αναπτυξιακά πεδία πάνω στα οποία επιδρά η κοινωνική επάρκεια, αποτελούν η «ακαδημαϊκή επιτυχία» και η «σχολική επίδοση», η «αυτοεκτίμηση» και τέλος, η «συναισθηματική ανάπτυξη» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Πιο συγκεκριμένα:

Εστιάζοντας στον τομέα της «ακαδημαϊκής επιτυχίας» και της «σχολικής επίδοσης», τα παιδιά που βρίσκονται στο περιθώριο, είναι αντικοινωνικά και δεν ανήκουν σε παρέες συνομηλίκων –δηλαδή τα παιδιά που καθίστανται κοινωνικώς «ανεπαρκή»-, είναι σχεδόν βέβαιο ότι στη συνέχεια θα παρουσιάσουν θέματα αυτοπειθαρχίας, θα απουσιάζουν από το σχολείο τους και θα κάνουν τα πάντα, προκειμένου να απέχουν από τις σπουδές τους, αλλά και ν' αποφύγουν τη φοίτησή τους. Από την άλλη, τα δημοφιλή και κοινωνικά παιδιά τείνουν να καθίστανται ευπροσάρμοστα στο κομμάτι των σπουδών τους, τις οποίες δείχνουν να ευχαριστιούνται περισσότερο και να τις φτάνουν μέχρι το τέλος (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά με κοινωνική επάρκεια διαθέτουν από τρεις έως πέντε φορές μικρότερη πιθανότητα ν' αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο σχολείο (Ladd & Coleman, 1977, Ladd, Birch & Buhs, 1999, Wentzel, 1991, 2003).

Όσον αφορά στο κομμάτι της «αυτοεκτίμησης», τα παιδιά με κοινωνική ανεπάρκεια τείνουν να είναι ντροπαλά ή και να εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, καταστάσεις οι οποίες σχετίζονται με μειωμένη αυτοεκτίμηση, η οποία, σε μεγάλο βαθμό, επηρεάζεται αφενός από τα βιώματα και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει το παιδί εντός του οικογενειακού του περιβάλλοντος, κι αφετέρου από το πόσο συμπαθές, ευχάριστο, προσφιλές και αποδεκτό καθίσταται από τους συμμαθητές του στο σχολείο (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Τέλος, όσον αφορά στη συνεισφορά της κοινωνικής επάρκειας στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η κοινωνική ανεπάρκεια, η οποία δυσκολεύει το παιδί στο να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις, να δείξει ενσυναίσθηση και να εκφράσει στάση φροντίδας και ενδιαφέροντος απέναντι στους συνομηλίκους του, συμβάλλει στην εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, με χαρακτηριστικότερες την αγχώδη και την καταθλιπτική διαταραχή. Αντίθετα, η κοινωνική επάρκεια διευκολύνει τα παιδιά στο

ν' αναπτύξουν φιλικούς δεσμούς, κατάσταση η οποία μεγιστοποιεί το ενδεχόμενο να δέχονται υποστήριξη κι από άλλα άτομα, εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, πράγμα το οποίο τα αποτρέπει από το να εμφανίσουν ψυχικές διαταραχές. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με κοινωνική επάρκεια δύνανται ν' αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα και με μεγαλύτερη επιτυχία τις δυσμενείς γι' αυτά καταστάσεις, επιδεικνύοντας περισσότερη ανθεκτικότητα απέναντι σε ψυχικά τραύματα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

#### **2.2.4. Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση**

Εστιάζοντας στη συνεισφορά της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στον τομέα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι Elias, Zins et al (1997) υποστηρίζουν με ξεκάθαρο και σχεδόν απόλυτο τρόπο το γεγονός ότι η προσωπική και ακαδημαϊκή επιτυχία είναι αδύνατο να επιτευχθεί, δίχως την απόκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που παρέχει στο παιδί η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Elias, Zins et al, 1997).

Επιπλέον, η σπουδαιότητα που διαδραματίζει η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις αποδεικνύεται και μέσα από καινούρια δεδομένα που έχουν προκύψει από τον κλάδο της νευροψυχολογίας. Ειδικότερα, διαδικασίες οι οποίες, μέχρι πρότινος, αντιμετωπίζονταν ως απλοί «συλλογισμοί», πλέον αποτελούν «φαινόμενα», για τα οποία απαιτείται συνεργασία μεταξύ του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Επιπλέον, ο τομέας των συναισθημάτων είναι εκείνος που ενεργοποιεί στα παιδιά την συγκέντρωση και την προσοχή, η οποία, κατ' επέκταση, ενεργοποιεί το κομμάτι της μνήμης και της μάθησης. Δεδομένης, λοιπόν, αυτής της διασύνδεσης που πραγματοποιείται μεταξύ συναισθήματος κι εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατανοούμε τη σημαντικότητα που εμφανίζει η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στη διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (Sylwester, 1995).

Φυσικά, η σπουδαιότητα και η προσφορά της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης υφίσταται και σε γενικότερο επίπεδο, χωρίς να εξαρτάται απαραίτητα από κάποια από τις έννοιες που αναλύθηκαν παραπάνω (βασικές ικανότητες, δεξιότητες ζωής, ψυχοκοινωνική επάρκεια, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση). Ειδικότερα, η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης δίνει στα παιδιά την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους σαν μία μοναδική προσωπικότητα, με τις δικές της ξεχωριστές ικανότητες και τη δική της αξία, να ενεργούν αυτόνομα, να δέχονται τα συναισθήματά τους και να ρυθμίζουν την εξωτερική τους κατάσταση, να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις, να δείχνουν σεβασμό στους άλλους και να ακολουθούν τους κανόνες του συνόλου τους, να καταλαβαίνουν τις σκέψεις, τα

συναισθήματα, τις θέσεις και τις απόψεις των άλλων, καθώς επίσης και να καθίστανται αποτελεσματικά στο κομμάτι της επικοινωνίας και της συνεργασίας τους με τους άλλους.

Συγκεκριμένα, τώρα, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρειάζεται να τονίσουμε πως η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος εκείνη στην οποία τα παιδιά χτίζουν την προσωπική τους ταυτότητα και δημιουργούν δεσμούς με το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά τεστάρουν τις αντοχές τους σχετικά με το κατά πόσο τα καταφέρνουν στο να επιδεικνύουν αυτονομία και να καθίστανται ανεξάρτητα, να αναπτύσσουν δεσμούς σε διαπροσωπικό επίπεδο και να καθίστανται λειτουργικά και αποτελεσματικά μέσα σε ένα σύνολο. Κατανοούμε, επομένως από αυτό πως η ενδυνάμωση των παιδιών σε προσωπικό επίπεδο, καθώς και η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από αυτά, αποτελούν δύο χαρακτηριστικές και αλληλοεξαρτώμενες πτυχές της αγωγής τους σ' αυτήν την ηλικία. Με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που συνεπάγεται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη καθίστανται αναγκαία για τη λειτουργικότητα και την ανταπόκριση των παιδιών αφενός στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, κι αφετέρου στη γενικότερη ζωή τους στο μέλλον.

### **2.3. Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη και Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου**

Έχοντας αναλύσει και τεκμηριώσει επαρκώς, και με εκτενή τρόπο, τη σημασία και τον ρόλο που διαδραματίζει η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατανοούμε την επιτακτική αναγκαιότητα που δημιουργείται ώστε το σχολείο –και στην προκειμένη περίπτωση, το νηπιαγωγείο–, ως βασικός κοινωνικοποιητικός και αναπτυξιακός παράγοντας, να υιοθετήσει πρακτικές τέτοιες, οι οποίες να ενδυναμώνουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του παιδιού σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, που το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) αφιερώνει δύο ολόκληρες ενότητες περιγράφοντας αφενός το ποιες ικανότητες χρειάζεται να κατακτήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκειμένου ν' αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά, κι αφετέρου τις ενέργειες εκείνες στις οποίες πρέπει να προβούν οι εκπαιδευτικοί για να οδηγηθούν στην επίτευξη αυτών των ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη από τις δύο ενότητες εστιάζει στις «Βασικές Ικανότητες», για τη σημασία και την προσφορά των οποίων έγινε λόγος στα δύο προηγούμενα υποκεφάλαια της παρούσας εργασίας, ενώ η δεύτερη ενότητα αντιμετωπίζει τον όρο «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» σαν μαθησιακή περιοχή, ενσωματώνοντάς την στα πλαίσια της υποχρεωτικής και κατευθυνόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας, κι αποδίδοντάς της συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι καλούνται να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Ειδικότερα:

### 2.3.1. Οι Βασικές Ικανότητες ως Ανώτερος Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών

Από τη μία, λοιπόν, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2014), υποστηρίζοντας ότι η σύγχρονη εκπαίδευση δε νοείται να βασίζεται σε προγράμματα σπουδών που δομούνται με γνώμονα μονάχα τα γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, τέχνες, φυσική αγωγή, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες, ΤΠΕ), κάνει λόγο για τις «Βασικές Ικανότητες» ως τις ικανότητες εκείνες στην ανάπτυξη των οποίων θα έπρεπε ν' αποσκοπεί εξολοκλήρου το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η σύγχρονη εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί οι «Βασικές Ικανότητες» εξυπηρετούν ένα διπλό σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος. Από τη μία, διασφαλίζουν την ανάπτυξη των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, παρέχοντάς τους τις δεξιότητες εκείνες που έχουν ανάγκη, προκειμένου ν' αυτοπραγματωθούν, να ενσωματωθούν κοινωνικά, να ενεργοποιηθούν ως μελλοντικοί πολίτες και να εξασφαλίσουν την ενασχόλησή τους σε μία κοινωνία που στηρίζεται στην πληροφορία και τη γνώση (Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς). Από την άλλη, οι «Βασικές Ικανότητες» συμβάλλουν στην επιτυχή ολοκλήρωση επιπλέον σκοπών και στόχων του αναλυτικού προγράμματος, καθιστώντας την ενσωμάτωσή τους σ' αυτό αναγκαία, απαραίτητη και αδιαπραγμάτευτη. Και γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους θεωρείται σημαντικό να γίνει μία αναφορά στο πώς δύναται να ενισχυθεί η ανάπτυξη των «Βασικών Ικανοτήτων» στο Νηπιαγωγείο, με τις σύμφωνες κατευθύνσεις και προτάσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Ξεκινώντας με την πρώτη βασική ικανότητα, την «Επικοινωνία», και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών προσχολικής ηλικίας διεγείρονται τόσο από τις διάφορες μορφές έντυπου λόγου, όσο κι από τα ποικίλα τεχνολογικά μέσα και επιτεύγματα, οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιούν μαζί με τα παιδιά, για τους διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς, αφενός τα ποικίλα κείμενα, τους αριθμούς και τις εικόνες που συναντώνται στο περιβάλλον των παιδιών, κι αφετέρου τις διάφορες συσκευές όπως είναι οι υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα και οι ψηφιακές κάμερες -με τις οποίες τα παιδιά αυτής της ηλικίας τείνουν να αναπτύσσουν εξοικείωση-.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δουν ορισμένες δράσεις των παιδιών από διαφορετική σκοπιά, αντιμετωπίζοντάς τες, όχι μόνο ως μέσα ψυχαγωγίας και «καλοπέρασης», αλλά και ως αναπαραστατικά και επικοινωνιακά μέσα, δια μέσου των οποίων τα παιδιά εκφράζουν και εξωτερικεύουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Τέτοιες μορφές ενασχόλησης αποτελούν η ζωγραφική και οι κατασκευές, ο χορός και η κίνηση, η μουσική και το τραγούδι, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων.

Ακόμα, από τη στιγμή που δεν καθίσταται δεδομένο το γεγονός ότι όλα τα παιδιά θα έχουν αποκτήσει από το σπίτι τους την ίδια τριβή με τις επικοινωνιακές πρακτικές, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να τους δίνουν μονίμως τη δυνατότητα να εξερευνούν και ν' ανακαλύπτουν τις διάφορες επικοινωνιακές μορφές, τις διάφορες επικοινωνιακές συμβάσεις και τους διάφορους επικοινωνιακούς κώδικες, ανεξαρτήτως του αν καθίστανται, εκ των προτέρων, γνωστοί ή άγνωστοι στα παιδιά. Επιπροσθέτως, η προώθηση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στο νηπιαγωγείο διασφαλίζεται από τη μία, όταν τα παιδιά αφηγούνται ιστορίες και σύμβολα από την παράδοση και τον πολιτισμό τους, όταν αξιοποιούν αφενός τις διάφορες μορφές τέχνης, όπως είναι το σχέδιο και η ζωγραφική, η γλυπτική και η χαρακτηριστική, το θέατρο και η υποκριτική, το τραγούδι και η μουσική, ο χορός και η κίνηση, κι αφετέρου τις ΤΠΕ, όπως είναι ο υπολογιστής, το κινητό και η ψηφιακή κάμερα, προκειμένου ν' αναπαράγουν ήδη υπάρχουσες ιστορίες, αλλά και να σκαρφιστούν και ν' ανακαλύψουν ανύπαρκτους κόσμους που αποτελούν δημιούργημα της δικής τους φαντασίας, όταν σκαρφίζονται δικά τους σύμβολα και συνδυασμούς, όπως είναι οι ζωγραφιές, τα ψευδογράμματα και η μη συμβατική χρήση των γραμμάτων, προκειμένου να κατασκευάσουν γραπτά μηνύματα, όταν παράγουν γραπτά μηνύματα, όπως είναι τα σημειώματα, τα γράμματα, οι κάρτες και τα μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ανταποκρινόμενα στις εκάστοτε συνθήκες και στους εκάστοτε λόγους επικοινωνίας, κι αφετέρου όταν οι ενήλικες – τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς- αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα επικοινωνίας, αξιοποιώντας όλα τα είδη συμβολικών επικοινωνιακών συστημάτων μαζί με τα παιδιά τους, όταν αντιδρούν θετικά στα γραπτά μηνύματα των παιδιών τους, καθιστώντας την προσοχή τους στραμμένη σ' αυτά, δίνοντάς τους απαντήσεις, και κουβεντιάζοντας μαζί τους για το μήνυμα που επιδιώκουν να διαβιβάσουν, καθώς κι όταν διαμορφώνουν περιβάλλοντα που προσδίδουν στα παιδιά ποικίλα αντιπροσωπευτικά είδη έντυπου λόγου.

Συνεχίζοντας με τη δεύτερη βασική ικανότητα, τη «Σκέψη», αυτή, όπως έχει ήδη διευκρινιστεί, διακρίνεται σε τρία επιμέρους επίπεδα: το δημιουργικό, το κριτικό και το μεταγνωστικό.

Από τη μία, όσον αφορά στο πεδίο της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η ενίσχυσή της στα παιδιά προσχολικής ηλικίας προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να παρέχει στο παιδί μία ποικιλία από ερεθίσματα και εμπειρίες, να ενθαρρύνει την έμφυτη κλίση του να πειραματίζεται και να εξερευνά τον κόσμο, καθώς και να του δίνει την δυνατότητα να λαμβάνει πρωτοβουλίες, ν' αναλαμβάνει ευθύνες, να οικοδομεί τη γνώση και να συνοικοδομεί νοήματα. Ειδικότερα, τώρα, για την έννοια της συνοικοδόμησης, αυτή πρόκειται για μία διδακτική μέθοδο, κατά την οποία τα παιδιά, μαζί με τον εκπαιδευτικό, κατασκευάζουν νοήματα και κατακτούν γνώσεις σχετικά με τον κόσμο που τους περιβάλλει. Εκτός, όμως, από τη διαμόρφωση του μαθησιακού



περιβάλλοντος, ουσιαστική στην ανάπτυξη του τομέα της σκέψης καθίσταται και η συμβολή του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να πραγματοποιούν έρευνες, οι οποίες να έχουν ως αφετηρία ερωτήματα άμεσα συσχετιζόμενα με τα ενδιαφέροντα και τις ενασχολήσεις τους, αξιοποιώντας βήμα-βήμα όλο και πιο συστηματικές μεθόδους, προκειμένου τα ίδια να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και ν' αναλύουν δεδομένα, με στόχο τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξωτερικεύουν και ν' αναπαράγουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με διάφορους τρόπους, όπως είναι ο προφορικός κι ο γραπτός λόγος, οι εικαστικές τέχνες, οι κινητικές δραστηριότητες και το δραματικό παιχνίδι. Χρειάζεται επίσης να τους θέτει ερωτήσεις και προβλήματα ανοιχτού τύπου, τα οποία να δέχονται περισσότερες από μία απαντήσεις και λύσεις, δίνοντας έμφαση στον ξεχωριστό τρόπο σκέψης, καθώς και στις ιδέες και τις προτάσεις που δίνουν τα παιδιά για την επίλυση του τεθέντος προβλήματος. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να παραδέχεται και να επαινεί τις καινοτόμες και αναπάντεχες προτάσεις τους, κουβεντιάζοντας μαζί τους σχετικά με αυτές και παρακινώντας τα να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους στα άλλα παιδιά, αποδεικνύοντας, έτσι, την αξία και την πολυτιμότητα των ιδεών τους. Επίσης, καλό είναι να προωθεί την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών στα πλαίσια ομάδων, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να συνοικοδομούν νοήματα.

Από την άλλη, εστιάζοντας στο μεταγνωστικό κομμάτι, η ανάπτυξη της μεταγνωστικής σκέψης επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες ώστε τα ίδια να συμβάλλουν και να συντελούν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση μίας δράσης, να διαλέγουν εκείνα υλικά και τις τεχνικές που θ' αξιοποιήσουν για την υλοποίησή της, να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το τι θεωρούν ότι καθίσταται πιο πολύ αποτελεσματικό ή αναποτελεσματικό, να ερμηνεύουν και να αιτιολογούν τους τομείς στους οποίους δυσκολεύτηκαν, να προβληματίζονται σχετικά με τ' αποτελέσματα των επιλογών στις οποίες προέβησαν και να ενεργούν αντίστοιχα. Ειδικότερα, όμως, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της μεταγνωστικής σκέψης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν τους παρέχει την ευκαιρία να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τα ίδια τεχνικές συλλογής δεδομένων με στόχο να διαπιστώσουν, για παράδειγμα, ποια είναι η πιο αγαπημένη ενασχόληση των παιδιών της τάξης, παρουσιάζοντας, κατ' επέκταση, τα συμπεράσματά τους και στις άλλες ομάδες παιδιών, έπειτα από δοκιμές με αντικείμενα, μεθόδους και στρατηγικές, προκειμένου να τεκμηριώσουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν. Επιπλέον, επικοδομητικό καθίσταται ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τα ίδια τα έργα των παιδιών, όπως είναι τα σχέδια και οι ζωγραφιές, τα διαγράμματα και τα σχεδιαγράμματα, οι καταγραφές και οι σημειώσεις, οι κατασκευές και οι δημιουργίες, οι εικόνες και οι φωτογραφίες, οι ατομικοί φάκελοι (portfolio) και οι εργασίες τους, προκειμένου να τα βοηθήσει αποτελεσματικότερα να αντιληφθούν, να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τον τρόπο σκέψης και τον συλλογισμό τους.

Τέλος, απαραίτητο καθίσταται ν' αποτελεί ο ίδιος το πρότυπό τους, αξιοποιώντας και εφαρμόζοντας μεθόδους και τεχνικές μεταγνώστικού χαρακτήρα, όπως είναι η διατύπωση ερωτήσεων και η αυτοαξιολόγηση, αλλά και ενσωματώνοντας στα λεγόμενά του έννοιες τις οποίες επιδιώκει να χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν αναφέρονται στην επίλυση, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο ενός προβλήματος, μίας έρευνας και μίας υπόθεσης, αντίστοιχα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων εννοιών αποτελούν οι λέξεις συλλογισμός, πειραματισμός, μέθοδος, διεργασία, διαλογή, εικασία, εκτίμηση, έλεγχος, απόδειξη, εντοπισμός, κλπ.

Προχωρώντας στην τρίτη βασική ικανότητα, την «Προσωπική Ταυτότητα» και την «Αυτονομία», για την προώθηση και την ενίσχυσή της, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκφράζει στάση αποδοχής και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως του αν αυτή η διαφορετικότητα υφίσταται σε επίπεδο χαρακτήρα, δεξιοτήτων, εκφραστικών και επικοινωνιακών στρατηγικών, ή πολιτισμικής καταγωγής. Κατ' επέκταση, οφείλει να βοηθάει το κάθε παιδί ν' αποδέχεται και να σέβεται τόσο τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά, όσο και των υπολοίπων παιδιών. Επιπλέον, χρειάζεται να υποστηρίζει την αυτοεξυπηρέτηση, την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, καθώς και την έκφραση, την εξωτερικεύση και τη διατύπωση ερωτήσεων, αποριών, σκέψεων, συναισθημάτων, ιδεών, προτάσεων, επιθυμιών και αναγκών απ' τη μεριά των παιδιών. Ακόμα, μείζονος σημασίας καθίσταται η προσαρμογή των οργανωμένων δραστηριοτήτων στις δυνατότητες των παιδιών, καθώς, αν η υλοποίηση μιας δραστηριότητας ξεπερνά τις ικανότητες του παιδιού, τότε αυτό θα οδηγήσει στην αποτυχία του, με αποτέλεσμα το ίδιο να αισθανθεί ματαίωση και ανικανότητα. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να στηρίζει, να ενισχύει, να επαινεί και να επιδεικνύει ενθουσιασμό κάθε φορά που τα παιδιά επιχειρούν και δοκιμάζουν να πετύχουν κάτι, να εφιστά την προσοχή του σ' αυτά όταν επιχειρούν να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, καθώς και να μην παραλείπει να επικοινωνεί στις οικογένειες των παιδιών τα κατορθώματα και τα επιτεύγματά τους. Ειδικότερα για το τελευταίο, ο εκπαιδευτικός μπορεί ν' αξιοποιεί τον ατομικό φάκελο ή και φωτογραφίες που έχει τραβήξει, με στιγμιότυπα που απεικονίζουν το παιδί την ώρα που δραστηριοποιείται στην τάξη, τις οποίες να αποστέλλει στους γονείς, προκειμένου οι ίδιοι να κρατούνται ενήμεροι όσον αφορά στην πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού τους. Τέλος, η ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται όταν τους παρέχεται η δυνατότητα να συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους, ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές που εμφανίζουν σε σχέση με τις συνήθειες της οικογένειάς τους, τη γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι, ή τα παιχνίδια με τα οποία προτιμούν να απασχολούνται. Επίσης, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία προωθούνται όταν τα παιδιά μοιράζονται με τους συμμαθητές τους τις εξωσχολικές εμπειρίες τους και εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όταν

χρησιμοποιούν το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων για να διερευνήσουν ποικίλες ταυτότητες, διαφορετικούς ρόλους και απόψεις, όταν βάζουν στόχους και οργανώνουν τη δράση τους, προκειμένου να τους πραγματοποιήσουν, καθώς κι όταν αιτιολογούν τις επιλογές τους και κουβεντιάζουν για το αν θα τροποποιούσαν κάτι στον τρόπο συμμετοχής τους σε μία επόμενη εργασία στα πλαίσια κάποιας ομαδικής δραστηριότητας.

Τέλος, για την τέταρτη βασική ικανότητα, δηλαδή τις κοινωνικές δεξιότητες, η ανάπτυξή τους διευκολύνεται, κατά βάση, όταν οι ενήλικες –τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς- λειτουργούν σαν υπόδειγμα για τα παιδιά τους, εφαρμόζοντας αυτές τις δεξιότητες στην καθημερινότητά τους απέναντι στους άλλους –τόσο απέναντι στα παιδιά, όσο και απέναντι στους άλλους ενήλικες-. Ακόμα, η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, στο οποίο αφενός θα υφίστανται συνθήκες συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συμμετεχόντων, κι αφετέρου θα δημιουργείται σε όλα τα παιδιά η αίσθηση του ανήκειν, καθώς και η αίσθηση πως διαθέτουν όλα τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις όσον αφορά στην εμπλοκή τους στην κατασκευή της μαθησιακής κουλτούρας της ομάδας στην οποία ανήκουν. Ειδικότερα, για την έννοια της μαθησιακής κουλτούρας, πρόκειται για μία διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων που απαρτίζουν μία ομάδα, η οποία προϋποθέτει τα μέλη της ομάδας αυτής ν' αποδέχονται και να σέβονται το ένα το άλλο, να πειραματίζονται με διάφορες δοκιμές και ν' αναστοχάζονται σε διαρκή βάση, με σκοπό τη μάθηση, τη διερεύνηση και τη δημιουργία γνώσης, προσβάσιμης σε όλους. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά ανταλλάσσουν με τους συμμαθητές τους στοιχεία για τον πολιτισμό τους, προσπαθούν να πετύχουν έναν κοινό σκοπό, όπως είναι η δημιουργία μίας κατασκευή ή η διακόσμηση της τάξης, συζητούν μεταξύ τους με σκοπό την επίλυση μίας αντιπαράθεσης, την καθιέρωση κανονισμών που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας της τάξης ή την πραγματοποίηση ενός γκάλοπ στην τάξη και τέλος, όταν υποστηρίζουν την άποψή τους, επιχειρηματολογώντας, σεβόμενοι, παράλληλα, και τις απόψεις των άλλων.

Φυσικά, όπως ειπώθηκε και στην αρχή της ενότητας, οι βασικές ικανότητες εξυπηρετούν έναν διπλό σκοπό του αναλυτικού προγράμματος, αφενός ενισχύοντας την ανάπτυξη των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, κι αφετέρου ενθαρρύνοντας την επίτευξη άλλων σκοπών και στόχων του ίδιου του προγράμματος σπουδών. Ειδικότερα, αυτοί οι στόχοι σχετίζονται, σε μεγάλο βαθμό, με τα γνωστικά αντικείμενα και τις μαθησιακές περιοχές που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών, όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες, η φυσική αγωγή, οι τέχνες και οι ΤΠΕ. Σε καθεμιά, λοιπόν, απ' αυτές τις μαθησιακές περιοχές, οι βασικές ικανότητες

συμβάλλουν και συνεισφέρουν με διαφορετικό τρόπο η κάθε μία. Μιλώντας, όμως, πιο συγκεκριμένα:

Η πρώτη βασική ικανότητα, η επικοινωνία, συνδέεται, με άμεσο και ιδιαίτερο τρόπο, με τα γνωστικά αντικείμενα των «ΤΠΕ», της «Γλώσσας» και των «Τεχνών». Κι αυτό γιατί, στις εν λόγω μαθησιακές περιοχές, η επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος προϋποθέτει την αξιοποίηση των ποικίλων αναπαραστατικών και επικοινωνιακών μέσων, είτε μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, για την επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με τις μαθησιακές περιοχές των «ΤΠΕ», της «Γλώσσας» και των «Τεχνών» αναγκαία καθίσταται η αξιοποίηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, των εικαστικών τεχνών και της ζωγραφικής, του χορού και της κίνησης, της μουσικής και του τραγουδιού.

Από την άλλη, η δεύτερη βασική ικανότητα, η «δημιουργική και κριτική σκέψη», επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται, καθοριστικά και σε μεγάλο βαθμό, από τα γνωστικά αντικείμενα της «Γλώσσας», των «Μαθηματικών», των «Φυσικών» και των «Κοινωνικών Επιστημών». Κι αυτό γιατί οι εν λόγω μαθησιακές περιοχές απαρτίζονται και αποτελούνται από στόχους και περιεχόμενα που σχετίζονται με την ανάδειξη σχέσεων, την υποβολή σκέψεων και προβληματισμών, τον πειραματισμό και τη δοκιμή με ποικίλες και διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές και την ενεργοποίηση διεργασιών που βοηθούν τα παιδιά αφενός να διαπραγματεύονται τα μηνύματα και τα νοήματα, κι αφετέρου ν' αξιολογούν και να εκτιμούν καταστάσεις, στάσεις και συμπεριφορές.

Όσον αφορά, τώρα, στην τρίτη βασική ικανότητα, δηλαδή την προσωπική ταυτότητα και την αυτονομία, όπως μαρτυρά και το όνομά της, με τη χρήση του επιθέτου «προσωπική», αυτή συνδέεται άρρηκτα με τις μαθησιακές περιοχές τόσο της «προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης», όσο και των «κοινωνικών επιστημών».

Αντίστοιχα, το ίδιο ακριβώς ισχύει και για την τέταρτη βασική ικανότητα, δηλαδή τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες, όπως επίσης μαρτυρά τ' όνομά τους, μέσω της χρήσης του επιθέτου «κοινωνικές», σχετίζονται τόσο με τη μαθησιακή περιοχή της «προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης», όσο και με το γνωστικό αντικείμενο των «κοινωνικών επιστημών».

### **2.3.2. Η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη ως Μαθησιακή Περιοχή του Προγράμματος Σπουδών**

Έχοντας, λοιπόν, επιχειρηματολογήσει και τεκμηριώσει το γιατί η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης καθίσταται μείζονος σημασίας, κατανοούμε και τον λόγο για τον οποίο το πρόγραμμα σπουδών επιλέγει να την εντάξει στα πλαίσια των μαθησιακών περιοχών του, διασφαλίζοντάς της μία αποκλειστική θέση σ' αυτές. Ως εκ τούτου, της έχει αποδώσει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους,

στους οποίους ο/η νηπιαγωγός οφείλει να εστιάζει και να επιτύχει, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα περιεχόμενα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης ως μαθησιακή περιοχή του αναλυτικού προγράμματος, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη καθίσταται ως ένας απ' τους απώτερους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου το παιδί να είναι σε θέση ν' ανταποκρίνεται στα ποικίλα ερεθίσματα, μαθησιακού χαρακτήρα. Επιπλέον, αντικατοπτρίζει την σπουδαιότητα της αντιμετώπισης του παιδιού με ολιστικό τρόπο, με στόχο τη διάπλαση ενός υγιούς χαρακτήρα, ο οποίος να ενεργεί σε ικανοποιητικό βαθμό, όσον αφορά αφενός στις ατομικές του ανάγκες κι αφετέρου στις κοινωνικές απαιτήσεις. Ακόμα, παρόλο που η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη συστήνεται ως μία ανεξάρτητη και αυτόνομη μαθησιακή περιοχή, στην ουσία, διασχίζει και εκτείνεται κατά μήκος ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος, διαμορφώνοντας τα απαιτούμενα όρια τόσο για την συμμετοχή των παιδιών, όσο και για την προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και το κοινωνικό περιβάλλον, γενικότερα. Τέλος, η ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο δύναται να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες που επιδιώκουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων καθώς και μέσα από την προσφορά των ανάλογων κάθε φορά ερεθισμάτων.

Φυσικά, οι στόχοι που περιλαμβάνονται στη μαθησιακή περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης επιτυγχάνονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα με την αξιοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα, η χωρική διαμόρφωση, η προσφορά και η χορήγηση του κατάλληλου εξοπλισμού και γενικότερα οι περιβαλλοντικές συνθήκες, σε συνδυασμό με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού, παιδιών και γονιών συνιστούν τις βασικές, θεμελιώδεις και αναγκαίες προϋποθέσεις, προκειμένου να συγκροτηθεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται ασφαλή, αποδεκτά και ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις ανησυχίες τους, κάτι το οποίο θα συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των ατομικών τους γνωρισμάτων, και της ικανότητάς τους να συνεργάζονται και να συμβιώνουν ειρηνικά με τους άλλους. Επιπλέον, σημαντικό καθίσταται κάθε παιδί να αντιμετωπίζεται ως άτομο και όχι ως μέρος του συνόλου καθώς και να τροποποιούνται οι συνθήκες της τάξης προκειμένου αυτές ν' ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και τα προσωπικά γνωρίσματα του παιδιού, τα οποία εξαρτώνται αφενός από το περιβάλλον κι αφετέρου από την ιδιοσυγκρασία του. Πιο συγκεκριμένα, όμως, οι μέθοδοι που υποδεικνύονται για την επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο περιέχουν την αξιοποίηση της ζωγραφικής, της δραματοποίησης, της αφήγησης και της μουσικής ως μέσα έκφρασης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των ιδεών και των απόψεων των

παιδιών, την πολυμορφική ενδυνάμωση του παιχνιδιού, προσφέροντας επαρκή χρόνο, χώρο, μέσα και υλικά, την τακτική παροχή δυνατοτήτων στα παιδιά, ώστε τα ίδια να αξιολογούν, να στοχάζονται και να συναισθάνονται, τον σχεδιασμό ατομικών και ομαδικών δράσεων, την εκμετάλλευση των εμπειριών και των βιωμάτων των παιδιών, με σκοπό τη δημιουργία θεμάτων που να παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν και να διαπραγματευτούν μεταξύ τους, καθώς και την χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι οποίες να ενισχύουν τον αναστοχασμό και την έκφραση των παιδιών.

Βέβαια, δεν αρκεί μονάχα η χρήση των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων για να πραγματοποιηθεί η επίτευξη των στόχων της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Εξίσου σημαντικός καθίσταται και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην όλη διαδικασία. Ειδικότερα, ο/η νηπιαγωγός αποτελεί υπόδειγμα για τα παιδιά και τα συνοδεύει καθ' όλη τη διάρκεια της προσωπικής, συναισθηματικής και κοινωνικής τους εξέλιξης και ωρίμανσης, αλληλεπιδρώντας μαζί τους, εκφράζοντας ιδέες και απόψεις, υποδειγματικές για την λειτουργικότητά τους, και ανταποκρινόμενος στις ποικίλες προκλητικές, δύσκολες και συγκρουσιακές καταστάσεις που συμβαίνουν. Επιπλέον, μείζονος σημασίας καθίσταται να διαμορφώσει μία ιδιαίτερη και ανεξάρτητη σχέση με το κάθε παιδί, ακούγοντάς το κάθε φορά που θέλει να του μιλήσει, απαντώντας στις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του, ενθαρρύνοντάς το, όπου δυσκολεύεται, και κυρίως, αφιερώνοντάς του τον χρόνο που χρειάζεται. Ακόμα, χρειάζεται να τονιστεί ο διαμεσολαβητικός ρόλος που οφείλει να υιοθετεί ο/η νηπιαγωγός. Ειδικότερα, οφείλει να παρέχει στα παιδιά ερεθίσματα, να τα ενθαρρύνει να στοχάζονται και να τα ενισχύει ώστε να ενεργούν αυτόνομα και να βρίσκουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Επιπλέον χρειάζεται να παρεμβαίνει με σκοπό την υποστήριξη, την υπόδειξη, την κατεύθυνση και την καθοδήγησή τους, χωρίς ο ίδιος να γίνεται επιβλητικός και να διατάζει, καθώς και να δίνει στα παιδιά το θάρρος και το κουράγιο που χρειάζονται ώστε να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις απόψεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, αφενός παρεμβαίνοντας με τον τρόπο που αρμόζει στην κάθε περίπτωση, κι αφετέρου θέτοντάς τους τα απαραίτητα ερωτήματα κάθε φορά. Ταυτοχρόνως, χρειάζεται να θέτει όρια στη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και να καθίσταται ειλικρινής σε όποιο ζήτημα κι αν προκύψει, χωρίς να αντιδρά αμήχανα και ενοχικά, όπως συνηθίζει να συμβαίνει σε καταστάσεις που αγγίζουν τις θεματικές του θανάτου και του σεξ. Τέλος, οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς, ιδίως σε θέματα διαπαιδαγώγησης και αντιμετώπισης δυσκολιών, αφενός σεβόμενος τις απόψεις τους, κι αφετέρου αναδεικνύοντας τις επιστημονικές όψεις των πραγμάτων.

Όμως, για τη διαπίστωση του αν και κατά πόσο έχει εξελιχθεί ένα παιδί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, απαραίτητη καθίσταται η αξιολόγηση της

προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, η διαρκής αξιολόγηση του παιδιού όσον αφορά στην πορεία της ανάπτυξής του σημειώνεται ουσιαστική αφενός για τον καθορισμό του κάθε στόχου ξεχωριστά, κι αφετέρου για την εύρεση και την πρόληψη των προβλημάτων που ενδέχεται να εμφανιστούν. Για την αξιολόγηση, λοιπόν, της εξελικτικής πορείας του παιδιού, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εφαρμόζει τις μεθόδους της παρατήρησης και της καταγραφής, παρακολουθώντας τον τρόπο με τον οποίο αυτό ανταποκρίνεται στις διάφορες δραστηριότητες –οργανωμένες και μη-, σημειώνοντας τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια, μοιραζόμενος τις με τους γονείς του. Φυσικά, οι παρατηρήσεις και οι καταγραφές του εκπαιδευτικού χρειάζεται να εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, οι οποίοι σχετίζονται με το κατά πόσο το ίδιο είναι σε θέση να αυτενεργεί, διεκδικεί, εκφράζει και υποστηρίζει τις προσωπικές του θέσεις και απόψεις, εμπλέκεται, συμμετέχει, συμβάλλει και συνεισφέρει στις διάφορες ομαδικές δράσεις, αντιδρά στις δύσκολες, αποτυχημένες και συγκρουσιακές καταστάσεις, αποδέχεται και εφαρμόζει τους κοινωνικούς κανονισμούς, εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του ζωγραφίζοντας, δραματοποιώντας και κουβεντιάζοντας, αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και με τον/την νηπιαγωγό και δύναται να διαχειριστεί και να επιλύσει αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις. Και για να μπορεί ο/η νηπιαγωγός να αξιολογεί κάθε φορά τις προαναφερθείσες συνθήκες, χρειάζεται να αναζητά απαντήσεις σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το αν το παιδί αισθάνεται ικανοποίηση μέσα στο νηπιαγωγείο, αν εμπιστεύεται τον/την νηπιαγωγό, αν λαμβάνει πρωτοβουλίες, αν αναλαμβάνει ευθύνες, αν εμπλέκεται με ενεργητικό τρόπο στις ομαδικές δράσεις, αν εκφράζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις θέσεις και τις απόψεις του, αν ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του, αλλά, παράλληλα, προσπαθεί να του αναγνωριστούν τα δικαιώματά του, αν οριοθετεί τη συμπεριφορά του, αποδεχόμενο τους κανόνες και εφαρμόζοντάς τους, καθώς κι αν παίζει με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα και στις υπόλοιπες ώρες που δεν υλοποιούνται οι οργανωμένες δραστηριότητες.

Πριν, όμως, κλείσουμε οριστικά το κεφάλαιο που εστιάζει μεμονωμένα στις έννοιες της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, χρειάζεται να αναφερθούμε σε μία ακόμα πτυχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης ως μαθησιακή περιοχή. Ειδικότερα, έχοντας αναλύσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ βασικών ικανοτήτων και μαθησιακών περιοχών, καθώς και τη σχέση μεταξύ βασικών ικανοτήτων και προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, σημαντική καθίσταται η αναφορά στη διασύνδεση που σημειώνεται μεταξύ της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και των λοιπών μαθησιακών περιοχών που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών.

Αρχικά, και σε γενικότερο επίπεδο, η θετική αυτοεικόνα και το αίσθημα αυτοαξίας, σε συνδυασμό με την ικανότητα του παιδιού ν' αλληλεπιδρά σε ικανοποιητικό

βαθμό με τους άλλους, το βοηθούν να πιστέψει περισσότερο στον εαυτό του και να καταστεί πιο αποτελεσματικό, αποκτώντας τη δυνατότητα εξερεύνησης του κόσμου. Ως εκ τούτου, η μαθησιακή περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης συμβάλλει ώστε το παιδί να κινητοποιηθεί, ν' αναπτύξει θετικά συναισθήματα για τη μάθηση και να λειτουργήσει με αποτελεσματικότητα στα διάφορα μαθησιακά επίπεδα. Συγκεκριμένα, τώρα, για το γνωστικό αντικείμενο της «Γλώσσας», αυτό δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να ενδυναμώσουν την ικανότητά τους να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται με τους άλλους, αναπτυσσόμενα, ως εκ τούτου, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Από την άλλη, μέσω των «Φυσικών Επιστημών», τα παιδιά εκφράζουν περιέργεια, μαθαίνουν να συγκεντρώνονται και να ελέγχουν τον εαυτό τους, πιστεύουν στον εαυτό τους, αισθάνονται πιο αποτελεσματικά και καθίστανται ικανά στο να εργάζονται ατομικά αλλά και ομαδικά. Παράλληλα, εκφράζουν και αποδέχονται διαφορετικές απόψεις και αυτενεργούν, ενισχύοντας, έτσι, την επίτευξη των στόχων που περιλαμβάνει η μαθησιακή περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο των «Μαθηματικών», μέσω αυτού, το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται και ν' αντιμετωπίζει καταστάσεις που αφορούν στη διαχείριση του χώρου, του χρόνου και των χρημάτων, στην εφαρμογή των κανόνων που υφίστανται στα παιχνίδια ομαδικού χαρακτήρα, καθώς και στην απόκτηση αυτονομίας. Συνεχίζοντας, μέσω των «ΤΠΕ», τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να αναπαριστούν σκέψεις, συναισθήματα και καταστάσεις, αισθάνονται αποτελεσματικότερα και πιο αυτόνομα, όσο οικειοποιούνται την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, και ενθαρρύνουν την επικοινωνία τους με διαφορετικά πλαίσια, την ανταλλαγή στοιχείων και πληροφοριών, την συνεργασία τους και την επαφή τους με ερεθίσματα που αφορούν σε ζητήματα διαφορετικότητας, εντοπισμού συναισθημάτων και παρουσίασης του εαυτού. Όσον αφορά τώρα, στο γνωστικό αντικείμενο των «Εικαστικών Τεχνών», αυτές εφοδιάζουν τα παιδιά με εργαλεία που θεωρούνται θεμελιώδη για την ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, ενθαρρύνοντάς τα στο κομμάτι της έκφρασης και της διεργασίας των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αναγκών και των επιθυμιών τους, στην υποβολή ορίων, στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη της αυτοϊκανοποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τέλος, για τις «Κοινωνικές Επιστήμες», μέσω αυτών, το παιδί αναγνωρίζει, αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτού και του περιβάλλοντός του, ενώ ευαισθητοποιείται και προβληματίζεται πάνω σε σχετικά ζητήματα, πράγμα το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας, έτσι, την επίτευξη των στόχων που περιλαμβάνει η μαθησιακή περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Βελλοπούλου, Διδάχου, Καλογιαννίδου, Καμπεζά, Καμπέρη, Κοντοπούλου, Μιχαλοπούλου, Μπακαλοπούλου, Παναγιώτου, Παπανδρέου, Σοφianoπούλου & Ψυχίδου, 2014).



### 2.3.3. Οι Βασικοί Σκοποί και οι Επιμέρους Στόχοι της Μαθησιακής Περιοχής της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης

Όπως, λοιπόν, συμβαίνει με κάθε γνωστικό αντικείμενο (γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά, φυσική αγωγή, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες, ΤΠΕ), έτσι και με την περίπτωση της μαθησιακής περιοχής της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) προτείνει συγκεκριμένους στόχους, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να επιτύχουν. Κατά μία έννοια –και παρόλο που αυτή η εκτίμηση δεν έχει ειπωθεί ή σημειωθεί από κάποιον--, ο όρος «στόχοι» θα μπορούσε να αποδοθεί –άτυπα-- και με τον όρο «ύλη», εννοώντας το κομμάτι εκείνο που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν αναφορικά με μία συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή. Στην προκειμένη περίπτωση, δηλαδή, το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, εκτός από την «ύλη» που πρέπει να καλυφθεί στον τομέα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, κλπ, συστήνει στους εκπαιδευτικούς και την ύλη που θεωρείται γόνιμο να «καλύψουν» στον τομέα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, αυτοί οι στόχοι –η ύλη που πρέπει να καλυφθεί- δεν είναι γενικοί και διάσπαρτοι, αλλά βρίσκονται κατανομημένοι σε επιμέρους κατηγορίες –ενότητες-, καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχεί και σε μία πιο εξειδικευμένη περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τις ενότητες αυτές αποτελούν ονομαστικά η «Ταυτότητα», η «Αυτορρύθμιση», η «Προσωπική Ενδυνάμωση», οι «Κοινωνικές Δεξιότητες» και η «Κοινωνική Αλληλεπίδραση». Καθεμιά, λοιπόν, απ' αυτές τις ενότητες απαρτίζεται από συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι με τη σειρά τους, αναλύονται σε επιμέρους στόχους. Για παράδειγμα, η ενότητα της «Ταυτότητας» αποτελείται από τρεις βασικούς στόχους, εκ των οποίων ο πρώτος αναλύεται σε οχτώ υποστόχους – τέσσερεις που αφορούν στους μαθητές και τέσσερεις που αφορούν στους εκπαιδευτικούς-, ο δεύτερος αναλύεται σε εννέα υποστόχους –εφτά για τα παιδιά και δύο για τους εκπαιδευτικούς- και ο τρίτος αναλύεται σε δεκαέξι υποστόχους – εφτά για τα παιδιά και εννέα για τους εκπαιδευτικούς-. Το ίδιο ακριβώς μοτίβο ακολουθείται και στις υπόλοιπες ενότητες της εν λόγω μαθησιακής περιοχής.

Παρακάτω, λοιπόν, παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι και οι υποστόχοι της μαθησιακής περιοχής της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης ανά κατηγορία/ενότητα:

## A. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

### 1<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αναγνωρίζουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά, απόψεις και επιλογές.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να συμμετέχουν σε φανταστικές τηλεοπτικές εκπομπές όπου ως δημοσιογράφοι θα παίρνουν συνεντεύξεις και θα θέτουν προσωπικές ερωτήσεις στους συμμαθητές τους.
2. Να αυτοπαρουσιάζονται στην ομάδα, μιλώντας για τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις τους.
3. Να ζωγραφίζουν το περίγραμμα του σώματός τους, να σχεδιάζουν διάφορα χαρακτηριστικά και να παρατηρούν τις διαφορές μεταξύ τους.
4. Να χωρίζονται σε ζευγάρια και να παρατηρούν στον καθρέφτη τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους.

#### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να δίνουν την ευκαιρία σε κάθε παιδί να μιλά για τον εαυτό του, προτείνοντας στα υπόλοιπα να του κάνουν σχετικές ερωτήσεις.
2. Να προτρέπουν όλα τα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους, σε σχέση με διάφορα θέματα που προκύπτουν.
3. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ν' αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.
4. Κατά τον σχολιασμό των ομοιοτήτων και των διαφορών, να ενθαρρύνουν την περιγραφή χωρίς αξιολογικές κρίσεις (πχ να ενθαρρύνουν τη χρήση της φράσης «φοράει γυαλιά», αντί του προσδιορισμού «γυαλάκιας»).

### 2<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αναπτύξουν την κοινωνική τους ταυτότητα και το αίσθημα του ανήκειν.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να ζωγραφίζουν την οικογένειά τους και να περιγράψουν τα μέλη της.
2. Ν' ανταλλάσσουν πληροφορίες κι εμπειρίες, σχετικά με την οικογένεια και τον τόπο καταγωγής τους.
3. Να δημιουργήσουν το δέντρο της οικογένειάς τους.
4. Να καταγράψουν τους ανθρώπους που αγαπούν: φίλοι οικογένειας, προσωπικοί φίλοι, συγγενείς, γείτονες.
5. Να φέρουν φωτογραφίες από οικογενειακές δραστηριότητες και εκδηλώσεις (πχ. γιορτές, εκδρομές).
6. Να διαβάζουν παραμύθια που αναφέρονται σε διαφορετικές μορφές οικογένειας (πυρηνική, ευρύτερη, μονογονεϊκή, κλπ)

7. Να φέρνουν παραμύθια ή τραγούδια από τον τόπο καταγωγής της οικογένειάς τους.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να χρησιμοποιούν την κατάλληλη ορολογία, προκειμένου να βοηθούν τα παιδιά ν' αναγνωρίζουν τα διάφορα πλαίσια αναφοράς (πχ συγγενικό ή φιλικό πρόσωπο).
2. Σε εθνικές και θρησκευτικές εορτές, να οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες να μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως του τόπου καταγωγής ή του θρησκευμάτός τους.

**3<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος**

**Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση και αίσθημα αξίας και αποτελεσματικότητας.

**Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Ν' αναφέρονται σε θετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητές τους, με τη χρήση ημιτελών προτάσεων, όπως «μπορώ να...».
2. Ν' αναφέρουν στοιχεία που εκτιμούν στους συμμαθητές τους και να διαμορφώνουν το προφίλ του κάθε παιδιού.
3. Στο τέλος της ημέρας, το κάθε παιδί ν' αναφέρεται σε κάτι που κατάφερε και το κάνει να αισθάνεται περήφανο.
4. Να παρουσιάζουν τα επιτεύγματά τους, μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, χειροκροτούμενα από τους συμμαθητές τους.
5. Κάθε παιδί, με τη σειρά του, να επιλέγει ή να προτείνει μία δραστηριότητα, αναλόγως των ενδιαφερόντων του.
6. Ν' αναλαμβάνουν διαδοχικά ρόλους υπευθύνου.
7. Να σχεδιάζουν τον εαυτό τους σε μεγαλύτερη ηλικία και να καταγράφουν τι θα ήθελαν να καταφέρουν που δε μπορούν τώρα.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Στον ελεύθερο χρόνο, να κάνουν στο κάθε παιδί ξεχωριστά σχόλια και ερωτήσεις που να δηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον και συμπάθεια (πχ για μια ζωγραφιά που μπορεί να έφεραν απ' το σπίτι τους).
2. Να παρατηρούν τα παιδιά και να καταγράφουν τα επιτεύγματά τους.
3. Να προσαρμόζουν τους στόχους και τις εργασίες στις δυνατότητες του κάθε παιδιού, προκειμένου να το κάνουν να αισθάνεται αποτελεσματικό.
4. Να εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τα επιτεύγματα του κάθε παιδιού.
5. Να χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο του κάθε παιδιού (portfolio), προκειμένου να επισημαίνουν την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με προηγούμενες προσπάθειες.

6. Να χρησιμοποιούν ανατροφοδοτικά σχόλια για αυτά που καταφέρνουν να κάνουν τα παιδιά (πχ. «Μπράβο, συνέχισε έτσι!»).
7. Να αποφεύγουν χαρακτηρισμούς του τύπου «σωστό και λάθος» ή «καλό και κακό παιδί».
8. Να λαμβάνουν υπόψη τους ότι το ενδιαφέρον για τα παιδιά εκφράζεται τόσο με λεκτικό, όσο και με μη λεκτικό τρόπο.
9. Να καλωσορίζουν και ν' αποχαιρετούν το κάθε παιδί με το όνομά του και κάποιο προσωπικό σχόλιο.

## **B. ΑΥΤΟΡΥΘΜΙΣΗ**

### 1<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να εκφράζουν με λόγια, ζωγραφική και κίνηση τα συναισθήματά τους με αφορμή ιστορίες, έργα τέχνης και μουσική.
2. Ν' αναφέρουν καταστάσεις που τους προκαλούν χαρά, θυμό, στεναχώρια και να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπου αντίδρασης.
3. Να διηγούνται προσωπικές εμπειρίες που τους προκάλεσαν παρόμοια συναισθήματα με αυτά που αναφέρουν άλλα παιδιά ή με αυτά που προκύπτουν από ιστορίες, καθώς και τον τρόπο που τα διαχειρίστηκαν.
4. Να εκφράζουν με γκριμάτσες και φωνές διάφορα συναισθήματα και να παρατηρούν τις αλλαγές στα μέλη του προσώπου τους, τη φωνή τους, τη στάση και την ένταση του σώματός τους.
5. Ν αναφέρουν στο τέλος της ημέρας κάτι που τους ευχαρίστησε, τους στεναχώρησε ή τους θύμωσε.

#### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να κάνουν τις κατάλληλες ανοιχτές ερωτήσεις για τη διεργασία των συναισθημάτων (πχ. Πώς αισθάνεσαι; Γιατί νομίζεις ότι αισθάνεσαι έτσι; Τι πιστεύεις πως θα μπορούσαμε να κάνουμε γι' αυτό;).
2. Να δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να εκτονώσουν ακίνδυνα τον θυμό τους, σε συγκεκριμένο χώρο ή με συγκεκριμένο αντικείμενο (πχ. μαξιλάρι).
3. Να παρέχουν στα παιδιά κατάλληλα υλικά για κοινωνικοδραματικό παιχνίδι.
4. Να επαναδιατυπώνουν εκφράσεις των παιδιών για να τα βοηθήσουν ν' αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.
5. Να λειτουργούν ως μοντέλο, εκφράζοντας τρόπους διαχείρισης προσωπικών συναισθημάτων.

## 2<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους.

### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να παίζουν κινητικά παιχνίδια με σταμάτημα-ξεκίνημα.
2. Να περιμένουν τη σειρά τους για κάποιο παιχνίδι ή για να πάνε στην τουαλέτα.
3. Να διαπραγματεύονται στην ομάδα και να καταγράφουν αποδεκτούς και μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.
4. Να καταγράφουν συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές στην οικογένεια, στην παιδική χαρά ή σε φιλικά σπίτια.
5. Να προβληματίζονται και να καταγράφουν τις ιδέες τους σχετικά με την σκοπιμότητα του «όχι» και του «μη».

### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να εκφράζονται με τέτοιο τρόπο, ο οποίος να βοηθά τα παιδιά να διαφοροποιούν τα συναισθήματα από τη συμπεριφορά.
2. Να προτείνουν στα παιδιά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων και των επιθυμιών τους.
3. Να χρησιμοποιούν λογικές συνέπειες και καθοδήγηση, προκειμένου να ενισχύουν τον αυτοέλεγχο των παιδιών.
4. Να δίνουν σαφείς οδηγίες, με εφικτό τρόπο και χρόνο.
5. Να υπενθυμίζουν με σταθερότητα ποιες είναι οι μη αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς και οι κανόνες που έχουν ορίσει από κοινού.
6. Να χρησιμοποιούν ένα σύνθημα για να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών, όταν συμβαίνει κάτι που παραβαίνει τους κανόνες και, στη συνέχεια, να το συζητούν.
7. Να προειδοποιούν τα παιδιά για την αλλαγή των δραστηριοτήτων.
8. Να εφαρμόζουν τεχνικές χαλάρωσης σε εναλλαγή με έντονες δραστηριότητες.

## 3<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να καλλιεργήσουν ηθικές αξίες όπως είναι η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα και η ισότητα.

### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις, σχετικά με συγκριμένες αξίες, τόσο με λεκτικό όσο και με μη λεκτικό τρόπο.
2. Με αφορμή πραγματικά γεγονότα ή ιστορίες, να συζητούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ατόμων καθώς και τους τρόπους στήριξής τους.
3. Να βοηθούν ένα παιδί που δυσκολεύεται σε μια δραστηριότητα.

4. Να αναφέρουν περιπτώσεις κατά τις οποίες βοήθησαν ένα άλλο παιδί ή έναν ενήλικα.
5. Να σχολιάζουν τα συναισθήματα τόσο των άλλων, όσο και τα δικά τους.
6. Να συζητούν για τρόπους φροντίδας των ζώων.
7. Να ακούνε την ιστορία ενός παιδιού που βιώνει μία δύσκολη κατάσταση και, με τις κατάλληλες ερωτήσεις, ν' αναγνωρίζουν τα συναισθήματά του, καθώς και να προτείνουν τρόπους αλληλεγγύης.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Ν' αξιοποιούν την παιδική λογοτεχνία, προκειμένου ν' αναδεικνύουν την σημασία των διαφόρων αξιών.
2. Με αφορμή διάφορες δραστηριότητες ή περιστατικά, να επισημαίνουν τις αξίες.
3. Ν' αναθέτουν στα παιδιά διαφορετικές υπευθυνότητες και να σχολιάζουν μαζί τους τις εμπειρίες τους.
4. Ν' αξιοποιούν επίκαιρα γεγονότα, προκειμένου να εξοικειώνουν τα παιδιά με την έννοια της αλληλεγγύης.
5. Να οργανώνουν δραστηριότητες υποστήριξης για άτομα που βρίσκονται σε δύσκολες συνθήκες.
6. Να εισαγάγουν προβληματισμούς για ίσα δικαιώματα όλων των παιδιών.
7. Ν' αξιοποιούν τη ρουτίνα «οι βοηθοί της ημέρας», προκειμένου να ορίζουν τα παιδιά που θα βοηθούν τους συμμαθητές τους σε διάφορες δραστηριότητες και περιστάσεις.

**Γ. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ**

**1<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος**

**Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αντέχουν το άγχος που προκαλείται από την αποστέρηση και την αποτυχία.

**Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να προτείνουν την εξέλιξη σε ανολοκλήρωτες ιστορίες, σχετικά με την αντιμετώπιση μίας δύσκολης περίπτωσης.
2. Να σχολιάζουν πιθανές αντιδράσεις μπροστά στην αποτυχία.
3. Να δραματοποιούν ιστορίες όπου καλούνται να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες.
4. Μετά το τέλος ενός παιχνιδιού με κανόνες να συζητούν για τις εμπειρίες τους και τις συνέπειες.
5. Να συζητούν τρόπους αντίδρασης όταν η επιθυμία τους δεν ικανοποιείται.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μην εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους με την πρώτη δυσκολία και να ολοκληρώνουν τη δράση που έχουν επιλέξει.
2. Να καθοδηγούν το παιδί όταν δυσκολεύεται σε μια δραστηριότητα, προτείνοντάς του εναλλακτικούς τρόπους.
3. Να προτρέπουν τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις και να ζητούν βοήθεια, όταν δυσκολεύονται.
4. Εκτός από το αποτέλεσμα, να επιβραβεύουν και την προσπάθεια.
5. Να προσφέρουν διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας σε μία δραστηριότητα, έτσι ώστε το κάθε παιδί ν' ανταποκρίνεται αναλόγως των δυνατοτήτων του.
6. Να ενθαρρύνουν το κάθε παιδί ν' αποχωρισθεί τους γονείς του, αλλά και να του επιτρέπουν να μοιραστεί λίγο χρόνο μαζί τους.
7. Να δείχνουν ενσυναίσθηση όταν ένα παιδί στεναχωριέται με μια αποτυχία και να το ενθαρρύνουν.

**2<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος****Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με την οικογένεια.

**Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να ζωγραφίζουν μια οικογένεια και ν' αναφέρουν τον ρόλο, την δραστηριότητα και τις σκέψεις του κάθε μέλους.
2. Να ολοκληρώνουν ημιτελείς προτάσεις, προκειμένου να εκφράσουν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα για τους γονείς και τα αδέρφια τους, αναφέροντας καταστάσεις που τα προκάλεσαν, αλλά και προτείνοντας τρόπους αντιμετώπισης.
3. Να ζωγραφίζουν καταστάσεις στο σπίτι που τα στεναχώρησαν και ν' αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης.
4. Να παίζουν σε αυτοσχέδιο κουκλοθέατρο μια σκηνή από την οικογενειακή ζωή.
5. Να καταγράφουν τι τους αρέσει να κάνουν με κάθε μέλος της οικογένειάς τους.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Ν' αναφέρονται θετικά στις ασχολίες των γονιών και να καλούν τους ίδιους να τις παρουσιάζουν.
2. Ν' αναφέρουν στον κάθε γονιό θετικά στοιχεία για το παιδί του και να προβληματίζονται από κοινού για τρόπους προώθησης της ανάπτυξής του σε διάφορους τομείς.
3. Ν' αξιοποιούν την παιδική λογοτεχνία για ν' αναφερθούν σε διάφορες μορφές οικογενειακών δομών, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν την αποδοχή διαφορετικών οικογενειακών καταστάσεων.

4. Να εισάγουν ανολοκλήρωτες προτάσεις για την ενθάρρυνση της αποδοχής αμφιθυμικών συναισθημάτων στην οικογένεια.
5. Να ενθαρρύνουν τη σχέση του παιδιού με τους γονείς.

### 3<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να εξοικειωθούν με γεγονότα ζωής.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Ν' αναφέρονται σε γεγονότα ζωής που τα στεναχώρησαν, με αφορμή ιστορίες ή πραγματικά γεγονότα.
2. Με αφορμή ιστορίες ή προσωπικά βιώματα, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους λεκτικά, με θέατρο ή με ζωγραφική.
3. Να στηρίζουν συμμαθητές τους που βιώνουν ένα δυσάρεστο γεγονός, αναφέροντας, για παράδειγμα, παρόμοιες εμπειρίες ή προτείνοντας τρόπους αντιμετώπισης.

#### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Ν' αξιοποιούν περιστάσεις της καθημερινής ζωής για να συζητηθούν θέματα απώλειας, θανάτου, ασθένειας ή διαζυγίου.
2. Ν' αξιοποιούν την παιδική λογοτεχνία για να παρουσιάσουν γεγονότα ζωής και να κάνουν ερωτήσεις για σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών, προκαλώντας τη σύνδεση της ιστορίας με προσωπικά βιώματα.
3. Να ξεκινούν προσεγγίσεις γεγονότων, διερευνώντας προϋπάρχουσες απόψεις και εμπειρίες των παιδιών.
4. Να ακούν ενεργητικά τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των παιδιών και ν' αντιδρούν μ' ενσυναίσθηση.
5. Να προτείνουν μια αισιόδοξη στάση σε δύσκολες συνθήκες.
6. Να σέβονται τις απόψεις και τις θέσεις των γονιών και ν' αποφεύγουν να κάνουν κρίσεις.
7. Να ζητούν στήριξη και καθοδήγηση από ειδικούς φορείς, όταν προκύπτει ένα σημαντικό γεγονός στη σχολική κοινότητα.

### 4<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να διαπαιδαγωγηθούν σε θέματα σεξουαλικότητας.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να εντοπίζουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των δύο φύλων.
2. Να βάζουν σε σειρά εικόνες παιδιών και ενηλίκων και των δύο φύλων, για ν' αναγνωρίσουν τις φάσεις ανάπτυξης του σώματος.
3. Να εκφράζουν προσωπικές ιδέες και ερωτήματα, σχετικά με τη σεξουαλικότητα.



4. Να σχολιάζουν τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό στην σχέση με το σώμα τους και το σώμα των άλλων.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να παρέχουν κατάλληλο υλικό, όπου είναι σαφείς οι διαφορές των δύο φύλων.
2. Ν' αξιοποιούν σχετικά παιδικά βιβλία για να μιλήσουν στα παιδιά για τη σχέση των γονιών και τη γέννηση των παιδιών.
3. Να ξεκινούν σχετική προσέγγιση, διερευνώντας προϋπάρχουσες γνώσεις και απόψεις των παιδιών.
4. Να δίνουν σαφείς, σύντομες και ευθείες απαντήσεις σε ερωτήματα των παιδιών σχετικά με τη σεξουαλικότητα.
5. Να παρέχουν ερεθίσματα και ν' αναδεικνύουν κοινά χαρακτηριστικά, ικανότητες και ασχολίες των δύο φύλων.
6. Να σχολιάζουν στερεότυπες δηλώσεις που μπορεί να κάνουν τα παιδιά.
7. Να τονίζουν το θέμα της αυτοπροστασίας και του σεβασμού του σώματος των άλλων.
8. Να λαμβάνουν υπόψη τους ότι υπάρχουν διαφορές σε σχετικά θέματα μεταξύ πολιτισμών και οικογενειών.

**Δ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

**1<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος**

**Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αυτονομηθούν.

**Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να φροντίζουν μόνα τους τον εαυτό τους (τουαλέτα, ντύσιμο, φαγητό, συμμαζέμα).
2. Να συμπληρώνουν ανολοκλήρωτες φράσεις, όπου καλούνται ν' αναζητήσουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινότητα.
3. Να συζητούν και να καταγράφουν πράγματα που κάνουν μόνα τους στο σπίτι και στο σχολείο.
4. Να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, συμπληρώνοντας φράσεις όπως «Συμφωνώ/Διαφωνώ με τον/τη γιατί...»
5. Να λένε ιδέες για το τι θα μπορούσαν να κάνουν όταν κάποιος τα ενοχλεί.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να βοηθούν τα παιδιά ν' αυτοεξυπηρετηθούν, δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες.
2. Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διεκδικούν το δικίο τους.
3. Να ορίζουν ατομικές εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσει το κάθε παιδί μόνο του, όπως μπορεί.

4. Να αποφεύγουν να παρεμβαίνουν όταν προκύπτει μια σύγκρουση μεταξύ των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν να την επιλύουν μόνα τους, ανατρέχοντας σε κανόνες που έχουν ορίσει από κοινού.
5. Να προτρέπουν τα παιδιά να διαπραγματεύονται μόνα τους κανόνες του παιχνιδιού.
6. Να δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν επιλογές.

### 2<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να επιλύουν συγκρούσεις.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να καταγράφουν και να σχολιάζουν αποδεκτούς και μη αποδεκτούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ τους και να τις συζητούν σε ομάδα.
2. Ν' αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις όλων όσων εμπλέκονται σε μία σύγκρουση.
3. Να δραματοποιούν μια συγκρουσιακή κατάσταση, με στόχο να διαπιστώσουν τις επιπτώσεις και να επιλέξουν τρόπο επίλυσης.

#### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να δημιουργούν στιγμιότυπο με κούκλες που τσακώνονται και να καλούν τα παιδιά να προτείνουν λύσεις.
2. Να επισημαίνουν ότι σε μία σύγκρουση και τα δύο μέρη έχουν «δίκιο» και να καθοδηγούν στην εξεύρεση αμοιβαία ικανοποιητικών λύσεων με διαπραγμάτευση.
3. Να προτείνουν συγκεκριμένη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων με:
  - i) αμοιβαία κατανόηση συναισθημάτων κι επιθυμιών
  - ii) ανατοποθέτηση του προβλήματος
  - iii) αναζήτηση και αξιολόγηση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης
  - iv) επιλογή λύσης
  - v) αξιολόγηση του αποτελέσματος.
4. Να προτείνουν έναν χώρο/τραπέζι για διαπραγμάτευση συγκρούσεων.

### 3<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να μαντεύουν συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος και τον τόνο της φωνής.
2. Να προσπαθούν να σκεφτούν πώς αισθάνονται τα άλλα παιδιά ή οι ήρωες των ιστοριών, όταν βρίσκονται σε μια φανταστική ή πραγματική κατάσταση.
3. Να κάνουν υποθέσεις για πιθανές αντιδράσεις και συναισθήματα των άλλων σε δικές τους ενέργειες.

### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Ν' αξιοποιούν έργα τέχνης και να ζητούν από τα παιδιά να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις των προσώπων που αναπαριστούν.
2. Να λειτουργούν ως μοντέλο και να εκφράζουν λεκτικά συναισθήματα που προκύπτουν από τις εκφράσεις των παιδιών.
3. Να οργανώνουν θεατρικές δραστηριότητες, προκειμένου τα παιδιά, μέσα από τους ρόλους, να εκφράσουν διαφορετικές οπτικές.

### 4<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να προτείνουν και να υλοποιούν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας ενός μηνύματος (λεκτικά, τηλεφωνικά, ηλεκτρονικά, ταχυδρομικά).
2. Να προσπαθούν να επικοινωνήσουν με μη λεκτικό τρόπο (πχ. συμβολικές εικόνες-εντολές που δίνονται από το παιδί ή τον/την εκπαιδευτικό)
3. Να συζητούν και να δραματοποιούν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, ανάλογα με τον συνομιλητή και το πλαίσιο (συνομήλικο ή ενήλικο πρόσωπο, οικείο ή άγνωστο πρόσωπο, οικογένεια ή γειτονιά).
4. Να διαπραγματεύονται τους κανόνες επικοινωνίας στην τάξη.
5. Να ακούνε και να επαναλαμβάνουν με δικά τους λόγια κάτι που είπε ο συμμαθητής τους για να δείξουν ότι κατανόησαν αυτό που άκουσαν.
6. Να προσπαθούν να μαντέψουν τον διάλογο, καθώς παρακολουθούν κινούμενα σχέδια που είναι ξενόγλωσσα ή χωρίς λόγια.

#### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να οργανώνουν θεατρικά παιχνίδια με παντομίμα.
2. Να χρησιμοποιούν τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας για συγκεκριμένες εντολές.
3. Να καθοδηγούν τα παιδιά και να υπενθυμίζουν σ' αυτά την τήρηση κανόνων, σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας.
4. Να διδάσκουν και να καθοδηγούν τα παιδιά να υιοθετούν τρόπους ευγένειας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

### 5<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' ακολουθούν κανόνες.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να συζητούν και να διαπραγματεύονται τον τρόπο λειτουργίας τους στην τάξη.
2. Να συμμετέχουν σε παιχνίδια κανόνων.

3. Να προσπαθούν να φανταστούν τι θα γινόταν αν ο καθένας έκανε ό,τι ήθελε.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Όταν πραγματοποιούνται συζητήσεις για τους κανόνες, να επισημαίνουν «αυτά που μπορούμε να κάνουμε για να είμαστε όλοι ευχαριστημένοι».
2. Να εξηγούν και να εφαρμόζουν τις συνέπειες της μη τήρησης συμφωνιών.
3. Να διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες και να αιτιολογούν τη σκοπιμότητά τους.
4. Να υπενθυμίζουν στα παιδιά τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί.

**Ε. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ**

**1<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος**

**Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά ν' αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

**Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Με αφορμή σχετικό υλικό, να συζητούν για διαφορετικά και κοινά στοιχεία παιδιών που διαφέρουν (πχ λόγω διαφορετικής φυλής ή σωματικής κατάστασης).
2. Να συλλέγουν υλικό από διαφορετικές πηγές (πχ διαδίκτυο, έργα τέχνης) και να καταγράφουν τις διαφορές και τις ομοιότητες σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (πχ διαφορά στο χρώμα, ομοιότητα στα συναισθήματα και τις ανάγκες).
3. Να δραματοποιούν μια ιστορία με θέμα τη διαφορετικότητα και να σχολιάζουν τα συναισθήματα του ήρωα που διαφέρει, καθώς και τους τρόπους ένταξής του στην ομάδα.
4. Να καταγράφουν διαφορές στη φύση και τα ζώα.
5. Να φαντάζονται μια υποθετική κατάσταση, όπου δε θα υπήρχε ποικιλία, έτσι ώστε να επισημάνουν τη σημασία και τα οφέλη της διαφορετικότητας.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να λειτουργούν ως πρότυπο στον τρόπο αντίδρασης στη διαφορετικότητα.
2. Να δίνουν στα παιδιά την κατάλληλη πληροφόρηση, όταν ακούνε στερεότυπες δηλώσεις του τύπου «οι μαύροι είναι κακοί».
3. Να παρουσιάζουν υλικό όπου διαφορετικοί καλλιτέχνες ζωγραφίζουν το ίδιο αντικείμενο με διαφορετικό τρόπο.
4. Να προτείνουν στα παιδιά να ενταχθούν σε ομάδες, με κάποιο χαρακτηριστικό διαφορετικό κάθε φορά, έτσι ώστε να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους.
5. Να προτείνουν σε γονείς διαφορετικών εθνικοτήτων να παρουσιάσουν τη γλώσσα και τις συνήθειες του τόπου τους.

6. Να αξιοποιούν ευκαιρίες που προκύπτουν από διαφορετικές απόψεις των παιδιών για το ίδιο θέμα για να επισημάνουν το δικαίωμα στη διαφορά.
7. Να δημιουργούν ευκαιρίες για προβληματισμό και να ενισχύουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα αναπηρίας, προβάλλοντας ομοιότητες και διαφορές.

### 2<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να συνεργάζονται σε ομάδες.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να ανταλλάσσουν απόψεις και να λαμβάνουν ομαδικά αποφάσεις για μια δραστηριότητα.
2. Να αναφέρει κάθε παιδί τη συμβολή του σε μία ομαδική εργασία.
3. Να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και να παρουσιάζουν την εργασία τους.
4. Να παίζουν ομαδικά παιχνίδια και να σχολιάζουν την εμπειρία τους πάνω σ' αυτά, όσον αφορά, για παράδειγμα, στο τι τους άρεσε ή τι τους δυσκόλεψε.
5. Ν' αναφέρουν τι τους δυσάρεστεί στις ομαδικές δραστηριότητες και τι θα μπορούσαν να κάνουν για να είναι πιο ευχάριστες.
6. Με αφορμή ένα ζήτημα που απασχολεί την τάξη, να κάνουν προτάσεις και να λάβουν αποφάσεις μέσα από διαδικασίες όπως είναι η ψηφοφορία.

#### **Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να οργανώνουν ομαδικές δράσεις, έτσι ώστε το κάθε παιδί να συμβάλει με τον δικό του τρόπο.
2. Να φροντίζουν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων.
3. Να επισημαίνουν τα θετικά της ομαδικότητας.
4. Να καθοδηγούν τα παιδιά σε συμπεριφορές που λαμβάνουν υπόψη τους άλλους.
5. Να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν την επίτευξη κοινού στόχου.

### 3<sup>ος</sup> Μαθησιακός Στόχος

#### **Βασικός Σκοπός:**

Τα παιδιά να δημιουργούν και να διατηρούν προσωπικές σχέσεις.

#### **Επιμέρους Στόχοι (τα παιδιά):**

1. Να ζωγραφίζουν έναν φίλο τους και να λένε τι τους άρεσει να κάνουν μαζί του.
2. Να καταγράφουν τους φίλους που έχουν στο σχολείο και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.
3. Να συζητούν για τους λόγους σύγκρουσής τους με φίλους τους και να περιγράφουν πώς έλυσαν τις διαφορές τους.
4. Να περιγράφουν τον τρόπο που γνωρίστηκαν με κάποιον φίλο τους.

**Επιμέρους Στόχοι (οι εκπαιδευτικοί):**

1. Να κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις για ν' αναδειχθεί ο ρόλος των φίλων και της διατήρησης των φιλικών σχέσεων.
2. Ν' αξιοποιούν την παιδική λογοτεχνία ή και μια ιστορία με κινούμενα σχέδια για ν' αναδείξουν τη σημασία των φιλικών σχέσεων των ηρώων.
3. Να οργανώνουν δραστηριότητες σε ζευγάρια.
4. Να προτρέπουν τα παιδιά να σκέφτονται τι θα ήθελαν να κάνουν με διαφορετικά παιδιά.
5. Να διευκολύνουν τα παιδιά να περάσουν λίγο χρόνο με όλα τα παιδιά της τάξης, ώστε ν' αποφασίσουν με ποιους μπορούν να γίνουν φίλοι.
6. Ν' αποφεύγουν να παροτρύνουν τα παιδιά να είναι φίλοι με όλους και να επισημαίνουν τη διαφορά μεταξύ φιλίας και συνεργασίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΚΙΝΟΥΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Στην πρώτη ενότητα της εν λόγω εργασίας αναλύθηκε διεξοδικά η έννοια και τα χαρακτηριστικά των κινουμένων σχεδίων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών και της ιστορίας τους. Αντίστοιχα, στη δεύτερη ενότητα αναπτύχθηκε ο όρος της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, κάνοντας λόγο αφενός για τις επιμέρους έννοιες που την αποτελούν κι αφετέρου για τη σημασία, την προσφορά και τον ρόλο που διαδραματίζει στη ζωή του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Δεδομένης, όμως, της θεματικής στην οποία εστιάζει η εν λόγω εργασία, απαραίτητη καθίσταται η άμεση συσχέτιση των δύο αυτών εννοιών μεταξύ τους, δηλαδή, των κινουμένων σχεδίων και της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η τρίτη ενότητα έρχεται για να πραγματοποιήσει τη σύνδεση αυτή, εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο τα κινούμενα σχέδια δύνανται να επηρεάσουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω της επίδρασης και της επιρροής που ασκούν σ' αυτά, η οποία είναι πολύπλευρη και εξαρτάται κάθε φορά από το περιεχόμενο του κινουμένου σχεδίου, από τα μηνύματα που αυτό επιδιώκει να μεταδώσει, από την ποιότητα κατασκευής τους, καθώς και από άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία του θεατή και τα επίπεδα της γνωστικής, κριτικής, κοινωνικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης. Ειδικότερα, η εστίαση θα γίνει στον τρόπο με τον οποίο, -αλλά και στον λόγο για τον οποίο- τα κινούμενα σχέδια επηρεάζουν τα παιδιά, κάνοντας λόγο τόσο για τη θετική, όσο και για την αρνητική τους επίδραση απέναντι σ' αυτά, ενώ για την δεύτερη, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στους τομείς του βίαιου και σεξουαλικού περιεχομένου που -οικ ολίγες φορές- συναντάται σ' αυτά.

### **3.1. Πώς και Γιατί τα Παιδιά Επηρεάζονται από τα Κινούμενα Σχέδια**

Αρχικά, για την καλύτερη κατανόηση του βαθμού επίδρασης των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά, ενδιαφέρουσα μπορεί να καταστεί η σύγκριση αυτών με το μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται μέσα στις σχολικές τάξεις. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνες που διεξήγαγε το Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν, τα παιδιά, όπως είναι λογικό, προσελκύνονται περισσότερο από το περιεχόμενο των κινουμένων σχεδίων, παρά από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, εξαιτίας των θεαματικών σκηνών, του ήχου, των οπτικών εφέ και των ποικίλων χρωμάτων που εμφανίζονται καλοσχεδιασμένα και καλοφτιαγμένα σ' αυτά. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Jensen (1998), αυτοί οι παράγοντες είναι αρκετοί, προκειμένου τα παιδιά ν' απορροφήσουν δεκάδες περισσότερες πληροφορίες απ' όσες θ' απορροφούσαν από έναν δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη.

Από νεαρή ηλικία, ο εγκέφαλος του παιδιού αναζητάει πάντα για καινούριες εμπειρίες, οι οποίες είναι και ο λόγος για τον οποίο βλέπουμε τα παιδιά να είναι «κολλημένα» στις καρτέλες τους και «προσκολλημένα» στις οθόνες τους, όταν παρακολουθούν κινούμενα σχέδια. Κι αυτό γιατί οι καλοσχεδιασμένες και καλοφτιαγμένες σκηνές, η χρήση των κατάλληλων οπτικών και ηχητικών εφέ καθώς και οι ενέργειες των χαρακτήρων, αποτελούν όλα καθοριστικούς παράγοντες για ένα παιδί, προκειμένου αυτό να «κολλήσει» με έναν ήρωα κινουμένων σχεδίων, «παγιδεύοντας» το μυαλό του σ' αυτόν και άρα, ακολουθώντας αυτόματα το μονοπάτι στο οποίο εκείνος βαδίζει, προσπαθώντας ν' αντιγράψει τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά που επιδεικνύει μέσα στο κινούμενο σχέδιο. Και η «αντιγραφή» αυτή του ήρωα, σύμφωνα με τον Ales (1998) μπορεί να αφορά στον λόγο, τη σκέψη, τη γλώσσα του σώματος, αλλά και τον τρόπο ντυσίματος. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αρκετοί εκπαιδευτικοί, όταν προσπαθούν να περιγράψουν και να αποδώσουν ένα κομμάτι του μαθήματος το οποίο θεωρείται δύσκολο, δυσνόητο και μη κατανοητό από τα παιδιά, χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν εκφράσεις του προσώπου τους ή επιστρατεύονται την προσποίηση και το θέατρο –ό,τι δηλαδή κάνουν και τα κινούμενα σχέδια-, με σκοπό να ενισχύσουν την προφορική τους επίδραση και, ως εκ τούτου, να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος.

Και αυτά, σύμφωνα με τον Ales (1998), αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο των κινουμένων σχεδίων, τα οποία είναι και ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά μπορούν να κάθονται για ώρες μπροστά από την τηλεόραση, παρακολουθώντας τις λεπτοδουλεμένες και περίτεχνες σκηνές τους, αλλά και απορροφώντας με ευκολία το συμπεριλαμβανόμενο περιεχόμενο. Φυσικά, το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των ντοκιμαντέρ. Για παράδειγμα, παρακολουθώντας ένα ντοκιμαντέρ του National Geographic, δηλαδή μία οπτικοακουστική αναπαράσταση, με ακαδημαϊκό και διδακτικό περιεχόμενο, μπορεί κανείς να θυμάται με μεγαλύτερη ευκολία τις σκηνές και τις καταστάσεις που είδε να διαδραματίζονται, συγκριτικά με μία κατάσταση χωρίς οπτικό ή ακουστικό περιεχόμενο. Ως εκ τούτου, και σύμφωνα με τους Bandura & Ross (1963), τα παιδιά που παρακολουθούν εκπαιδευτικά και διδακτικά προγράμματα έχουν καλύτερους βαθμούς, αποδίδουν περισσότερο στις σχολικές απαιτήσεις, διαβάζουν περισσότερα βιβλία, εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιτυχίες και κατορθώματα και καθίστανται πιο δημιουργικά, συγκριτικά με παιδιά που παρακολουθούν, για παράδειγμα, βίαια τηλεοπτικά προγράμματα. Επομένως, υφίσταται ένα είδος μορφωτικής διαδικασίας, όταν τα παιδιά παρακολουθούν κινούμενα σχέδια. Και το τι μαθαίνουν τα παιδιά, όταν παρακολουθούν κινούμενα σχέδια, σύμφωνα με τους Baran & Davis (2009), επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά, αλλά και με τον κόσμο γενικότερα (Wijethilaka, 2020).



### 3.2. Οι Ψυχολογικοί Μηχανισμοί των Κινουμένων Σχεδίων

Εκτός, όμως, από τα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά των κινουμένων σχεδίων, όπως είναι τα οπτικά και ηχητικά εφέ, οι φαντασμαγορικές σκηνές και τα ποικίλα χρώματα, τα οποία, όπως τονίστηκε και παραπάνω, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες, προκειμένου ένα παιδί να «προσκολληθεί» στα κινούμενα σχέδια, υφίστανται και ορισμένα «εσωτερικά» -θα μπορούσαμε να πούμε- χαρακτηριστικά, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται τα παιδιά και τα οποία, σύμφωνα με τους Lastrego & Testa (1991), επιστρατεύουν ν' αξιοποιήσουν οι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων, προκειμένου ν' αυξήσουν την τηλεθέαση και την ακροαματικότητά τους. Και αυτά τα «εσωτερικά» χαρακτηριστικά η Πεντζεριδου (2004) ονομάζει «ψυχολογικούς μηχανισμούς», καθώς μέσω αυτών, οι δημιουργοί των κινουμένων σχεδίων επικαλούνται την ψυχολογική και συναισθηματική φύση των παιδιών, προκειμένου να τα «μαγνητίσουν». Ονομαστικά, αυτούς τους ψυχολογικούς μηχανισμούς, σύμφωνα με την Πεντζεριδου (2004), αποτελούν η «ταύτιση», η «βία» και η «αγωνία». Ειδικότερα:

Όσον αφορά στον πρώτο ψυχολογικό μηχανισμό, την ταύτιση, αυτή αποτελεί τον πρώτιστο και καθοριστικότερο ψυχολογικό μηχανισμό. Κι αυτό διότι, προκειμένου να δημιουργηθεί στον θεατή η ανάγκη να αφιερώσει χρόνο στην παρακολούθηση ενός κινουμένου σχεδίου, χρειάζεται πρώτ' απ' όλα να έχει συμπαθήσει τον ήρωα, να έχει κατανοήσει τα συναισθήματά του, αλλά και να συμπάσχει με τις ανησυχίες του, προκειμένου να είναι σε θέση να "ζήσει" κι εκείνος, με όλη του την ψυχή, -αν και πίσω από την οθόνη-, τις περιπέτειες, τις αναποδιές και τα κατορθώματά του. Κι αυτό διότι οι κινηματογραφικοί ήρωες -είτε αυτοί των κινουμένων σχεδίων, είτε αυτοί των ταινιών ζωντανής δράσης- παρόλο που είναι φανταστικοί και μη ρεαλιστικοί, αποτελώντας ζωγραφισμένα σκίτσα, μπορούν να εκπαιδεύσουν και να παιδαγωγήσουν τους θεατές πάνω σε θέματα ζωής και στάσεις συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, ο ψυχολογικός μηχανισμός της ταύτισης δεν μένει μόνο στη θεωρία, αλλά εφαρμόζεται και έμπρακτα. Απόδειξη αυτού αποτελεί, για παράδειγμα, η τάση των παιδιών να δημιουργούν εκφράσεις με το πρόσωπό τους και να κινούν το σώμα τους ακούσια και χωρίς να το ελέγχουν, κάθε φορά που βλέπουν τηλεόραση και παρακολουθούν ένα κινούμενο σχέδιο που τους τραβάει την προσοχή.

Όσον αφορά στον δεύτερο ψυχολογικό μηχανισμό, τη βία, αυτή πρόκειται για τον πιο ευρέως οικείο και αυτονόητο στη χρήση ψυχολογικό μηχανισμό. Γενικότερα, θεωρείται πως είναι στη φύση του ανθρώπου -και πολύ περισσότερο του μικρού παιδιού- οι βίαιες σκηνές να εντυπωσιάζουν και να προσελκύουν το ενδιαφέρον του. Συγκεκριμένα, τώρα, στα κινούμενα σχέδια, οι σκηνές τείνουν να εκπέμπουν βία και ανταγωνισμό, αφενός μέσω της εικόνας καθ' αυτής, κι αφετέρου μέσω της

αποκωδικοποίησης των γεγονότων που διαδραματίζονται με τη βοήθεια των διαλόγων και της αφήγησης. Επίσης, πολλές φορές, τα τραγούδια και η μουσική που εισάγουν τον θεατή στα διάφορα επεισόδια ενός συγκριμένου κινουμένου σχεδίου, τα οποία διαθέτουν τα ίδια λόγια και τον ίδιο μουσικό ρυθμό σε κάθε επεισόδιο της σειράς, δύνανται να ενσωματώνουν στο περιεχόμενό τους -είτε στα λόγια, είτε στις εικόνες που τα συνοδεύουν- σκηνές με βίαιο περιεχόμενο, το οποίο αποτυπώνεται στη μνήμη των παιδιών και επανέρχεται κάθε φορά που βλέπουν την εισαγωγή από ένα καινούριο επεισόδιο ή ακούνε τη χαρακτηριστική μουσική του σε ανεξάρτητη στιγμή.

Τέλος, όσον αφορά στον τρίτο ψυχολογικό μηχανισμό, την αγωνία, μία από τις συνηθέστερες θεματικές που χρησιμοποιούν οι δημιουργοί των κινουμένων σχεδίων για να προκαλέσουν την αγωνία των μικρών παιδιών αποτελεί ο θάνατος, και ιδίως η γονεϊκή απώλεια, είτε ως μία τραγική ανάμνηση από το παρελθόν του ήρωα, είτε ως μία αγωνιώδης και επώδυνη στιγμή στο παρόν του ήρωα, είτε ως μία επερχόμενη εξέλιξη στο άμεσο μέλλον του. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τους Lastrego & Tesla (1991), ένα εξαρτημένο και προσκολλημένο παιδί προσχολικής ηλικίας διαταράσσεται συναισθηματικά και μόνο στη σκέψη της απώλειας των γονιών του, με αποτέλεσμα το ίδιο να καθηλώνεται μπροστά από την οθόνη κάθε φορά που τα κινούμενα σχέδια παρουσιάζουν τέτοιες σκηνές (Πεντζερίδου, 2004).

### **3.3. Η Επίδραση των Κινουμένων Σχεδίων στη Συμπεριφορά των Παιδιών**

Σύμφωνα με έρευνες, το Cartoon Network Channel διαθέτει ισχυρή επίδραση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, ο τρόπος ζωής των χαρακτήρων του, το ντύσιμό τους, η επιθετικότητα και η επιθετική τους συμπεριφορά έχουν συνεισφέρει στην επίδραση αυτή. Σύμφωνα με το SundayTimes (2015), πάνω από το 80% των παιδιών περνάει την ώρα του βλέποντας κινούμενα σχέδια, ενώ το αγαπημένο κανάλι κινουμένων σχεδίων του 84% αυτών των παιδιών είναι το Cartoon Network. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Cooke (2002), το 65% των παιδιών προσχολικής ηλικίας περνάει τον ελεύθερό του χρόνο, παρακολουθώντας κινούμενα σχέδια σε καθημερινή βάση για 1 έως 3 ώρες την ημέρα, ενώ σύμφωνα με τον Kraak (2015), περίπου το 44% των παιδιών επιθυμεί να του αγοράζουν αντικείμενα, συσκευές και παιχνίδια που σχετίζονται με τα κινούμενα σχέδια, εκ των οποίων σχεδόν το 40% προβαίνει πράγματι στην αγορά αυτών των προϊόντων. Σύμφωνα με τους Thompson & Zerbinos (1994) και Nusir (2012), έχουν διαπιστωθεί σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αγαπημένες ομάδες κινουμένων σχεδίων των παιδιών. Ειδικότερα, τα περισσότερα αγόρια προτιμούν να παρακολουθούν βίαια κινούμενα σχέδια, ενώ τα κορίτσια, ως επί των πλείστων, αρέσκονται σε πιο εκπαιδευτικά, συναισθηματικά και ταλαντούχα κινούμενα σχέδια.

Όπως είναι ευρέως παραδεκτό, το κοινό σημείο των καναλιών που προβάλλουν κινούμενα σχέδια είναι τα παιδιά. Όμως, στις μέρες μας, για προωθητικούς λόγους, έχει παρατηρηθεί πως τα κανάλια των τηλεοπτικών κινουμένων σχεδίων που απευθύνονται στα παιδιά, προβάλλουν, παράλληλα, και πολλές διαφημίσεις, οι οποίες, όμως, υπό κανονικές συνθήκες, προορίζονται για τους ενήλικες. Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτό είναι το γεγονός ότι τα παιδιά παρακολουθούν αυτές τις διαφημίσεις, και, ύστερα, επιθυμούν ν' αποκτήσουν όλ' αυτά τα διαφημιζόμενα προϊόντα. Κι έτσι, ενώ στην πραγματικότητα κάθε γονιός θέλει το παιδί του να τρέφεται σωστά και κατάλληλα, στις μέρες μας, τα παιδιά προτιμούν την κατανάλωση τροφίμων, όπως είναι οι σοκολάτες και τα αναψυκτικά. Κι ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι επειδή οι προωθητικές εταιρίες, σύμφωνα με τους Kraak (2015) και Riwinoto (2015), εκμεταλλεύονται τη συναισθηματική και ψυχολογική ευαλωτότητα, ευπάθεια και ευαισθησία των παιδιών. Για παράδειγμα, σε μία διαφήμιση για σοκολάτα, μπορεί να πρωταγωνιστεί ένας από τους αγαπημένους ήρωες κινουμένων σχεδίων των παιδιών, κάνοντάς τα να επιθυμούν ν' αγοράσουν και να καταναλώσουν το συγκεκριμένο προϊόν.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Wijethilaka (2020), το συναισθηματικό δέσιμο που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους αγαπημένους τους χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων δύναται να οδηγήσει στην ασυναγώνιστη και ακαταμάχητη επιθυμία τους να αποκτήσουν ή/και να καταναλώσουν προϊόντα, στα οποία οι ήρωές τους διαφημίζονται να πρωταγωνιστούν. Ειδικότερα, το παιδί, βλέποντας τον αγαπημένο του ήρωα να συμμετέχει στη διαφήμιση ενός συγκεκριμένου προϊόντος, συνδέει αυτόματα τον χαρακτήρα του κινουμένου σχεδίου με το διαφημιζόμενο προϊόν. Συνεπώς, είναι αναμενόμενο να θεωρήσει πως το προϊόν αυτό συμφωνεί και συνάδει με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις προτιμήσεις, τις επιθυμίες, τις ανάγκες και την προσωπικότητα που αποδίδονται στον χαρακτήρα του ήρωα που θαυμάζει. Έτσι, το παιδί, θέλοντας να μοιάσει στον κινηματογραφικό ήρωα που έχει σαν πρότυπο, θεωρεί επιτακτική αναγκαιότητα την απόκτηση και κατανάλωση των προϊόντων που τον συμπεριλαμβάνουν στη διαφήμισή τους.

Σύμφωνα με τους Δουλκέρη (1997) και Μπεζέ (1988), τα κινούμενα σχέδια, τόσο των κρατικών, όσο και των ιδιωτικών καναλιών, δύναται να ασκήσουν επιρροή στη στάση και την συμπεριφορά των παιδιών, τόσο με αρνητικό, όσο και με θετικό τρόπο (Πεντζερίδου, 2004). Από τη μία, σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Cambridge, τα κινούμενα σχέδια διαθέτουν μία ευρεία γκάμα μεταδιδόμενων περιεχομένων, μεταξύ των οποίων αποτελούν οι σεξουαλικές σκηνές, οι βίαιες σκηνές καθώς και οι σκηνές χρήσης αλκοόλ. Παρ' όλ' αυτά, υπάρχει και η καλή πλευρά των κινουμένων σχεδίων. Ειδικότερα, τα κινούμενα σχέδια μπορούν να

γίνουν αστεία, διδακτικά, καθώς και ν' ανοίξουν στα παιδιά πόρτες σε νέους, φανταστικούς κόσμους. Ακόμα, τα κινούμενα σχέδια που επιδιώκουν τη μετάδοση προκοινωνικών μηνυμάτων μπορούν να επηρεάσουν το κοινό που τα παρακολουθεί, κατευθύνοντας και προσανατολίζοντάς το στην αλλαγή του προς την υιοθέτηση ενός θετικού τρόπου ζωής (Wijethilaka, 2020).

Σύμφωνα με τον Ales (1998), στα πλαίσια μίας μελέτης που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν από τους Kayla Bois και Brad Bushm, ο τρόπος με τον οποίο τα κινούμενα σχέδια ενσωματώνονται στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών ανά τις ηλικίες συνοψίζεται ως εξής:

- Παιδιά ηλικίας 2 έως 5 ετών παρακολουθούν κινούμενα σχέδια για 32 ώρες την εβδομάδα.
- Παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών παρακολουθούν κινούμενα σχέδια για 28 ώρες την εβδομάδα.
- Οι περισσότεροι γονείς προτιμούν ν' αφήνουν τα παιδιά τους μπροστά στην τηλεόραση, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους ή να ξεκουραστούν.
- Ο τρόπος που θεωρούν οι γονείς αποτελεσματικότερο προκειμένου να κάνουν τα παιδιά τους να φάνε το φαγητό τους είναι να τα βάλουν να καθίσουν μπροστά από την τηλεόραση.

### **3.3.1. Κινούμενα Σχέδια και Διαφήμιση**

Λαμβάνοντας υπόψη το δεδομένο που ειπώθηκε μόλις παραπάνω, σύμφωνα με το οποίο οι ήρωες των κινουμένων σχεδίων συνδέονται άμεσα με τις διαφημίσεις των προϊόντων, καθώς κατέχουν –σε εξαιρετικά υψηλό βαθμό- πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτές, σημαντικό καθίστανται να γίνει μία ξεχωριστή αναφορά στο κομμάτι των διαφημίσεων και της συσχέτισης αυτών με τα κινούμενα σχέδια. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Lastrego & Testa (1991), τα παιδιά, μη διαθέτοντας τόσα πολλά βιώματα και τόσες πολλές εμπειρίες όσες οι ενήλικες, αδυνατούν να επεξεργαστούν στον ίδιο βαθμό τα μηνύματα που λαμβάνουν από τις διαφημίσεις, με αποτέλεσμα να δέχονται το περιεχόμενό τους «αμάσητο». Μάλιστα, ο Greenfield (1993) τονίζει πως, ιδιαίτερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν έχει καταστεί ακόμα ξεκάθαρη η διαφορά ανάμεσα σε μία τυπική εκπομπή και μία διαφήμιση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντιληφθούν πως η δεύτερη αποσκοπεί στην προώθηση ενός συγκεκριμένου προϊόντος και όχι στην «αθώα» ψυχαγωγία και τη διασκέδασή τους (Πεντζερίδου, 2004).

Κι ένας ακόμα λόγος για τον οποίο τα παιδιά αδυνατούν ν' αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα σε μία διαφήμιση και μία εκπομπή, όπως είναι για παράδειγμα τα κινούμενα σχέδια, είναι καθώς οι διαφημίσεις, και ιδίως εκείνες που παρουσιάζουν τους ήρωες διαφόρων κινουμένων σχεδίων με τη μορφή παιχνιδιών,

παρεμβάλλονται στο ενδιαμέσο των προβολών των κινουμένων σχεδίων, με αποτέλεσμα να φαίνονται στα μάτια του παιδιού σαν μέρος και σαν κομμάτι των ίδιων των κινουμένων σχεδίων. Με άλλα λόγια, ενώ τα παιδιά μπορεί, για παράδειγμα, να παρακολουθούν έναν αγαπημένο τους ήρωα να νικάει έναν «κακό» στα πλαίσια ενός κινουμένου σχεδίου, την αμέσως επόμενη στιγμή, όπου το κινούμενο σχέδιο θα έχει διακοπεί από διαφημίσεις, τα παιδιά παρατηρούν τον ίδιο ήρωα που παρακολουθούσαν μόλις προηγουμένως, αυτή τη φορά με τη μορφή παιχνιδιού –πλαστικού ή ηλεκτρονικού, για παράδειγμα- να υπερνικάει τον «κακό», ο οποίος επίσης διαθέτει τη μορφή παιχνιδιού. Αυτή η ταχύτατη εναλλαγή από το επεισόδιο του κινουμένου σχεδίου στη διαφήμιση είναι κάτι που το παιδί προσχολικής ηλικίας δύσκολα μπορεί ν' αντιληφθεί σαν κάτι διαφορετικό, καθώς, και στις δύο περιπτώσεις, βλέπει ν' απεικονίζεται ο ίδιος ακριβώς ήρωας σε κάποια παρόμοια περιπέτεια. Συνεπώς, θεωρεί πως την ίδια διασκέδαση, την ίδια ψυχαγωγία και την ίδια «ηδονή» που του παρέχει το κινούμενο σχέδιο, θα την κατακτήσει και μέσω της απόκτησης του άψυχου παιχνιδιού.

Φυσικά, οι διαφημίσεις που σχετίζονται με τα κινούμενα σχέδια δεν προωθούν μονάχα φιγούρες και παιχνίδια με τους αγαπημένους ήρωες των παιδιών, αλλά και κάθε λογής άλλα προϊόντα. Οι Lastrego & Tesla (1991) αναφέρουν ως παραδείγματα τα κόμιξ, τα άλμπουμ, τα αυτοκόλλητα, τα είδη γραφικής ύλης, τις τσίχλες, αλλά και οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο μπορεί ν' αγγίξει την ανθρώπινη φαντασία (Πεντζερίνου, 2004).

### **3.3.2. Οι Έμφυλοι Ρόλοι στα Κινούμενα Σχέδια και η Επίδρασή τους στην Κοινωνικοποίηση των Παιδιών**

Τα παιδιά συχνά εσωτερικεύουν στερεότυπα για τους έμφυλους ρόλους από τα βιβλία, τα τραγούδια, την τηλεόραση και τις ταινίες. Μεταξύ αυτών, όμως, εκείνο που θεωρείται ότι διαθέτει τη μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή τους είναι η τηλεόραση. Κι αυτό γιατί, τα παιδιά, μέσα από τα κινούμενα σχέδια που παρακολουθούν στην τηλεόραση, αναγνωρίζουν τις οικογένειες των χαρακτήρων, με τους οποίους έχουν δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς που βασίζονται σε υποκειμενικούς παράγοντες, οι οποίοι ποικίλουν σε ένταση και σε μέγεθος. Από την άλλη, αντικειμενικοί παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτό αποτελούν η ηλικία των παιδιών και, πιο συγκεκριμένα, το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο έχουν φτάσει, καθώς και η υπεροχή της αφηρημένης σκέψης του χειροπιαστού έμμετρου λόγου.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι οικογένειες στα κινούμενα σχέδια της Disney που αναγνωρίζονται από τα παιδιά. Ειδικότερα, αυτά τα κινούμενα σχέδια ενεργοποιούν ένα ισχυρό και σταθερό δέσιμο, καθώς η ισχυρή και σταθερή ενσάρκωση, περιγραφή και απεικόνιση των χαρακτήρων, σε συνδυασμό με την καθολική γοητεία και ελκυστικότητα των παραμυθιών και των ιστοριών που

διαδραματίζονται, ενεργοποιεί την ταύτιση με τυπικά ανθρώπινα θέματα και συναισθήματα. Περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, αυτές οι οικογένειες περιλαμβάνουν τις απαιτήσεις των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων των μελών της, προσφέροντας ψυχαγωγία και ενθαρρύνοντας την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε ένα άρθρο με τίτλο «Μία φεμινιστική κριτική πάνω στη σεξουαλικότητα στα Αμερικάνικα κινούμενα σχέδια» αναφέρεται πως οι ταινίες της Disney, καθώς και άλλες ταινίες κινουμένων σχεδίων, σε μικρότερο βαθμό, έχουν αποτελέσει ένα είδος θεσμού, ο οποίος χρησιμοποιείται –κατά κόρων- για τη διδαχή αξιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο «Ο Αγαπημένος Οδηγός Ταινιών της Μαμάς», το οποίο κατευθύνει τον αναγνώστη στην επιλογή των ταινιών της Disney, χάρη στις αξίες που μεταδίδει το περιεχόμενό τους. Ουσιαστικά, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο συγκεκριμένος οδηγός είναι το ότι «η Disney αποτελεί συνώνυμο της υγιούς ψυχαγωγίας της οικογένειας». Σε καμία περίπτωση, όμως, αυτό το βιβλίο δε «θέτει επί τάπητος» τις αναπαραστάσεις της σεξουαλικότητας και τα μοντέλα των έμφυλων ρόλων που αποτελούν ένα –πανταχού παρόν- κρυφό νόημα στις ταινίες της Disney. Ειδικότερα, όμως, αυτό που θεωρείται περισσότερο ανησυχητικό, σύμφωνα με τους Atkin, Moorman & Lin (1991) είναι ο τρόπος σκέψης και η «κοσμοθεωρία» που αναπαρίσταται στις ταινίες κινουμένων σχεδίων, όπου τα νεαρά κορίτσια επανειλημμένως εμφανίζονται να διαθέτουν «ελαφίσια» μάτια, «προωθημένο» στήθος και μικροσκοπική εφηβική μέση, σαν ένα «φιλόδοξο» είδωλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί αυτό της Kim Possible, ηρωίδα από μία σειρά κινουμένων σχεδίων της Disney (Wijethilaka, 2020).

### **3.3.3. Οι Αρνητικές Επιδράσεις των Κινουμένων Σχεδίων**

Τα κινούμενα σχέδια είναι ικανά να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών, την οικογενειακή τους ζωή και την υγεία τους με αρνητικούς τρόπους. Επίσης, ευρέως γνωστό καθίσταται το γεγονός ότι η πολύωρη παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων μπορεί να καταστεί επιβλαβής. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Kraak (2015), τα παιδιά που παρακολουθούν τηλεόραση για περισσότερες από 4 ώρες την ημέρα είναι πολύ πιθανό να γίνουν υπέρβαρα. Από την άλλη, αποτελέσματα και ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι το 33% των παιδιών έχουν ειπωθεί να πράττουν με επιθετική συμπεριφορά, η οποία θεωρείται άμεσα συνδεδεμένη με την παρακολούθηση βίαιων κινουμένων σχεδίων από μεριάς τους. Ειδικότερα, υπάρχουν δύο είδη κινουμένων σχεδίων, τα βίαια και τα μη βίαια. Σύμφωνα με τον Shailish Rai (2016), το 39% των παιδιών παρακολουθεί και τα δύο είδη κινουμένων σχεδίων, ενώ το 64% των παιδιών, αγνοεί τους γονείς του και δεν τους δίνει σημασία, όταν εκείνοι του απευθύνονται τη στιγμή που παρακολουθεί κινούμενα σχέδια. Αντίστοιχα, το

45% των παιδιών γίνεται επιθετικό προς τους γονείς του, όταν εκείνοι επιχειρούν να του κλείσουν την τηλεόραση ή του ζητούν να κάνει κάποια άλλη δουλειά, διακόπτοντας την παρακολούθησή του.

Ανάμεσα στις θεμελιώδεις αρχές των κινουμένων σχεδίων, η «υπερβολή» αποτελεί μία από τις βασικότερες. Ειδικότερα, η «υπερβολή» επηρεάζει την νοητική και πνευματική στάση, καθώς και τη συμπεριφορά των παιδιών. Από την άλλη, η βία αποτελεί από τη φύση της μία μορφή υπερβολικής δράσης, με αποτέλεσμα να καθίσταται σαν μία συχνή επιλογή από τους δημιουργούς κινουμένων σχεδίων. Σύμφωνα με την Priyambada Tripathi (2016), η σκηνή του κινουμένου σχεδίου που θα επηρεάσει τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του παιδιού, δεν θα τα επηρεάσει μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Shailesh Rai (2016), το 33% των παιδιών που παρακολουθούν κινούμενα σχέδια έδειξαν μία αύξηση στην επιθετική τους συμπεριφορά. Τέλος, ο Kraak (2015) υποστηρίζει πως τα κινούμενα σχέδια δύνανται να επηρεάσουν τους θεατές που τα παρακολουθούν με εξαιρετικά άσχημους και αρνητικούς τρόπους (Wijethilaka, 2020).

### **3.3.3.1. Η Βία στα Κινούμενα Σχέδια**

Προτού εστιάσουμε συγκεκριμένα στην αρνητική επιρροή που ασκούν τα κινούμενα σχέδια που εμπεριέχουν βία στη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, θεωρείται χρήσιμο και αναγκαίο να γίνει μία εκτενής αναφορά στην έννοια και τα είδη της επιθετικότητας μεμονωμένα, έτσι ώστε να καταστεί κατανοητό το περιεχόμενο και τη σημασία της.

Αρχικά, ο όρος «επιθετικότητα», σύμφωνα με τον Βαγενά (2002), αναφέρεται στη συμπεριφορά –ατομικού ή ομαδικού χαρακτήρα- που αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικής ή ψυχολογικής βλάβης απέναντι σε κάποιο άλλο πρόσωπο ή ομάδα ατόμων.

Όσον αφορά τώρα στα είδη και τις μορφές της επιθετικότητας, αυτά εξαρτώνται από την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθυνόμαστε. Γενικότερα, τις τυπικές και συνήθεις μορφές επιθετικότητας αποτελούν ονομαστικά η «έκδηλη και λανθάνουσα επιθετικότητα», η «άμεση και έμμεση επιθετικότητα», η «εξωστρεφής και ενδοστρεφής επιθετικότητα», η «φυσική και ψυχική επιθετικότητα», η «εκφραστική και συντελεστική επιθετικότητα» καθώς και η «κοινωνική και αντικοινωνική επιθετικότητα». Από την άλλη, σύμφωνα με τον Βαγενά (2002), όταν αναφερόμαστε αποκλειστικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τότε τα είδη και τις μορφές επιθετικότητας αποτελούν ονομαστικά η «απροκάλυπτη επιθετικότητα», η «κρυφή επιθετικότητα», η «επιθετικότητα από ανησυχία», καθώς και η «επιθετικότητα από φόβο».

Ξεκινώντας με τις τυπικές και συνήθεις μορφές της επιθετικότητας, σύμφωνα με τον Βουιδάσκη (1987), όσον αφορά στην έκδηλη επιθετικότητα, πρόκειται για την επιθετικότητα που παρουσιάζεται και εκδηλώνεται στην πράξη από το άτομο, με αποτέλεσμα να καθίστανται αντιληπτή τόσο από το ίδιο, όσο και από το περιβάλλον γύρω του, σε αντίθεση με την λανθάνουσα, η οποία περιορίζεται στα πλαίσια του συνειδητού και του υποσυνείδητου, χωρίς να εξωτερικεύεται. Όσον αφορά, τώρα, στην άμεση επιθετικότητα, πρόκειται για την επιθετικότητα που στοχεύει απευθείας στο υποκείμενο ή το αντικείμενο που επιθυμεί να βλάψει κάποιος, σε αντίθεση με την έμμεση επιθετικότητα, η οποία μεταθέτει την πράξη της βίας σε κάποιο υποκατάστατο. Από την άλλη, στην εξωστρεφή επιθετικότητα το άτομο επιτίθεται και εναντιώνεται στους άλλους, ενώ στην ενδοστρεφή επιθετικότητα, το άτομο εναντιώνεται στον ίδιο του τον εαυτό (αυτοεπιθετικότητα). Συνεχίζοντας, η φυσική επιθετικότητα βλάπτει τη σωματική φύση του ανθρώπου, ενώ η ψυχική επιθετικότητα αποσκοπεί στην πρόκληση βλάβης στην ψυχολογική και συναισθηματική φύση του ατόμου. Όσον αφορά, τώρα, στην εκφραστική επιθετικότητα, αυτή αποτελεί «αυτοσκοπό» του ατόμου και εξωτερικεύεται κατ'εξακολούθηση και επαναλαμβανόμενα, σε όλες σχεδόν τις περιστάσεις και με την παραμικρή αφορμή, σε αντίθεση, δηλαδή, με την συντελεστική, στην οποία η πράξη βίας εφαρμόζεται από το άτομο μόνο μία φορά, για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Τέλος, η κοινωνική επιθετικότητα, πρόκειται για την επιθετικότητα που καθίσταται αποδεκτή στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου, καθώς συνάδει με τις νόρμες, τους κανόνες, τις αξίες και την ηθική αυτού. Αντίθετα, η αντικοινωνική επιθετικότητα αποτελεί την κατακριτέα και τιμωρήσιμη επιθετική πράξη, η οποία αντιτίθεται στους κοινωνικούς κανόνες και το νόμιμο πλαίσιο του συνόλου (Πεντζερίδου, 2004).

Από την άλλη, όσον αφορά στις μορφές επιθετικότητας που εμφανίζουν συγκεκριμένα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η απροκάλυπτη επιθετικότητα πρόκειται για την επιθετικότητα όπου τα μικρά παιδιά, όταν αναφέρονται σε περιστατικά βίας –παραδείγματος χάρη, κατά τη διάρκεια αφήγησης μιας ιστορίας με βίαιο περιεχόμενο-, δεν δείχνουν να ταραζούνται από την ύπαρξη βίας ή να τους δημιουργείται κάποιο αίσθημα φόβου ή ανησυχίας. Όσον αφορά στην κρυφή επιθετικότητα, πρόκειται για μία μορφή επιθετικότητας όπου το παιδί, γνωρίζοντας πως οι πράξεις βίας είναι «απαγορευτικές» και τιμωρούνται, προσπαθεί να ενσωματώσει την βίαιη πράξη του σε κοινωνικώς αποδεκτά πλαίσια, προκειμένου να την κάνει να φαίνεται δικαιολογημένη και αναγκαία. Για παράδειγμα, το να υποστηρίζει ένα παιδί πως χτύπησε τον συμμαθητή επειδή ήθελε να αμυνθεί στη δική του επίθεση, δεν αποκλείεται να αποτελεί μία έξυπνη και επιτηδευμένη κίνηση του παιδιού, μέσω της οποίας αποσκοπεί να μεταφράσει στους άλλους την πράξη του σαν μία δικαιολογημένη ενέργεια που δεν μπορούσε, ως εκ των πραγμάτων να αποφύγει, αποσκοπώντας, ουσιαστικά, στο να καταφέρει το ίδιο να ενεργήσει επιθετικά, χωρίς να λάβει τις κυρώσεις που συνεπάγονται, υπό κανονικές συνθήκες.



Αντίθετα, στην επιθετικότητα από φόβο ή ανησυχία, το παιδί προβαίνει σε επιθετικές ενέργειες προκειμένου ν' αμυνθεί, πράγματι, από έναν επερχόμενο κίνδυνο, χωρίς, όμως, να συναινεί, υπό φυσιολογικές συνθήκες, με τη χρήση βίας (Πεντζερίδου, 2004).

Εστιάζοντας, τώρα συγκεκριμένα στην ύπαρξη βίας στα κινούμενα σχέδια καθώς και στην επίδραση αυτών στη συμπεριφορά των παιδιών, άξια αναφοράς καθίστανται τα αποτελέσματα μίας σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 1960, τα οποία έδειξαν πως η σωματική βία βρισκόταν ενσωματωμένη στο 70% των κινουμένων σχεδίων που μεταδίδονταν τηλεοπτικά. Ειδικότερα, σε κάθε 60 λεπτά παρακολούθησης κινουμένων σχεδίων αντιστοιχούσαν περίπου 25 επεισόδια βίαιου περιεχομένου (Πεντζερίδου, 2004). Ως εκ τούτου, κατανοούμε πως αρκετά παιδιά παρακολουθούσαν, αλλά και παρακολουθούν σε τακτική βάση βίαια κινούμενα σχέδια και σε καθημερινή βάση ταινίες με βίαιο περιεχόμενο. Σύμφωνα με τους Jusoff (2009) και Sharda (2006) τα παιδιά αυτά διαθέτουν την τάση να εκφράζουν πιο επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές. Ειδικότερα, ο Jusoff (2009) τονίζει ότι στην έννοια της βίας συμπεριλαμβάνεται η παρουσία τσακωμών, αίματος, φωτιάς, αιματηρών πλαισίων και σκηνών, όπλων, καθώς και η ύπαρξη άλλων σκοπών και στόχων που σχετίζονται με τη βία. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Sharda (2006), αρκετές μελέτες έχουν αξιολογήσει και εκτιμήσει την επίδραση των κωμικών και χιουμοριστικών στοιχείων στην ικανότητα αντίληψης της βίας από τα παιδιά και τους ενήλικες στα τηλεοπτικά σόου και τις ταινίες κινουμένων σχεδίων. Σύμφωνα με τη SundayTimes (2015), τα κινούμενα σχέδια «Tom and Jerry», «Μπομπ Σφουγγαράκης», «Ben Ten» και «Pokemon» πρόκειται για βίαια κινούμενα σχέδια, οπότε και τα παιδιά που βρίσκονται κοντά στην ηλικία των 5 ετών -δηλαδή κυρίως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας- απαγορεύεται να τα παρακολουθούν (Wijethilaka, 2020).

Μία από τις χαρακτηριστικότερες βίαιες σκηνές που συνηθίζουμε να συναντάμε στα βίαια κινούμενα σχέδια είναι εκείνη όπου ένας χαρακτήρας αρπάζει μία ράβδο του baseball και τη χτυπάει, επαναλαμβανόμενα, πάνω στο κεφάλι ενός άλλου χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Gunter (1985), ένα τέτοιο κινούμενο σχέδιο δύναται να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά, τις νόρμες και το περιβάλλον των παιδιών. Ειδικότερα, μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Huisman στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν αναφέρει ότι, με τόση βία που διανέμεται στα παιδιά, είναι πολύ πιθανό να προκύψουν μία από τις δύο συνέπειες που παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω:

Η πρώτη σχετίζεται με μία περίπτωση που ονομάζεται «απευαισθητοποίηση», η οποία υποστηρίζει και υπαινίσσεται ότι το παιδί χάνει τη λογική και τον ορθολογισμό του, σχετικά με το αποτέλεσμα των πράξεων και των συμπεριφορών

του. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Priyambada Tripathi (2016), μέσω της υπέρμετρης και υπερβολικής βίας, σταδιακά, η συμπεριφορά και η διαγωγή του παιδιού προγραμματίζεται και ρυθμίζεται ώστε το ίδιο ν' αντιδράει επιθετικά στις περισσότερες των περιπτώσεων. Το δεύτερο και αμέσως επόμενο ενδεχόμενο είναι ο «φόβος» και το «άγχος». Ειδικότερα, οι βίαιες δραστηριότητες που ένα παιδί συνηθίζει να παρακολουθεί στην τηλεόραση, το κάνουν να νιώθει ότι το αποτέλεσμα αυτών αψηφά τη λογική (Wijethilaka, 2020).

Το επαναλαμβανόμενο χτύπημα στο κεφάλι με ένα σκληρό σώμα, στην πραγματική ζωή, μπορεί να προκαλέσει σοβαρή βλάβη στο άτομο. Στο κινούμενο σχέδιο, όμως, τις περισσότερες φορές, τα παιδιά διαπιστώνουν πως ο ήρωας που του επιτίθενται δεν παθαίνει απολύτως τίποτε. Αυτό οδηγεί το παιδί σε σύγχυση, αλλά και σε πανικό πριν κάνει ένα βήμα στην πραγματική του ζωή, καθώς ο εγκέφαλός του μπορεί να μην είναι πλέον σε θέση να προβλέψει το σωστό αποτέλεσμα μιας πράξης, η οποία ενδέχεται να προκαλέσει σοβαρή ζημιά στο ίδιο το παιδί ή στους άλλους. Μία άλλη έρευνα από τον Koeijmans δείχνει ότι μία τέτοια σκηνή μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική και υπέρμετρη αύξηση της παραγωγής αδρεναλίνης, οδηγώντας το παιδί σε ασταθή διάθεση. Ειδικότερα, το παιδί αρχίζει να αισθάνεται άβολα και να είναι επιθετικό με τους ανθρώπους με τους οποίους συζεί, ακόμα και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες (Wijethilaka, 2020).

Από την άλλη, οι Καμαριανός (2002) και Στασινός (1988), βασιζόμενοι στα λεγόμενα των Friendrich & Stein (1972-1973), κάνουν λόγο για δύο –εκ διαμέτρου- αντίθετες απόψεις, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί όσον αφορά στο αν η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε βίαιες σκηνές στα κινούμενα σχέδια δύναται να ενισχύσει την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Από τη μία, σύμφωνα με τον Καμαριανό (2002), οι Friendrich & Stein (1973) υποστηρίζουν πως η κατ' εξακολούθηση έκθεση των παιδιών σε σκηνές βίας έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να συνηθίζουν σε τέτοιου είδους ενέργειες, φτάνοντας στο σημείο να τις θεωρούν φυσιολογικές, αλλά και ως προϋπόθεση για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Στασινό (1988), η Stein (1972) παρουσιάζει μία διαφορετική οπτική των πραγμάτων, σύμφωνα με την οποία, όταν τα παιδιά "εθίζονται" στις βίαιες σκηνές, αυτές, από ένα σημείο και μετά, χάνουν το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να παύουν να καθίστανται ελκυστικές για τα παιδιά, με αποτέλεσμα η επίδρασή τους να εξασθενεί κι έτσι εκείνα να την αγνοούν (Πεντζερίδου, 2004).

### **Πειραματικά Πεδία των Επιδράσεων που σημειώνουν τα Βίαια Προγράμματα στη Συμπεριφορά των Παιδιών**

Γενικά, έρευνες σε πειραματικά πεδία πάνω σε παιδιά νηπιακής ηλικίας δεν διεξάγονται, ούτε πραγματοποιούνται τακτικά και συχνά. Παρ' όλ' αυτά, οι Fridrich και Stein υπέβαλλαν παιδιά προσχολικής ηλικίας σε 20λεπτη παρακολούθηση των κινουμένων σχεδίων «Batman» και «Spiderman», για τέσσερις εβδομάδες, τρεις φορές την εβδομάδα. Στη συνέχεια, μελέτησαν τ' αποτελέσματα που προέκυψαν, προκειμένου να αξιολογήσουν την επίδραση των προγραμμάτων αυτών στη συμπεριφορά των παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά που παρακολούθησαν τα βίαια κινούμενα σχέδια έγιναν πιο ανυπάκουα και λιγότερο ανοιχτόμυαλα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Kirsh (2006), τα παιδιά στα οποία βρέθηκαν υπερυψωμένες τιμές και υψηλοί δείκτες επιθετικότητας πριν από το πείραμα, έγιναν ακόμα πιο επιθετικά αφού παρακολούθησαν αυτά τα κινούμενα σχέδια, με το κτηνώδες και σκληρό περιεχόμενο (Wijethilaka, 2020).

Παρομοίως, στις μελέτες τους, οι Steuer, Applefield και Smith βρήκαν ότι η 10λεπτη καθημερινή παρακολούθηση βίαιων κινουμένων σχεδίων είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της φυσικής επιθετικότητας ενάντια στους συνομηλίκους, συγκριτικά με την παρακολούθηση μη βίαιων κινουμένων σχεδίων από αντίστοιχης ηλικίας παιδιά (Wijethilaka, 2020).

Από την άλλη, οι Silvern και Williamson (1987) παρουσίασαν ένα πειραματικό πεδίο, όπου επέλεξαν τυχαία 28 παιδιά προσχολικής ηλικίας –αγόρια και κορίτσια- για ν' αξιολογήσουν την επίδραση των -κωμικά και χιουμοριστικά- βίαιων κινουμένων σχεδίων στη συμπεριφορά τους. Ειδικότερα, όπως επιβεβαιώνουν και οι Gunter (1985) και Kirsh (2006), το πείραμα πραγματοποιήθηκε για τρεις ημέρες, συμπεριλαμβανομένης της εκτίμησης και αξιολόγησης του επιπέδου αναφοράς της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ζευγάρια που ακολούθησε, έπειτα από την παρακολούθηση του βίαιου κινουμένου σχεδίου «Road Runner» και ύστερα από την ενασχόλησή τους με το κλασσικό βιντεοπαιχνίδι «Space Invaders», το οποίο θεωρείται πως πρόκειται για ένα εξαιρετικά βίαιο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Ειδικότερα:

Κατά τη διάρκεια της πρώτης μέρας του πειράματος, δόθηκαν στα παιδιά συγκεκριμένα παιχνίδια για να παίξουν, με σκοπό να αξιολογηθεί, να εκτιμηθεί και να υπολογιστεί το επίπεδο αναφοράς και η βασική τιμή της επιθετικότητάς τους. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της δεύτερης μέρας, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, όπου το πρώτο μισό των παιδιών έπαιξε το ηλεκτρονικό παιχνίδι «Space Invaders» για έξι λεπτά και το δεύτερο μισό των παιδιών παρακολούθησε το βλεπτο κινούμενο σχέδιο «Road Runner». Ύστερα, έδωσαν στα παιδιά τα ίδια παιχνίδια που

τους είχαν δώσει και την πρώτη μέρα, όταν υπολόγισαν το επίπεδο αναφοράς της επιθετικότητάς τους, και τα παρατήρησαν στο πώς έπαιζαν σε ζευγάρια με έναν συμμαθητή τους. Την τρίτη μέρα, οι δύο ομάδες αντάλλαξαν δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα που παρακολούθησε το κινούμενο σχέδιο την δεύτερη μέρα, αυτή τη φορά, έπαιξε το βιντεοπαιχνίδι, ενώ η ομάδα που έπαιξε το βιντεοπαιχνίδι τη δεύτερη μέρα, αυτή τη φορά παρακολούθησε το κινούμενο σχέδιο. Στη συνέχεια, δόθηκαν ξανά στα παιδιά τα ίδια παιχνίδια που τους είχαν δοθεί και τις προηγούμενες δύο ημέρες και αφέθηκαν να παίξουν ελεύθερα, παρατηρούμενα από τους ερευνητές. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τον Sertiadi (2007), κατά τη διάρκεια καθεμιάς από τις τρεις συναντήσεις ελεύθερου παιχνιδιού, αξιολογήθηκαν, εκτιμήθηκαν και υπολογίστηκαν τόσο η προ-κοινωνική συμπεριφορά, όσο και το φανταστικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι, μετά την παρακολούθηση των κωμικών και χιουμοριστικών, αλλά βίαιων κινουμένων σχεδίων, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα επίπεδα αντίδρασης του επιπέδου αναφοράς (Wijethilaka, 2020).

Φυσικά, στις εν λόγω έρευνες δεν πρέπει, σε καμία περίπτωση, να παραλειφθεί η συνεισφορά των κοινωνικών πειραμάτων του Bandura, οι οποίες, στην προκειμένη περίπτωση, εστιάζουν στην επιθετικότητα ως μιμητική συμπεριφορά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Βαγενά (2002), ο Bandura υποστηρίζει πως τα παιδιά, όταν αντικρίζουν σκηνές βίας μέσα από τον κινηματογράφο ή την τηλεόραση, αποδέχονται και υιοθετούν άκριτα τέτοιες συμπεριφορές, ανεξαρτήτως του αν επιβραβεύονται ή όχι γι' αυτές τους τις ενέργειες. Κι αυτό διότι, σ' ένα αντίστοιχο πείραμα που διεξήγαγε, ο Bandura (1961), σύμφωνα με τον Βουιδάσκη (1987), υπέβαλε πέντε ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας στην παρακολούθηση βίαιων σκηνών, προκειμένου να διαπιστώσει το κατά πόσο αυτές θα είχαν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους. Πράγματι, τρεις από τις πέντε ομάδες παρουσίασαν μεγαλύτερη επιθετικότητα μετά το πείραμα, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν είχε υποβληθεί σε κάποιο βίαιο ερέθισμα (Πεντζερίδου, 2004).

Αντίστοιχα, στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο κινήθηκαν και οι Friendrich & Stein (1973), οι οποίες μελέτησαν το πώς τα βίαια τηλεοπτικά κινούμενα σχέδια επιδρούν στη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, η Βοσνιάδου (2000) κάνει λόγο για την έρευνα των Friendrich & Stein (1973), στην οποία συμμετείχαν 93 παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία υποβλήθηκαν, για τέσσερις εβδομάδες, σε καθημερινή παρακολούθηση τριών ειδών κινουμένων σχεδίων, εκ των οποίων, το πρώτο είδος αφορούσε επιθετικά κινούμενα σχέδια, το δεύτερο είδος κοινωνικά και το τρίτο είδος ουδέτερα κινούμενα σχέδια. Ως επιθετικά κινούμενα σχέδια χρησιμοποιήθηκαν ο "Batman" και ο "Spiderman", ενώ ως κοινωνικό το "Mr Rogers Neighborhood". Ειδικότερα, όσον αφορά στ'

αποτελέσματα της έρευνας, η παρακολούθηση των επιθετικών κινουμένων σχεδίων είχε σαν συνέπεια αφενός την αύξηση της αναβλητικότητας κι αφετέρου την ανυπακοή σε κανόνες, ενώ η παρακολούθηση των κοινωνικών κινουμένων σχεδίων είχε σαν αποτέλεσμα τα παιδιά αφενός να επιμένουν και να προσπαθούν περισσότερο για την επίτευξη ενός έργου, κι αφετέρου να συμμορφώνονται ευκολότερα στους ισχύοντες κανόνες (Πεντζερίδου, 2004).

### **3.3.3.2. Το Σεξουαλικό Περιεχόμενο στα Κινούμενα Σχέδια**

Η ύπαρξη σεξουαλικού περιεχομένου είναι ένα από τα πιο ανεπιθύμητα συστατικά στοιχεία που μπορούν να παρουσιαστούν σε ένα σόου κινουμένων σχεδίων. Στις μέρες μας, στο «όνωμα» του χιούμορ και της δράσης, το περιεχόμενο των κινουμένων σχεδίων τείνει να περιλαμβάνει ελκυστικό σεξουαλικό περιεχόμενο. Αυτό καταγράφει στο μυαλό ενός παιδιού επιδράσεις περισσότερες και μεγαλύτερες απ' όσες θα κατέγραφαν τα πλεονεκτήματα της «τοποθέτησης» ενός χαμόγελου στο πρόσωπο του ήρωα. Η σεξουαλική «κωμωδία» της «αποπλάνησης» και της «παρενόχλησης» -όπως την αποκαλεί η Thanuja Sandeepani Wijethilaka (2020)- αποτελεί δομικό και συστατικό στοιχείο του σύγχρονου χιούμορ των κινουμένων σχεδίων και οι δημιουργοί τους συγκεντρώνονται στην ανθρώπινη ανατομία, προκειμένου να καταστήσουν αυτό το προϊόν μοναδικό, να βελτιώσουν την ποιότητα της κωμωδίας του ή για να επιδείξουν δράση. Αυτό, όμως, το σεξουαλικό περιεχόμενο τείνει να αποτυπώνει μέσα στα νεαρά μυαλά των βρεφών την ανατομία του αντίθετου φύλου (Wijethilaka, 2020).

### **3.3.3.3. Τα Στερεότυπα στα Κινούμενα Σχέδια**

Μιλώντας για στερεότυπα στα κινούμενα σχέδια, στην πραγματικότητα, εννοούμε την παρουσίαση του κόσμου και των πραγμάτων, όχι έτσι όπως πράγματι υφίστανται, αλλά έτσι όπως η κυρίαρχη ιδεολογία θέλει να τα παρουσιάσει και να τα μεταδώσει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, σύμφωνα με τους Στασινό (1988), Liebert & Roylos (1976), αποτελούν τα στερεότυπα όπου θέλουν τους λευκούς άντρες να ηγούνται των άλλων ή τους ελεύθερους και ανεξάρτητους νέους της μεσαιαστικής τάξης να επιδεικνύουν επιθετικότητα, οργή και ανταγωνιστικό πνεύμα. Το πρόβλημα, όμως, δεν έγκειται τόσο στην ύπαρξη στερεοτύπων στα κινούμενα σχέδια, όσο στην έμφυτη τάση των παιδιών να μιμούνται τους χαρακτήρες των κινουμένων σχεδίων. Ειδικότερα, τα παιδιά, ταυτιζόμενα με τους ήρωες των κινουμένων σχεδίων και θαυμάζοντάς τους, συνηθίζουν να μιμούνται τη συμπεριφορά τους, θεωρώντας, παράλληλα, πως οτιδήποτε προβάλλεται διαμέσου της οθόνης, αποτελεί, ταυτόχρονα, και κοινωνικό «κανόνα», ισχύοντας και στην πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες αντιμετωπίζονται από το μικρό παιδί σαν «μικρογραφία» της δικής του κοινωνίας και άρα,

ακολουθείται η λογική σύμφωνα με την οποία, ό,τι ισχύει μέσα στο κινούμενο σχέδιο, πρέπει να ισχύει και στην πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, σύμφωνα με τον Στασινό (1988), αποτελεί η περίπτωση των υπάκουων ηρώων που συμμορφώνονται στους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι, όμως, τείνουν να αντιμετωπίζονται σαν δειλοί, ξενέρωτοι, χαμηλών τόνων και απομονωμένοι από τους άλλους κινηματογραφικούς χαρακτήρες, σε αντίθεση με τους ανυπάκουους, δημοφιλείς και γοητευτικούς ήρωες που τείνουν να ενεργούν με βίαιο κι επιθετικό τρόπο, αλλά, παράλληλα, καθίστανται επιθυμητοί και ελκυστικοί από τους άλλους χαρακτήρες. Δεδομένου αυτού, λοιπόν, λογικό καθίσταται και τα μικρά παιδιά να θέλουν να μοιάσουν περισσότερο στη δεύτερη κατηγορία ηρώων, οπότε και να επιδιώκουν τη δική τους ανάρμοστη συμπεριφορά, επειδή θεωρούν πως μόνο έτσι θα καταστούν κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους (Πεντζερίδου, 2004).

#### **3.3.3.4. Παράγοντες Ενίσχυσης της Αρνητικής Επίδρασης των Κινουμένων Σχεδίων**

Οι παράγοντες της βίας, του σεξουαλικού περιεχομένου και της ενσωμάτωσης στερεοτύπων στα κινούμενα σχέδια αποτελούν «εσωτερικούς», θα λέγαμε, παράγοντες που αφορούν στην κατασκευή και το περιεχόμενο των κινουμένων σχεδίων. Παρ' όλ' αυτά, υφίστανται και ορισμένοι «εξωτερικοί» παράγοντες που δύνανται να ενισχύσουν την αρνητική επίδραση των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά και τους οποίους, σύμφωνα με την Πεντζερίδου (2004) αποτελούν η «τηλεοπτική παραγωγή», ο «χρόνος παρακολούθησης», οι «τηλεοπτικές συνήθειες» και η «προσωπικότητα» του παιδιού.

Ξεκινώντας με τον παράγοντα της τηλεοπτικής παραγωγής, δεδομένου του ότι η παραγωγή 52 μισάωρων επεισοδίων επιφέρει εκατό φορές μεγαλύτερο κόστος, συγκριτικά με το κόστος ενός εικονογραφημένου βιβλίου, κατανοούμε πως η παροχή ενός ποιοτικού περιεχομένου στα κινούμενα σχέδια είναι το τελευταίο πράγμα που θα μπορούσε ν' απασχολήσει τους παραγωγούς. Στην πραγματικότητα, στόχος των παραγωγών είναι η απόκτηση κεφαλαίων, μεγαλύτερων από αυτών που επενδύθηκαν για τη δημιουργία των κινουμένων σχεδίων. Ως εκ τούτου, το καλλιτεχνικό και δημιουργικό κομμάτι των κινουμένων σχεδίων δεν αποτελεί τον κύριο σκοπό, αλλά ένα μέσο επίτευξης του πραγματικού σκοπού, ο οποίος δε σχετίζεται με τίποτε περισσότερο, παρά μόνο με την απόκτηση κέρδους. Για να μπορέσει, όμως, ο παραγωγός να αποκτήσει υψηλά κέρδη, απαραίτητη προϋπόθεση καθίσταται η υψηλή ακροαματικότητα του κινουμένου σχεδίου. Με τη σειρά της, η υψηλή ακροαματικότητα, σύμφωνα με τους Lastrego & Testa (1991), προϋποθέτει το μεγάλο ενδιαφέρον από τη μεριά των παιδιών, το οποίο, φυσικά, πρέπει να επιτευχθεί με το μικρότερο δυνατό κόστος. Χαρακτηριστική είναι η

περίπτωση της Ιαπωνικής βιομηχανίας παραγωγής κινουμένων σχεδίων, η οποία, σύμφωνα με τη Δουλκέρη (1997), παρήγαγε κινούμενα σχέδια χαμηλού κόστους, αποκομίζοντας, όμως, τεράστια κέρδη (Πεντζερίδου, 2004). Αντιλαμβανόμαστε, όμως, από αυτό πως, στο βωμό του κέρδους, δεν είναι απίθανο να θυσιαστεί η ποιότητα που θα έπρεπε να προϋποθέτει ένα κινούμενο σχέδιο που απευθύνεται σε παιδιά και να δώσει τη θέση της σε μία εύκολη και οικονομική λύση, ανεξαρτήτως της ενδεχόμενης επιβλαβούς της επίδρασης.

Όσον αφορά στον δεύτερο «εξωτερικό» παράγοντα, τον χρόνο παρακολούθησης, αυτός σχετίζεται με το πόσες ώρες μέσα στην ημέρα αφιερώνουν τα παιδιά μπροστά από τις οθόνες, παρακολουθώντας κινούμενα σχέδια. Σε γενικές γραμμές, έρευνες αποδεικνύουν πως τα παιδιά αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο στο να παρακολουθούν τηλεόραση, συγκριτικά με τους ενήλικες. Βέβαια, σύμφωνα με τον Στασινό (1988), σε ορισμένες χώρες, όπως στην Ιαπωνία, σημειώνεται διαφορά στον χρόνο παρακολούθησης μεταξύ των δύο φύλων, με τα αγόρια να υπερέχουν των κοριτσιών, παρακολουθώντας τηλεόραση αισθητά περισσότερες ώρες, όμως, αυτό σχετίζεται, ως επί των πλείστων, με ζητήματα κουλτούρας και συνηθειών, καθώς τα κορίτσια συνηθίζουν να καταπιάνονται με δουλειές του νοικοκυριού, οπότε και δεν τους μένει, παρά ελάχιστος χρόνος, για να ασχοληθούν με κάτι περισσότερο. Από την άλλη, στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη (1987) και Βαγενά (2002), περίπου το 60-70% των παιδιών προσχολικής ηλικίας τείνει να παρακολουθεί τηλεόραση, κατά μέσο όρο από 2 έως 5 ώρες ημερησίως, ενώ έρχεται σ' επαφή με τουλάχιστον 11 πράξεις εγκληματικού χαρακτήρα κάθε μέρα, συμπεριλαμβανομένων αιματοχυσιών, ξυλοκοπημάτων, διαρρήξεων, δολοφονιών και γενικότερα, προκλήσεων καταστροφών, με αποτέλεσμα όλα αυτά τα παιδιά να καθίστανται μάρτυρες τουλάχιστον 4000 βίαιων κι επιθετικών ενεργειών ετησίως. Φυσικά, ο χρόνος παρακολούθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό κι από άλλους παράγοντες, μερικούς εκ των οποίων αποτελούν οι κανόνες που υφίστανται μέσα σε μία οικογένεια, η δυνατότητα μιας οικογένειας να διαθέτει συσκευές στο σπίτι της, στις οποίες το παιδί αποκτά άμεση ή καθόλου πρόσβαση, καθώς και το πόσα από τα μέλη μιας οικογένειας παρακολουθούν συγχρόνως τηλεόραση (Πεντζερίδου, 2004). Ως εκ τούτου, κατανοούμε πως η αρνητική επίδραση των κινουμένων σχεδίων σημειώνεται ανάλογη του χρόνου παρακολούθησης των παιδιών καθώς, όσες περισσότερες ώρες παρακολουθούν τα παιδιά κινούμενα σχέδια, τόσο περισσότερο εκτίθενται στις βίαιες εικόνες και το αποτρόπαιο περιεχόμενο από το οποίο, πολλές φορές, αποτελούνται.

Όσον αφορά, τώρα, στον τρίτο «εξωτερικό» παράγοντα, δηλαδή στις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών, αυτές εξαρτώνται, σε μεγάλο βαθμό, από επιμέρους παράγοντες, χαρακτηριστικότερο των οποίων αποτελεί η κοινωνική προέλευση των παιδιών, για την οποία κάνουν λόγο και οι Leifer et al (1974) και Wobel (1974).

Ειδικότερα, τώρα, για την κοινωνική προέλευση, έρευνες αποδεικνύουν πως τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά τάξεων αφιερώνουν κατά μιάμιση ώρα ημερησίως λιγότερο χρόνο στην παρακολούθηση τηλεόρασης, συγκριτικά με τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικά τάξεων. Κι αυτό διότι οι γονείς των παιδιών που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα φαίνεται να καθίστανται πιο αυστηροί ως προς το χρόνο που τα παιδιά τους παρακολουθούν τηλεόραση, οριοθετώντας τα ως προς αυτό το κομμάτι, συγκριτικά με γονείς παιδιών από τα κατώτερα στρώματα που καθίστανται περισσότερο ελαστικοί. Βέβαια, το παραπάνω δεδομένο αφορά κυρίως σε ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα, την Ιαπωνία. Διότι στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, σύμφωνα με τον Robinson, ισχύει ακριβώς το αντίθετο, δεδομένου του ότι το αυξημένο πολιτισμικό επίπεδο εκεί προϋποθέτει τη μεγαλύτερη --κατά το δυνατόν-- παρακολούθηση τηλεόρασης, με σκοπό την πολιτισμική άνοδο (Πεντζερίδου, 2004).

Τέλος, όσον αφορά στον τέταρτο «εξωτερικό» παράγοντα, δηλαδή την προσωπικότητα του παιδιού, σύμφωνα με τους Schramm et al (1961), Greenberg (1972) και Στασινό (1988), τα ευαίσθητα και ανασφαλή παιδιά, καθώς και τα παιδιά που συγκρούονται συχνά με τους γονείς τους, ή και με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, τείνουν να καθλώνονται μπροστά από την οθόνη για περισσότερη ώρα και σε συχνότερη βάση, συγκριτικά με τα παιδιά που καθίστανται περισσότερο δυναμικά και ανεξάρτητα. Κι ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι επειδή, σύμφωνα με τους Atkin et al (1971-1972), γι' αυτά τα παιδιά, η τηλεόραση αποτελεί κάτι σαν «κρησφύγετο», ένα είδος προστασίας και ζεστασιάς, προκειμένου να «ξεφύγουν» από τη δυσαρέσκεια και τα άσχημα συναισθήματα που τους προξενεί το περιβάλλον τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν τον βαθμό επίδρασης των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Στασινό (1988), τους παράγοντες αυτούς αποτελούν ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς κατευθύνουν και επιβλέπουν τα παιδιά τους όση ώρα εκείνα παρακολουθούν κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση, η δυνατότητα των παιδιών να συνδέσουν τα γεγονότα και τις καταστάσεις που διαδραματίζονται σ' ένα κινούμενο σχέδιο με τα δικά τους προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, καθώς και τα ίδια τα βιώματα που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στο σύνολό τους, τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο τους.

#### **3.3.4. Οι Θετικές Επίδρασεις των Κινουμένων Σχεδίων**

Η αλήθεια είναι πως τα κινούμενα σχέδια μπορούν πράγματι να έχουν θετική κοινωνική επίδραση πάνω στα παιδιά. Ειδικότερα, μπορούν να λειτουργήσουν σαν ένα σημαντικό κοινωνικοποιητικό, εκπαιδευτικό, διδακτικό, αλλά και παιδαγωγικό εργαλείο. Μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διευρύνουν και να επεκτείνουν την



κατανόησή τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Τους δίνουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να μάθουν για τις αξίες του έθνους και της κουλτούρας στην οποία ζουν, καθώς και για τον πολιτισμό άλλων χωρών και παιδιών. Επίσης, αρκετοί γονείς έχουν χρησιμοποιήσει τα κινούμενα σχέδια σαν «babysitters». Τα έχουν ακόμα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να παρέχουν ψυχαγωγία και χαλάρωση στα παιδιά τους. Τέλος, τα κινούμενα σχέδια βοηθούν τα παιδιά να κατευνάσουν, να απαλύνουν και να καταπραΰνουν την ένταση, το άγχος και το στρες τους (Wijethilaka, 2020).

Κι αυτό ισχύει καθώς οι επιτυχημένοι δημιουργοί κινουμένων σχεδίων βασίζονται σε τρία εργαλεία-κλειδιά, προκειμένου να καταστήσουν την επίδρασή τους επιτυχημένη. Κι αυτά τα εργαλεία αποτελούν η προσωπική αποφασιστικότητα, βεβαιότητα και σιγουριά, το χιούμορ και η κοινωνική συνείδηση. Τα κινούμενα σχέδια αποτελούν ισχυρά εργαλεία επικοινωνίας που ασκούν επιρροή, το ίδιο και η ικανότητά τους να μεταδίδουν αξίες και αντιλήψεις στο μυαλό των παιδιών και των λοιπών θεατών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εκπαιδευτική σειρά κινουμένων σχεδίων με μαριονέτες «Sesame Street», η οποία εκτόξευσε την καμπάνια και την εκστρατεία της. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Shailesh Rai (2016), από τη στιγμή που τα παιδιά ξεκινούν να παρακολουθούν κινούμενα σχέδια, το 81% των παιδιών τείνουν να ενδιαφέρονται για δημιουργικά θέματα, ενώ το 73% γίνεται ευαίσθητο με τους άλλους. Από την άλλη, ένα θετικό κινούμενο σχέδιο θα μπορούσε να διδάξει ένα παιδί. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Liangzhong Ying (2010), ένα ποιοτικό κινούμενο σχέδιο μπορεί να διδάξει στο παιδί πώς να κοντρολάρει, να ελέγχει και να ρυθμίζει την ευερεθιστότητα, τα νεύρα, τον θυμό και την οξυθυμία του, να υπακούει στους κανόνες και να ακούει τους μεγαλύτερους, να μιλάει και να συμπεριφέρεται ευγενικά στους άλλους, να βοηθάει τους ανήμπορους, να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο, καθώς και να οργανώνεται με συλλογικό τρόπο. Επίσης, σύμφωνα με τον Osofsky (1998), υπάρχει μία διαδικασία μάθησης, η οποία εκτελείται με την παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων.

Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία ζωής, ένα «καλοχτισμένο», καλοφτιαγμένο, λεπτοδουλεμένο και ποιοτικό κωμικό, χιουμοριστικό και «καρτουνίστικο» περιστατικό μπορεί να διδάξει σε ένα παιδί πώς να είναι καλός άνθρωπος καθώς και πώς να τσεκάρει, να ελέγχει, να επαληθεύει και να επιλύει ένα πρόβλημα με επιστημονικό τρόπο. Επίσης, σύμφωνα με τον Bjorkqvist (1985), τέτοιου είδους κινούμενα σχέδια δείχνουν στο παιδί τους κινδύνους του περιβάλλοντος χώρου, όπως είναι ο ηλεκτρισμός, το ηλεκτρικό ρεύμα και η ηλεκτροπληξία, τα ατυχήματα στο δρόμο, τα δυστυχήματα, οι υπηρεσίες πυρός και φωτιάς καθώς και το πώς θα έπρεπε να πράττει και να ενεργεί κανείς κατά τη διάρκεια ενός τραυματισμού. Ιδιαίτερα για τις παραπάνω περιπτώσεις, μπορεί να γίνει αξιοποίηση των

κινουμένων σχεδίων τριών διαστάσεων, τα οποία αποτελούν έναν συνδυασμό κινουμένων σχεδίων και πραγματικών όντων, προκειμένου τα παιδιά να συνδέσουν τις παραπάνω θετικές συμπεριφορές με την πραγματική ζωή. Επίσης, τα παιδιά που ενδιαφέρονται για τα κινούμενα σχέδια, μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και δεξιότητες. Κι αυτό είναι κάτι που αποδείχθηκε και από τον Syed Hassan Raza, ο οποίος χρησιμοποίησε τα κινούμενα σχέδια σαν δημιουργικό εργαλείο. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Sawasan Nusir (2012), ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται χαρακτηριστικές κινουμένων σχεδίων, μπορεί αυτό να καταστεί αποτελεσματικό στο να στραφεί η προσοχή των μαθητών σε ορισμένες μαθηματικές ικανότητες. Εκτός αυτών, βέβαια, σύμφωνα με τον Kraak (2015), το United State White House Tasic Force και ο IOM (2006) υποστήριξαν ότι τα κινούμενα σχέδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προάγουν αφενός μία υγιεινή δίαιτα προκειμένου να προληφθεί και να αποφευχθεί η παχυσαρκία, κι αφετέρου υγιεινές συνήθειες για τη ζωή, προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα μικρά παιδιά να υιοθετήσουν ένα πιο δυναμικό και θρεπτικό τρόπο ζωής, προβάλλοντας τα οφέλη των φρούτων και των λαχανικών στο καθημερινό τους διαιτολόγιο. Ειδικότερα, τα κινούμενα σχέδια που σχεδιάστηκαν στη Βρετανία, προκειμένου να ενθαρρύνουν τα παιδιά να τρώνε περισσότερα λαχανικά και φρούτα, αποτέλεσαν το επίκεντρο του τμήματος υγείας της καινούριας καμπάνιας. Μάλιστα, πειράματα έχουν αποκαλύψει πως τα εν λόγω κινούμενα σχέδια έχουν αυξήσει δραματικά την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά.

Κλείνοντας, σύμφωνα με την Πεντζερίδου (2004), τα κινούμενα σχέδια διαθέτουν τη δυνατότητα να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά, παρέχοντάς τους μία πληθώρα οπτικών ερεθισμάτων, τα οποία γίνονται αντιληπτά ακόμη και από τις βρεφικές ηλικίες, στις οποίες τα παιδιά-βρέφη, όπως υποστηρίζουν και οι Πάντζου, Κοντοπούλου, Κωστελένου, Ναυρίδης, Κατσουγιάννη & Δημητρακόπουλος (1988), εστιάζουν με μεγαλύτερη ευκολία στα ερεθίσματα οπτικού, παρά ακουστικού χαρακτήρα. Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη τα λεγόμενα της Κουτσοβάνου (1991), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα κινούμενα σχέδια παρέχουν στα παιδιά μία γκάμα από καινούριες και χρήσιμες πληροφορίες και ερεθίσματα, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους, αλλά και ενισχύοντας τις εμπειρίες τους, συμβάλλοντας, παράλληλα, στην ανάπτυξή τους σε νοητικό επίπεδο. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Ball & Bogatz (1970), η παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων που επιδιώκουν τη μετάδοση θετικών αξιών, καθιστούν τα παιδιά περισσότερο ικανά στον τομέα της συνεργατικότητας και της προσπάθειάς τους να εξυπηρετήσουν τους ανθρώπους γύρω τους, είτε αυτοί προέρχονται από το οικογενειακό, είτε από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

### 3.4. Κινούμενα Σχέδια και Θεωρίες Μάθησης

Η σημαντική επιρροή και η καθοριστική επίδραση που ασκούν τα κινούμενα σχέδια στην ψυχοσυναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αποδεικνύεται, σε μεγάλο βαθμό, μέσα από έρευνες, οι οποίες στηρίζονται σε μία γκάμα θεωριών, οι οποίες προέρχονται τόσο από τον κλάδο της ψυχολογίας, όσο και από τον κλάδο της μελέτης των ΜΜΕ. Ειδικότερα, αυτές οι θεωρίες παρέχουν στους ερευνητές μία θεωρητική βάση, προκειμένου να μπορέσουν να ερευνήσουν και να διαπιστώσουν τις παρατηρήσιμες και αισθητές επιδράσεις των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά. Και δεδομένης αφενός της προσχολικής, κι αφετέρου της σχολικής ηλικίας στην οποία βρίσκονται τα παιδιά που συμμετέχουν στις εν λόγω έρευνες, οι θεωρίες που ταιριάζουν να αντανakλούν τη βάση του πλαισίου τους, από ψυχολογικής πλευράς, αποτελούν οι Θεωρίες του Πρώιμου και Μέσου Παιδικού Ηλικιακού Σταδίου Ανάπτυξης, η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, η Κοινωνιο-Γνωστική Θεωρία, η Γνωστική Θεωρία, η Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης, καθώς και η Θεωρία της Αποτελεσματικής Μάθησης (Wijethilaka, 2020).

Από την άλλη, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει μία πιο περίπλοκη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ΜΜΕ και την κοινωνία απ' όσο πιστευόταν παλιότερα. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τον Shanahan (1999), τα ΜΜΕ παράγουν ένα σχήμα, ένα σύστημα και μία στρατηγική από σχέσεις και επιρροές με το άτομο, οι οποίες το βάζουν σε μία διαδικασία ανάλυσης αφενός της πληροφορίας που του παρέχεται, κι αφετέρου της πληροφορίας που δεν του παρέχεται. Το άτομο, λοιπόν, αναλύοντας εναλλάξ τις πληροφορίες αυτές, οδηγείται στο να διαβάσει το κείμενο με τέτοιο τρόπο, ώστε να το συνδέσει με πολιτισμικές επιρροές, οι οποίες γίνονται εγχειρήσιμες δια μέσου των ΜΜΕ. Ως εκ τούτου, από τη στιγμή που τα κινούμενα σχέδια συσχετίζονται άμεσα με τα ΜΜΕ και την επίδραση αυτών, οι έρευνες που εστιάζουν στην επιρροή των κινουμένων σχεδίων στο παιδί δεν μπορούν να αγνοήσουν τη συμπερίληψη των θεωριών που σχετίζονται με τις επιδράσεις των ΜΜΕ, αφενός στο αναπτυξιακό στάδιο της πρώιμης και μέσης παιδικής ηλικίας, κι αφετέρου στην κοινωνία γενικότερα. Ειδικότερα, οι θεωρίες αυτές της επίδρασης των ΜΜΕ, που μπορούν να λειτουργήσουν σαν συνδυαστικοί δείκτες με τις θεωρίες ανάπτυξης και του παιδιού, αποτελούν, σύμφωνα με τον Shanahan (1999), η Θεωρία της Καλλιέργειας, η Θεωρία των Ατομικών Διαφορών, η Θεωρία Προσέγγισης των Χρήσεων της Βαρύτητας και η Θεωρία Ανάλυσης της Αντίδρασης και της Ανταπόκρισης (Wijethilaka, 2020).

### 3.5. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, δεν είναι δύσκολο ν' αντιληφθούμε την τεράστια επίδραση που ασκούν τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά. Βέβαια, όπως τονίζει και η Wijethilaka (2020), οι περισσότεροι γονείς

δεν είναι γνώστες της επίδρασης αυτής και, στην πραγματικότητα, η διαφορά που προκύπτει στα επίπεδα βίας των παιδιών τους, τους πιάνει απροετοίμαστους. Ειδικότερα, όπως είναι λογικό, τα παιδιά, λόγω ηλικίας, δεν μπορούν ακόμη να διαχωρίσουν το φανταστικό από το πραγματικό. Ως εκ τούτου, δεν είναι σε θέση αντιληφθούν ότι, ενώ στα κινούμενα σχέδια μπορούν να συμβούν τα πάντα, αυτό δεν ισχύει με την πραγματική ζωή. Αποτέλεσμα αυτού, είναι τα ίδια να εμπλέκονται και να οδηγούνται σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ίδιοι οι χαρακτήρες των κινουμένων σχεδίων, οι οποίοι μεταδίδουν στα παιδιά μη ρεαλιστικά μηνύματα. Έτσι, τα παιδιά, βλέποντας τους χαρακτήρες των κινουμένων σχεδίων να συμπεριφέρονται βίαια ο ένας στον άλλον, αρχίζουν και πιστεύουν πως, και στην πραγματική ζωή, αν χτυπήσεις ή τραυματίσεις κάποιον, δεν θα θέσεις τη ζωή του σε κίνδυνο. Φυσικά, όπως αποδείχθηκε και παραπάνω, τα κινούμενα σχέδια, εκτός από αρνητική, μπορούν να διαθέτουν και θετική επίδραση. Ειδικότερα, μπορούμε να πούμε πως η παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων είναι αστεία και κάνει τα παιδιά να νιώθουν χαρούμενα (Wijethilaka, 2020). Δεδομένων, λοιπόν, των παραπάνω, το τελικό συμπέρασμα στο οποίο θα μπορούσαμε να καταλήξουμε για τα κινούμενα σχέδια είναι πως αυτά, σε καμία περίπτωση, δεν είναι από τη φύση τους «καλά» ή «κακά». Το αν ένα κινούμενο σχέδιο καταστεί επιβλαβές ή ωφέλιμο, δυσλειτουργικό ή ποιοτικό, «απαγορευτικό» ή «επιτρεπτό», αυτό εξαρτάται από τους σκοπούς των δημιουργών του και τα μέσα που έχουν χρησιμοποιήσει για τη δημιουργία του.

### 3.6. Συμβουλές και Προτάσεις

Δεδομένων των παραπάνω, πρέπει να παραδεχτούμε πως αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα οι γονείς να κάνουν μία συνειδητή προσπάθεια να επιβλέπουν, να εποπτεύουν και να παρακολουθούν τα κινούμενα σχέδια, ώστε να βεβαιώνονται για την καταλληλότητα που αυτά διαθέτουν για το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών τους. Επίσης, η Wijethilaka (2020) υποστηρίζει πως τα παιδιά δε χρειάζεται να περνούν πάντοτε καλά και να διασκεδάζουν. Τα ΜΜΕ πρέπει ν' αναλάβουν την ευθύνη να μεταδίδουν ποιοτικά κινούμενα σχέδια, τα οποία δε θα βασίζονται σε εμπορεύσιμες αποφάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η Wijethilaka (2020) παρέχει μία σειρά από συμβουλές και προτάσεις, τόσο προς τους γονείς, όσο και προς τους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στα ΜΜΕ. Ειδικότερα:

Όσον αφορά στους γονείς, η Wijethilaka (2020) τους προτρέπει να αναπτύξουν κατευθυντήριες γραμμές, σχετικά με το πόσα κινούμενα σχέδια μπορεί να βλέπει ένα παιδί, υποστηρίζοντας πως «όσο το λιγότερο, τόσο το καλύτερο». Μάλιστα, τους προτρέπει να κρατήσουν την τηλεόραση έξω από το δωμάτιο του παιδιού, προτείνοντας το «σαλόνι» σαν την «ιδανική» τοποθεσία, προκειμένου να πραγματοποιείται καλύτερος έλεγχος από τους ίδιους ως προς τα προγράμματα

που παρακολουθεί το παιδί. Οι γονείς επίσης χρειάζεται να λάβουν υπόψη τους πως δεν είναι όλα τα κινούμενα σχέδια επιβλαβή, οπότε και να μην τα αποκλείουν από την καθημερινότητα των παιδιών τους. Παρόλ' αυτά, οφείλουν να μην αγνοούν και να μην παραβλέπουν το κρυφό νόημα που υφίσταται στα κινούμενα σχέδια, ιδίως όσον αφορά στο κομμάτι της σεξουαλικότητας. Δεν πρέπει να ξεχνούν πως πολλά κινούμενα σχέδια αποτελούν ένα είδος «οργανισμού», δια μέσου του οποίου η κοινωνία μεγαλώνει τα παιδιά και μεταδίδει συγκεκριμένες «αξίες». Σημαντικό επίσης καθίσταται οι γονείς να είναι εκείνοι που θ' αποτελέσουν πρώτοι το σωστό πρότυπο. Ειδικότερα, παρόλη την κούραση που μπορεί να αισθάνονται, γυρίζοντας από τη δουλειά τους, το να κάθονται με τις ώρες μπροστά από την τηλεόραση, καθιστώντας την σαν το κύριο μέσο ψυχαγωγίας τους, δεν είναι και ό,τι καλύτερο για τα παιδιά. Αντίθετα, εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως το περπάτημα, το ποδήλατο, η ζωγραφική, η ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο, η συζήτηση και το παιχνίδι θα μπορούσαν να δείξουν στο παιδί μία πληθώρα από διαφορετικούς τρόπους διασκέδασης και χαλάρωσης, πέραν της πολύωρης παρακολούθησης τηλεόρασης. Ακόμα, όμως, κι όταν τα παιδιά παρακολουθούν κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση, οι γονείς είναι σημαντικό να τα βοηθούν να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν το περιεχόμενό τους. Χρειάζεται, επίσης, όπως είναι λογικό, να υποστηρίζουν παιδικά προγράμματα υψηλής ποιότητας και να αφαιρούν τα ακατάλληλα κινούμενα σχέδια από τον τηλεοπτικό τους σταθμό. Ουσιαστικά, οι γονείς οφείλουν να αντιμάχονται την ενσωμάτωση της βίας και του «πονηρού» σεξουαλισμού, επιτρέποντας στα παιδιά τους να απολαύσουν το νεαρό της ηλικίας τους.

Από την άλλη, όσον αφορά στους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στα ΜΜΕ, η Wijethilaka (2020) ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την προβολή «σπιτικών» και «ντόπιων» --όπως τα χαρακτηρίζει-- κινουμένων σχεδίων, τα οποία να διαθέτουν τοπικούς συμβολισμούς, σχεδιασμένους με τέτοιο τρόπο, ώστε να σχετίζονται με τον κόσμο, τις «συνθήκες» και το «γενικό πλαίσιο» των παιδιών. Επιπλέον, τα ΜΜΕ οφείλουν να επιδεικνύουν περισσότερη και μεγαλύτερη ανησυχία για το είδος των κινουμένων σχεδίων που μεταδίδουν στα παιδιά, δείχνοντας υπευθυνότητα, όσον αφορά στα μηνύματα που περιλαμβάνουν. Και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο τα Υπουργεία Πληροφοριών και Επικοινωνιών πρέπει ν' αξιολογούν το περιεχόμενο των κινουμένων σχεδίων, προτού αυτά παρουσιαστούν στους τοπικούς τηλεοπτικούς σταθμούς, παρέχοντας εκ των προτέρων άδεια σε μία συμβουλευτική επιτροπή, καθώς στα κινούμενα σχέδια που μεταδίδονται στους τοπικούς τηλεοπτικούς σταθμούς δεν υφίστανται πολιτικές και τακτικές που να ρυθμίζουν και να ελέγχουν το περιεχόμενό τους. Με άλλα λόγια, επιτακτική αναγκαιότητα αποτελεί η ανάπτυξη ενός νόμιμου πλαισίου, το οποίο να ταξινομεί και να κατηγοριοποιεί τα κινούμενα σχέδια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ

Έχοντας επεξεργαστεί στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο τη σπουδαιότητα και τον καθοριστικό ρόλο που δύνανται να διαδραματίσουν τα κινούμενα σχέδια στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, κατανοούμε τη χρησιμότητα που θα σημείωνε η ένταξη και η ενσωμάτωσή τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της προσχολικής. Ειδικότερα, δεδομένου του ότι η ενδυνάμωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού αποτελεί απώτερο σκοπό του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) –και άρα θα έπρεπε ν' αποτελεί και απώτερο σκοπό της Προσχολικής Εκπαίδευσης, όπως και των Νηπιαγωγών--, λογική καθίσταται η επιδίωξη της συμπερίληψης των παραγόντων εκείνων που ενισχύουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου. Κι από τη στιγμή που τα κινούμενα σχέδια αποτελούν έναν τέτοιο ενισχυτικό παράγοντα, δεν μπορούμε παρά να παραδεχτούμε πως η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης δύναται να προσφέρει πολλά.

### 4.1. Απόψεις Θεωρητικών

Σύμφωνα με τους Arnheim (1969), Barlex & Carre (1985) και Fisher (1990), η χρήση οπτικών συμβόλων στο πλαίσιο της διδασκαλίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για μια αποτελεσματική, ουσιαστική και επιτυχή διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης. Τα κινούμενα σχέδια, τώρα, αποτελούν ένα κατεξοχήν είδος οπτικής γλώσσας, το οποίο επιδιώκει τη μετάδοση συγκεκριμένων κάθε φορά μηνυμάτων με τη χρήση οπτικών συμβόλων και εικόνων (Δασκαλώτα, 2009, Τριάντου, 2016). Ως εκ τούτου, από τη στιγμή που τα κινούμενα σχέδια διακατέχονται από οπτικά σύμβολα, κι από τη στιγμή που τα οπτικά σύμβολα κρίνονται αναγκαία για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος που τα κινούμενα σχέδια δύνανται να διαδραματίσουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Eulie (1969), τα μηνύματα, τα σύμβολα και το χαρακτηριστικό στοιχείο της υπερβολής που υφίσταται στα κινούμενα σχέδια, όταν διαλέγονται με συνέπεια και προσοχή, δύνανται να εφοδιάσουν τα παιδιά με μία πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων. Σύμφωνα με τον Horn (1980), τα κινούμενα σχέδια διαθέτουν την ευελιξία να θέσουν και να αναπτύξουν ένα οποιοδήποτε θέμα –επιστημονικό και μη--, με σαφήνεια και χωρίς γενικολογίες. Σύμφωνα με τον Philippe (1980) αυτό που καθιστά τα κινούμενα σχέδια αποτελεσματικά στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι η εξοικείωση που έχουν αναπτύξει τα παιδιά με αυτά στο εξωσχολικό τους περιβάλλον (Δασκαλώτα, 2009, Τριάντου, 2016).

Σύμφωνα με τη Δασκαλώτα (2009), τα κινούμενα σχέδια δύνανται ν' αξιοποιηθούν με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτουν στοιχεία και πληροφορίες, αναφορικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τους Heitzmann και Ellman (1982), τα κινούμενα σχέδια καθιστούν τους μαθητές περισσότερο λειτουργικούς σε αναβαθμισμένα γνωστικά επίπεδα, αποτελώντας, ως εκ τούτου, ουσιαστικά διδακτικά εργαλεία.

Σύμφωνα με τους Brocka (1982) και Urbani (1982), τα κινούμενα σχέδια αποτελούν το εργαλείο, δια μέσου του οποίου οι εκπαιδευτικοί δύνανται να προσελκύσουν τους μαθητές και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους.

Σύμφωνα με τον Vali (1982), τα κινούμενα σχέδια ενισχύουν την έκφραση σκέψεων και ιδεών, την ανάπτυξη θέσεων και απόψεων και την εξάσκηση τόσο του γραπτού, όσο και του προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τους Calder και Urbani (1982), η εκπαιδευτική ενσωμάτωση και η αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων δύναται να πραγματοποιηθεί με αποτελεσματικότητα στις περισσότερες από τις θεματικές του αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τον Wright (1979), τα κινούμενα σχέδια ενισχύουν τη μελέτη των μαθητών και την ενασχόλησή τους με τα σχολικά περιεχόμενα (Δασκαλώτα, 2009).

Σύμφωνα με τη Δασκαλώτα (2009), λαμβάνοντας υπόψη το τεράστιο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν τα παιδιά για τα κινούμενα σχέδια, οφείλουμε, ως εκπαιδευτικοί, να τα εκμεταλλευτούμε, προκειμένου να αναβαθμίσουμε τη διδακτική πράξη και την κατάκτηση της γνώσης από τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Brocka (1982), η δημιουργικότητα, η φαντασία και ο δυναμικός χαρακτήρας των κινουμένων σχεδίων αποτελούν το ιδανικό μέσο, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα ενθαρρύνει στο να τον παρακολουθήσουν ενεργητικά, εκδηλώνοντας ενδιαφέρον για το μάθημα.

Σύμφωνα με τους Wright και Sherman (1999), τα κινούμενα σχέδια είναι θετικό να ενσωματωθούν στα πλαίσια της εκπαίδευσης, δεδομένου του ότι συμβαδίζουν με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και το γνωστικό επίπεδο των περισσότερων παιδιών. Μάλιστα, τονίζουν πως, χάρις την οπτικοακουστική και κιναισθητική λειτουργία τους, αποτελούν ιδανικό μέσο για την ενσωμάτωση των γνωστικών διαδικασιών στην ψυχοκινητική περιοχή του εγκεφάλου.

Σύμφωνα με τον Richie (1979), το ανεπίσημο και χαλαρό ύφος που διαθέτουν τα κινούμενα σχέδια, σε αντίθεση με την απειλητική και επιβλητική μορφή των υλικών εκμάθησης, τα καθιστούν πιο προσιτά, αποδεκτά και επιθυμητά από τα παιδιά.

Σύμφωνα με τη Flanney (1993), τα κινούμενα σχέδια δύνανται να καταπολεμήσουν το μονότονο και βαρετό για τους μαθητές κομμάτι της διάλεξης απ' τη μεριά του εκπαιδευτικού, διατηρώντας αμείωτα την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, αλλά και πετυχαίνοντας την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου που επεξεργάζονται

στην τάξη. Ακόμα, επιδιώκει να υπενθυμίσει σε όσους δεν το λαμβάνουν υπόψη τους πως οι κατασκευαστές των κινουμένων σχεδίων, προκειμένου να τα δημιουργήσουν, χρειάζεται να είναι επαρκώς καταρτισμένοι και γνώστες των εννοιών, των μηνυμάτων και των θεμάτων που πραγματεύονται μέσα από το κινούμενο σχέδιο. Ως εκ τούτου, κατανοούμε πως, σ' αυτές τις περιπτώσεις, δεν έχουμε να κάνουμε με αφελείς ανθρώπους που λειτουργούν αυθαίρετα, αλλά με έμπειρους επαγγελματίες που επεξεργάζονται ολόπλευρα τα στοιχεία που θα ενσωματώσουν μέσα στο έργο τους (Δασκαλώτα, 2009).

## 4.2. Τα Πλεονεκτήματα της Χρήσης των Κινουμένων Σχεδίων στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης

Βασικό χαρακτηριστικό των κινουμένων σχεδίων αποτελεί η χρήση της εικόνας. Γενικότερα οι εικόνες αποτελούνται από ποικίλα χρώματα και σχέδια, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και κεντρίζουν την προσοχή τους. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη Medina (1992), η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση δύναται να συμβάλει στην παροχή κινήτρου στα παιδιά, να κερδίσει την προσοχή τους, να τα ενθαρρύνει να εξερευνούν, να παρουσιάζει, να οργανώνει και να επεξηγεί ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, δίνοντας έμφαση σε αυτό, ενώ παράλληλα, προσδίδει αισθητική και παρέχει διασκέδαση και ψυχαγωγία. Επιπλέον, τα απλά κινούμενα σχέδια των οποίων το περιεχόμενο και τα μηνύματα που μεταδίδουν είναι ευκόλως κατανοητά από τα παιδιά, μπορούν ν' απομνημονευτούν ευκολότερα από τα ίδια, με αποτέλεσμα η χρήση τους στα πλαίσια της εκπαίδευσης να καθίσταται αποτελεσματική και ουσιαστική. Μάλιστα, έχει αποδειχθεί πως τα κινούμενα σχέδια μπορούν να κατανοηθούν ευκολότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα σχολικά εγχειρίδια ή τα άρθρα των εφημερίδων. Ακόμα, η χρήση κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια της εκπαίδευσης θεωρείται κατάλληλη για την εισαγωγή σε ορισμένες βασικές έννοιες και την επεξήγησή τους, για την ανάδειξη και τον τονισμό μίας συγκεκριμένης έννοιας, αλλά και σαν επίλογος της μαθησιακής διαδικασίας.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη Βοσκοπούλου (2014), τα κινούμενα σχέδια αποτελούν μία από τις κυριότερες ασχολίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς καθίσταται άμεσα συνδεδεμένα με τα ενδιαφέροντά τους. Ειδικότερα, τα μικρά παιδιά αρέσκονται στο να τα παρακολουθούν τακτικά στον ελεύθερο χρόνο τους, δεδομένης της απόλαυσης, της ευχαρίστησης, της χαλάρωσης και της διασκέδασης που τους προσφέρουν. Ως εκ τούτου, αν τα κινούμενα σχέδια εντάσσονταν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επερχόμενο θα ήταν τα μικρά παιδιά να συμμετείχαν ενεργέστερα σ' αυτήν και με μεγαλύτερη προθυμία και ενθουσιασμό, με αποτέλεσμα η μάθηση και η γνώση να κατακτιούνταν και ν' αφομοιώνονταν ευκολότερα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Κι αυτό διότι, σύμφωνα με τον Carl Rogers, η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται μόνο όταν το παιδί συμμετέχει



ενεργητικά και με υπευθυνότητα στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα το οποίο προϋποθέτει αφενός ο πυρήνας και το θέμα της να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών κι αφετέρου οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σ' αυτήν να διαθέτουν νόημα για το παιδί, όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και στα πλαίσια της εξωσχολικής του ζωής.

Τέλος, η Μάρκογλου (2017), συμφωνώντας με τα παραπάνω, αναφέρει πως η αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πράγματι ενθαρρύνει την κινητοποίηση και την ενεργοποίηση του μαθητή, παρέχοντάς του κίνητρα, χάρις τα στοιχεία της φαντασίας, της δημιουργικότητας, του εντοπισμού και της επιβράδυνσης, χαρίζει στο μάθημα παιγνιώδη χαρακτήρα, ενεργοποιεί τις αισθήσεις και ξυπνά τα συναισθήματα των παιδιών μέσω των γραφικών, των εικόνων και των λοιπών οπτικοακουστικών εφέ που ενθαρρύνουν τη σωματική και ψυχική εμπλοκή και συμμετοχή τους στη διδασκαλία.

### **4.3. Οργάνωση Σχεδίου Διδασκαλίας με την Αξιοποίηση Κινουμένων Σχεδίων**

Τα βήματα που χρειάζεται να εφαρμόσει κανείς προκειμένου η εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων να καταστεί αποτελεσματική, ουσιαστική και να διαθέτει νόημα για τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά και την παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία είναι:

1. Η εκτίμηση και η αρχική αξιολόγηση των ενδιαφερόντων, των αναγκών, των προγενέστερων γνώσεων, των εμπειριών και των βιωμάτων των παιδιών, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να οδηγηθεί στην επιλογή των πλέον σωστών και κατάλληλων κινουμένων σχεδίων, τα οποία ν' ανταποκρίνονται στην ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, την κοινωνική θέση, το οικονομικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες κατανόησης, γραφής και ανάγνωσης των παιδιών.
2. Ο προσδιορισμός και η εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας του κινουμένου σχεδίου στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που φέρει το συγκεκριμένο κινούμενο σχέδιο, των μηνυμάτων που μεταδίδει το κινούμενο σχέδιο ως προς τη σαφήνεια και την απλοϊκότητά τους.
3. Ο λεπτομερής προγραμματισμός και η οργάνωση του μαθήματος μέσω του καθορισμού των βασικών σκοπών και των επιμέρους στόχων, αλλά και μέσω της σχεδίασης του τρόπου με τον οποίο το κινούμενο σχέδιο θα συμβάλλει στην επίτευξη αυτών των στόχων.
4. Η επίδειξη του σχεδιασμού του μαθήματος σε συναδέλφους και μαθητές, πριν την επίσημη εφαρμογή του, προκειμένου να προσδιοριστούν οι λειτουργικές και

δυσλειτουργικές στρατηγικές που εμπεριέχονται σ' αυτό και να διορθωθούν τυχόν λάθη και αστοχίες απ' τη μεριά του εκπαιδευτικού.

5. Η έμπρακτη εφαρμογή του σχεδιασμού του μαθήματος, σε πραγματικό χρόνο, στα πλαίσια της τάξης. Φυσικά, κατά τη διάρκεια αυτού, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ν' αξιολογεί παράλληλα την ίδια την παρουσίαση του μαθήματος, την ανταπόκριση και τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές στις ερωτήσεις και τα θέματα που τίθενται, καθώς και γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία που διαδραματίζεται εκείνη τη στιγμή.

6. Η αξιολόγηση και η ανάλυση από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το αν και κατά πόσο αφενός επετεύχθησαν οι μαθησιακοί στόχοι, κι αφετέρου κατέστη αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία, καθώς και ο αναστοχασμός σχετικά με το τί θα άλλαζε ο εκπαιδευτικός, αν χρειαζόταν να επαναλάβει τη διαδικασία.

7. Η αρχειοθέτηση του διδακτικού υλικού από την επιλογή του κινουμένου σχεδίου μέχρι τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος, προκειμένου ν' αποθηκευτεί και να επαναξιοποιηθεί μελλοντικά είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε από συναδέλφους του (Δασκαλώτα, 2009).

#### 4.4. Τα Κινούμενα Σχέδια ως Πολυτροπικά Κείμενα

Γενικότερα, πολυτροπικά κείμενα ονομάζονται τα κείμενα που διαβάζονται με "πολλούς τρόπους" --εξ ού και η ονομασία τους--. Κι όταν λέμε "πολλούς τρόπους", εννοούμε τους πολλαπλούς και ποικίλους κώδικες που υφίστανται μέσα σ' ένα κείμενο και οι οποίοι χρειάζεται ν' αποκωδικοποιηθούν, προκειμένου να προκύψει το νόημα ή τα νοήματα του κειμένου. Ειδικότερα, οι κώδικες αυτοί μπορεί να είναι είτε γλωσσικοί, είτε μη γλωσσικοί, είτε ένας συνδυασμός και των δύο. Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικοί κώδικες συνήθως αναφέρονται στον γραπτό λόγο (πχ ένα απλό γραπτό κείμενο, χωρίς τη συνοδεία ήχου ή εικόνας), ενώ οι μη γλωσσικοί κώδικες, σχετίζονται κυρίως με οπτικά, ακουστικά ή κινητικά χαρακτηριστικά (πχ η εικόνα που συνοδεύει ένα κείμενο, το λογότυπο μίας φίρμας, η μουσική πίσω από μία διαφήμιση, κλπ).

Ουσιαστικά, τα πολυτροπικά κείμενα είναι τα κείμενα εκείνα που συνδυάζουν μία ποικιλία από σημειωτικούς τρόπους --όπως είναι η γλώσσα και η εικόνα στην περίπτωση των εικονογραφημένων βιβλίων ή η γλώσσα, η εικόνα και η μουσική στην περίπτωση της τηλεόρασης--, προκειμένου να μεταδώσουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Ειδικότερα, χαρακτηριστικά παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων αποτελούν τα γραπτά κείμενα, οι αφίσες, τα βίντεο, οι ταινίες, τα σχολικά βιβλία, τα θεατρικά έργα, τα φυλλάδια και οι συσκευασίες των προϊόντων, κλπ (Μάρκογλου, 2017).

Με άλλα λόγια, τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν ένα είδος μετεξέλιξης των «παραδοσιακά» γραπτών κειμένων, μέσω της ενσωμάτωσης οπτικοακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων σ' αυτά (Μάρκογλου, 2017).

Ως εκ τούτου, από τη στιγμή που στα πολυτροπικά κείμενα υπάρχουν πολλοί τρόποι, κάθε τρόπος «μεταφράζεται» και ερμηνεύεται διαφορετικά και ποικιλότροπα, με αποτέλεσμα ν' αποδίδονται στο κείμενο περισσότερο από ένα νοήματα, τα οποία, φυσικά, χρειάζεται ν' αποκωδικοποιηθούν από τον αναγνώστη-θεατή-ακροατή. Και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, τα τελευταία χρόνια, τα πολυτροπικά κείμενα έχουν αρχίσει να εισχωρούν δυναμικά στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αποτελούν το ιδανικό ερέθισμα προκειμένου τα παιδιά να εξασκηθούν στην ερμηνεία και τον εντοπισμό των διαφόρων, ποικίλων και διφορούμενων πολλές φορές μηνυμάτων που ενυπάρχουν μέσα σ' αυτά. Γιατί η εξάσκηση στην αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία των διαφόρων μηνυμάτων είναι εκείνη που θα διευρύνει τους ορίζοντες και θα επεκτείνει τη σκέψη των παιδιών. Κατανοούμε, επομένως, πως η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με τα πολυτροπικά κείμενα αποτελεί επιτακτική αναγκαιότητα για τη γνωστική και πνευματική τους ωρίμανση, κι, ως εκ τούτου χρειάζεται να καθίσταται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας τα χαρακτηριστικά από τα οποία διέπονται τα πολυτροπικά κείμενα, συνειδητοποιούμε πως και τα ίδια τα κινούμενα σχέδια αποτελούν είδος των πολυτροπικών κειμένων. Ειδικότερα, όπως συμβαίνει με τα πολυτροπικά κείμενα, έτσι και στα κινούμενα σχέδια, συνυπάρχουν μεταξύ τους πολλοί και ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι τους οποίους αποτελούν οι διάλογοι, η αφήγηση και η μουσική (ακουστικός τρόπος), οι τίτλοι αρχής, οι τίτλοι τέλους και οι υπότιτλοι που ενδεχομένως να εμπεριέχονται (οπτικός τρόπος), οι εικόνες και η κίνηση των ηρώων (κινητικός τρόπος), κλπ. Κι από τη στιγμή που αφενός τα πολυτροπικά κείμενα οφείλουν ν' αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι αφετέρου τα κινούμενα σχέδια αποτελούν πολυτροπικά κείμενα, δεδομένου, παράλληλα, του ότι τα παιδιά αρέσκονται και ενθουσιάζονται με τα κινούμενα σχέδια, κατανοούμε τη χρησιμότητα και το δημιουργικό κομμάτι της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνοψίζοντας, τα κινούμενα σχέδια συνδέονται με την έννοια της πολυτροπικότητας, καθώς τα ίδια αποτελούν πολυτροπικά κείμενα. Ειδικότερα, τα πολυτροπικά κείμενα εντάσσονται, ως αναγκαία, στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθιστώντας τα παιδιά ικανούς αναγνώστες στην αποκωδικοποίηση πολλαπλών μηνυμάτων. Τα κινούμενα σχέδια, από την άλλη, αποτελούν ένα πολυτροπικό κείμενο εκτός σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί για τα παιδιά βασικό και αγαπητό μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης. Αντιμετωπίζοντας, λοιπόν, τα κινούμενα σχέδια ως πολυτροπικά κείμενα, μπορούμε και επιβάλλεται να τα εντάξουμε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εποικοδομητικό και παιδαγωγικό τρόπο.

## 4.5. Εννοιολογικά Κινούμενα Σχέδια

### 4.5.1. Ορισμός των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων

Τα εννοιολογικά κινούμενα σχέδια αποτελούν μία πρωτοποριακή και καινοτόμο διδακτική στρατηγική, η οποία καθιερώθηκε από τους Keogh & Naylor (1999). Σύμφωνα μ' αυτήν, τα εννοιολογικά κινούμενα σχέδια πρόκειται για συγκεκριμένους διαλόγους που πραγματοποιούνται μεταξύ σχεδιασμένων χαρακτήρων, οι οποίοι εστιάζουν κυρίως σε φυσικά φαινόμενα και σε έννοιες των φυσικών επιστημών, όπως είναι οι μορφές δυνάμεων (πχ βαρυτική), ο ήχος, το φως, τα έμβια και άβια όντα, η ύλη, κλπ. Ειδικότερα, οι χαρακτήρες αυτών των κινουμένων σχεδίων παρουσιάζονται να συζητούν και να διαφωνούν πάνω στο συγκεκριμένο φυσικό φαινόμενο που πραγματεύονται, με στόχο να καταλήξουν στην επιστημονικά ορθή πρόταση. Τα εννοιολογικά κινούμενα σχέδια έχουν δημιουργηθεί για να προσελκύουν τους μαθητές, να τους ενθαρρύνουν ν' ανταλλάσσουν τις απόψεις τους πάνω στα διάφορα φυσικά ζητήματα, αλλά και να διευρύνουν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης τους, συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να αποτελούν παθητικούς δέκτες αυτής. Επιπλέον, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των παιδιών, αποτελούν παράλληλα και τον κινητήριο μοχλό προκειμένου εκείνα να αρχίσουν να ενδιαφέρονται για τον φυσικό κόσμο και τις φυσικές επιστήμες και ν' ασχολούνται μαζί τους (Δασκαλώτα, 2009).

### 4.5.2. Η Χρήση των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων

Τα Εννοιολογικά Κινούμενα Σχέδια:

1. σύμφωνα με τους Stephenson & Warwick (2002) μπορούν ν' αξιοποιηθούν για διδαχή
2. σύμφωνα με τη Δασκαλώτα (2009) μπορούν ν' αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση του βαθμού αντίληψης και κατανόησης των επιστημονικών θεμάτων από τους μαθητές
3. σύμφωνα με τον Dabell (2008), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αναβάθμιση και την ενίσχυση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών
4. σύμφωνα με τους Chin & Teou (2008), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενθάρρυνση της συμμετοχής και της ενεργητικότητας των μαθητών σε συζητήσεις που πραγματοποιούνται για το διδακτικό αντικείμενο μέσα στην τάξη
5. σύμφωνα με τους Naylor, Keogh & Downing (2007), μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να επιχειρηματολογούν και να τεκμηριώνουν τις θέσεις και τις απόψεις τους σχετικά με θέματα που αφορούν στις έννοιες των φυσικών φαινομένων
6. σύμφωνα με τους Keogh & Naylor (1997, 1999) χρησιμοποιούνται για να κεντρίσουν την προσοχή των μαθητών, αλλά και για να τους ενθαρρύνουν στη διατύπωση σχετικών ερωτημάτων, όταν επισκέπτονται μουσεία και άλλους αντίστοιχους χώρους (Δασκαλώτα, 2009).

### **4.5.3. Βασικό Πλεονέκτημα των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων**

Τα εννοιολογικά κινούμενα σχέδια, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και ανάλαφρο κλίμα μέσα στην τάξη, κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται ότι δεν εκτίθενται απέναντι στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνονται στην ελεύθερη έκφραση και εξωτερίκευση της γνώμης και των απόψεών τους, χωρίς να φοβούνται ότι θ' αποτελέσουν υποκείμενα κοροϊδίας των συμμαθητών τους ή αφορμή για αποδοκιμασία από τον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, ακόμα και οι πιο ντροπαλοί μαθητές, που διστάζουν να απαντούν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και να συμμετέχουν στις συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη, μέσω των εννοιολογικών κινουμένων σχεδίων, και ιδίως όταν έχουν να κάνουν μ' έναν αγαπημένο τους χαρακτήρα, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να μιλούν (Δασκαλώτα, 2009).

### **4.5.4. Εναλλακτικές Χρήσεις των Εννοιολογικών Κινουμένων Σχεδίων**

Σύμφωνα με τους Naylor & Keogh (2000), τα εννοιολογικά κινούμενα σχέδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά στα πλαίσια των εργασιών που έχουν τα παιδιά για το σπίτι, ως επιπρόσθετο μέρος της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, σαν αφορμή για τη δημιουργία διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, σαν ανακεφαλαίωση μετά το πέρας του μαθήματος, για την αντικατάσταση μιας προηγούμενης και λανθασμένης γνώσης με μία νέα και σωστή, για την ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώσουν σχετικές απορίες και ερωτήσεις, κλπ (Δασκαλώτα, 2009).

## **4.6. Εκπαιδευτικές Ταινίες Κινουμένων Σχεδίων**

Αν και στην αρχή τα κινούμενα σχέδια αντιμετωπίζονταν σαν ένα είδος κατώτερης και υποδεέστερης ενασχόλησης και ψυχαγωγίας, τόσο σε επίπεδο γλώσσας, όσο και σε επίπεδο μετάδοσης νοημάτων, στη συνέχεια, όχι απλώς άρχισαν να βλέπονται με άλλο μάτι, αλλά και σχηματίστηκαν διαφορετικές απόψεις γύρω από αυτά, οι οποίες αποτέλεσαν τον κινητήριο μοχλό για τη δειλή και σταδιακή προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, ενώ πριν από το 1920 το μοναδικό είδος ταινιών που αξιοποιούνταν στο πλαίσιο του σχολείου ήταν τα εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ, στη συνέχεια άρχισε να δίνεται μία ευκαιρία και στις εκπαιδευτικές ταινίες κινουμένων σχεδίων. Και δεδομένου του ότι ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών ντοκιμαντέρ και των εκπαιδευτικών ταινιών ήταν κοινός, δηλαδή η «διδασκαλία» (Τριάντου, 2016), τότε τα συγκεκριμένα κινούμενα σχέδια δε μπορούσαν να θεωρηθούν αμφιβόλου ποιότητας ή κατώτερα.

Κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, λοιπόν, ο Bray –ένας επιτυχημένος παραγωγός κινουμένων σχεδίων-- ξεκίνησε ν' αξιοποιεί τα κινούμενα σχέδια σαν διδακτικό εργαλείο. Βέβαια, ήδη από τις αρχές του πολέμου, η κυβέρνηση της Αμερικής είχε αναθέσει σ' αυτόν και άλλους κινηματογραφιστές τη σκηνοθεσία και τη δημιουργία έργων με κεντρικό θέμα την επιβίωση από τον πόλεμο. Ο Bray τότε συγκρότησε στο West Point μία ομάδα από εμπυχωτές, δημιουργώντας ένα δοκιμαστικό προϊόν κινουμένου σχεδίου, το οποίο, λόγω του τρόπου με τον οποίο προσέγγιζε τα προς διδασκόμενα θέματα, ενθουσίασε την Αμερικανική κυβέρνηση, με αποτέλεσμα η ίδια να αιτηθεί την επισύναψη συμβολαίου μαζί του, ζητώντας την παραγωγή επιπλέον ταινιών. Έτσι, ο Bray οδηγήθηκε στη δημιουργία μίας ολόκληρης σειράς από ταινίες, οι οποίες αποτελούν σήμα κατατεθέν των εκπαιδευτικών κινουμένων σχεδίων που κατόρθωσαν το ακατόρθωτο για εκείνη την εποχή, δηλαδή το να εισχωρήσουν στις σχολικές τάξεις ως μαθησιακά, διδακτικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά εργαλεία. Δικαίως, λοιπόν, η κινηματογραφική του εταιρία με την επωνυμία Bray Studios αποτέλεσε την δημοφιλέστερη και πιο πετυχημένη εταιρία δημιουργίας εκπαιδευτικών ταινιών κινουμένων σχεδίων.

Δεδομένης της επιτυχίας που γνώρισαν οι ταινίες του Bray, ακολούθησε μία σειρά από άλλες εταιρίες, οι οποίες ειδικεύτηκαν στη δημιουργία εκπαιδευτικών ταινιών κινουμένων σχεδίων, ορισμένες εκ των οποίων αποτελούν οι: Bell System, Centron Corporation, Coronet Films, Sid Davis Films, Disney Educational Productions, Encyclopedia Britannica Films, Jam Handy, LinkedIn Learning Company, Media Education Foundation, James Myer Films, National Film Board of Canada, New Day Films και Schlessinger Media.

Εκτός, όμως, από τον Bray, υπάρχουν άλλες τρεις αξιοσημείωτες προσωπικότητες που επίσης καταπιάστηκαν με τη δημιουργία ταινιών κινουμένων σχεδίων, για τις οποίες επιβάλλεται να γίνει λόγος. Ειδικότερα, τις προσωπικότητες αυτές αποτελούν οι αδερφοί Fleischers και ο Capra. Από τη μία, οι αδερφοί Fleischers δημιούργησαν δύο από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές ταινίες, την «Θεωρία της Σχετικότητας του Αϊνστάιν» και την «Εξέλιξη». Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κυκλοφόρησε τις 11 Φεβρουαρίου του 1923 και πραγματεύεται, όπως μαρτυρά και ο τίτλος της, τη θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν, ενώ η δεύτερη κυκλοφόρησε το 1925, και πραγματεύεται τη εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου. Από την άλλη, οι ταινίες του Capra αποσκοπούν στην επεξήγηση επιστημονικών και τεχνικών όρων, γι' αυτό και ο Capra επέλεξε να συμπεριλάβει σ' αυτές τόσο χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων όσο και χαρακτήρες ζωντανής δράσης, δηλαδή τόσο σχεδιασμένους χαρακτήρες, όσο και αληθινούς ηθοποιούς. Με άλλα λόγια, οι ταινίες του Capra αποτελούν έναν συνδυασμό κινουμένων σχεδίων και ταινιών ζωντανής δράσης. Ειδικότερα, τη σειρά των επιστημονικών αυτών ταινιών αποτελούν ονομαστικά οι ταινίες: «Ο κύριος Ήλιος μας», «Αίμος ο Μεγαλοπρεπής» και «Η Αδέσμευτη Θεότητα». Η πρώτη ταινία εστιάζει στη λειτουργία του Ήλιου,

στην επίδρασή του στη ζωή των γήινων, στις δυνατότητες της ηλιακής ενέργειας καθώς και στους εποικοδομητικούς τρόπους αξιοποίησής της. Η δεύτερη ταινία, τώρα, επεξηγεί με λεπτομέρεια και σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το κυκλοφορικό σύστημα, ενώ η τρίτη ταινία αφορά στην έννοια και τον τρόπο λειτουργίας του κλίματος ως φυσικό φαινόμενο.

Φυσικά, εκτός των προαναφερθέντων ταινιών, υφίστανται πολλές ακόμα ταινίες κινουμένων σχεδίων εκπαιδευτικού χαρακτήρα, φτιαγμένες από διαφορετικούς δημιουργούς και κυκλοφορημένες από διαφορετικές κινηματογραφικές παραγωγές. Ειδικότερα, ορισμένες από τις χαρακτηριστικότερες αυτών αποτελούν ονομαστικά οι: «The Obedient Flame», «How War Came», «Stop That Tank», «Dustbin Parade», «The Winged Scourge», «Victory Through Air Power», «Handling Ships», «Charley in the New Towns», «Just Imagine», «Widdicombe Fair», «Duck and Cover», «Mary's Birthday», «Romance of Transportation», «A Is For Atom», «Poison Ivy Picnic», «I'm No Fool with Electricity», «You and Your Five Senses», «Our Mr. Sun», «The First Adventure of Thud and Blunder», «Pinter People», «Nonfiction Hour Birth of Japan», «The Instructive Trip Around the World», «The Story and Development of Japanese Animated Cartoons», «Animation Documentary: Decision», «Abid», «All About Me», «The Japanese Illustrated Story Agenda: History of Animation», «The Maggot», «Kirin Building of Knowledge», «Kikuyu San», «Animals Animals Animals», «Animated Japanese Picture Scrolls», «Manga Stories of Great Men», «Wattoo Tattoo», «Once Upon A Time... The Men», «We Who Make Manga: The Story of Tokiwaso», «Once Upon A Time Was... Space», «Animated History of Japan», «Mimu, the Traveler of Many Dreams», «Personal Computer Travel Detective Team: Superbook», «Animated Aesop's Fables», «The Story of the Soya», «CBS Storybreak», «Animated Stories to Understand Things», «Cap'n O.G. Readmore Meets Dr. Jekyll and Mr. Hyde», «Inspector Gadget's Field Trip», «The Kingdom Chums: Little David's Adventure», «Club Dorothee», «Nephi and the Brass Plated», «Historia de Catalunya», «Bright Sparks», «Molierissimo», «Stopit and Tidyup», «Interesting Coaching School for the First Time on Manga», «Marianne, the First», «Christopher Columbus», «Animated Japanese History Series», «Oi Ryoma», «Ana in the Rainforest», «Gogo's Adventures in English», «Drawn From Memory», «Frank and Ollie», «Once Upon A Time... The Explorers», «Gadget Boy's Adventures in History», «Get Set for Live», «Squiggle Vision», «Hysteria», «Walking with Dinosaurs», «Amby and Dexter», «The Making of Small Tents», «Tic Tac Toc», «Crashbox», «Maisy», «Not So Clever Trevor at the Carnival», «Superwhy», «Muratti and Sarotti: The History of German Animation Films 1920 to 1960», «Zeno: To The Limits of Love», «Barbapapa Around the World», «Between the Lions», «Who do EWE Follow?», «The Fantastic Flying Journey», «Star Maths», «Stone Crusher», «Still Life with Animated Dogs», «An Eclipse: The Day the Sun Went Dark», «Tails from the Ark: Honk If You're Special», «Horrible Histories», «Connie the Cow», «Slammin' Sammy: The Sammy Sosa Story», «Zap», «Design for Peace», «The Way Things

Work», «Jojo’s Circus, Cartoon Pizza and Cuppa Coffee», «Oh, Davey! History of the Davey and Goliath Television Series», «Independent Spirits: Faith and John Hubley», «A Room Nearby», «Little Voices», «Buzz & Poppy», «The Dream Makers», «Ryan», «Franny’s Feet», «Road to Streamboy», «Sky Kids BooBy», «Birthday Boy», «The Sweet Little Comi», «The Many Adventures of Mr. Mailman», «Alien Planet», «Tommy Zoom», «Pinky Dinky Doo», «Lou and Lou: Safety Patrol», «Wow! Wow! Wubbz», «The Wrong Trainers», «Numberjacks», «Shibawanko’s Spirit of Wa», «Hygiene and Health», «The Andevtures of Teddy P. Brains: Journey into the Rain Forest», «Super WHY!», «Wrappy Sex Police», «Tommy Zoom», «Katakune», «Return of Hanuman», «Sid the Science Kid», «Toot and Puddle», «Pedro and Frankenheep», «Waltz in Bashir», «Dinosaur Train», «La Voie Du Chat», «Handy Mandy: School for Tools», «Team Umizoomi», «Castle Farm», «Animal Environmental Conference», «The Cat in the Hat Knows A Lot About That», «Mickey Mousekersize», «Ganbare! Lulu Lolo» και «Henry Hugglemonster» (Τριάντου, 2016).

#### **4.7. Εκπαιδευτικές Ταινίες Κινουμένων Σχεδίων στην Ελλάδα**

Στη γνωστοποίηση των ελληνικών εκπαιδευτικών ταινιών κινουμένων σχεδίων συνέβαλε σημαντικά η εκπαιδευτική τηλεόραση. Εκτός της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, όμως, τα ίδια τα μουσεία της χώρας αρχίζουν, όλο και περισσότερο, να συμπεριλαμβάνουν στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα τα κινούμενα σχέδια εκπαιδευτικού χαρακτήρα, καθιστώντας τα ως το κύριο εργαλείο τους. Ειδικότερα, ορισμένες από τις χαρακτηριστικότερες ελληνικές εκπαιδευτικές ταινίες κινουμένων σχεδίων των τελευταίων ετών αποτελούν ονομαστικά οι: «Πράσινο Φως-Κόκκινο Φως», «Meg and Eva: Made in Europe», «Ρατσισμός και Ξενοφοβία: Στη Ζυμαροχώρα», «Ρατσισμός και Ξενοφοβία: Ένα Τρίγωνο στη Χώρα των Κύκλων», «Οι Φίλοι μου τα Διαστημάκια», «Το Κουτί με τα Τέσσερα Μυστικά: Το Μαγικό Μπαλάκι, το Μαγικό Σχοινί, Τα Μαγικά Λόγια και το Μαγικό Βαζάκι», «Αφαίρεση», «Πασχαλίτσα Εναντίον Μελίγκρας», «Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι», «Ένα Γράμμα μια Ιστορία», «Το Βαλς του Ηλιακού Συστήματος», «Moving Image Techniques», «Αρχαϊκά Χρώματα», «Η Μάχη των Π» και «Ταξίδι στη Γνώση» (Τριάντου, 2016).

#### **4.8. Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση στην Ελλάδα**

Μιλώντας για εκπαιδευτική τηλεόραση στην Ελλάδα, στην ουσία μιλάμε για την Ελληνική Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση. Ειδικότερα, η ίδρυση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης πραγματοποιήθηκε το 1977. Ανέκαθεν στόχο της αποτελούσε η προσέγγιση της γνώσης, μέσω της αξιοποίησης εκσυγχρονισμένων και πρωτοπόρων οπτικοακουστικών μεθόδων. Τα προγράμματα της Ελληνικής Ραδιοτηλεόρασης προβάλλονταν μέσω του ανοιχτού κυκλώματος της δημόσιας



τηλεόρασης, του δορυφορικού προγράμματος και του καναλιού της Βουλής. Οι εκπομπές μορφωτικού και παιδευτικού χαρακτήρα που παρουσιάζονταν ξεπερνούσαν τις 600 το χρόνο. Κι από αυτές τις ετήσιες παραγωγές, ένα μεγάλο κεφάλαιο αποτελούταν από ταινίες κινουμένων σχεδίων εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Φυσικά, για την επιβίωση και τη συνέχεια της στο χρόνο, η Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της, δεν περιορίστηκε στις τηλεοπτικές της προβολές, αλλά επεκτάθηκε και σε διαδικτυακό επίπεδο, διαθέτοντας το εκπαιδευτικό της υλικό και μέσω του ιστοτόπου [www.edutv.gr](http://www.edutv.gr), κάτι το οποίο άνοιξε το δρόμο για την έμπρακτη διασύνδεσή της με το Ψηφιακό Σχολείο. Επιπλέον, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της, αποτέλεσε μία «πολυμεσική πλατφόρμα» (multimedia platform), παρέχοντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τα μέσα και τα εργαλεία που χρειάζονταν, προκειμένου να παράξουν οι ίδιοι τα δικά τους «πολυμεσικά έργα» (multimedia projects). Ουσιαστικά, η δημιουργία αυτής της πλατφόρμας είχε σαν στόχο την ενεργό, δημιουργική και παραγωγική δράση του μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να δημιουργεί τα δικά του εκπαιδευτικά βίντεο μέσω της επαναχρησιμοποίησης (re-using), της σχεδίασης (creating), του ανεβάσματος (uploading), του μοιράσματος (sharing) και της αξιολόγησής (evaluation) τους (Τριάντου, 2016).

#### 4.9. Σχετικές Έρευνες στην Ελλάδα

Γενικότερα, η αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για τα ελληνικά δεδομένα. Κι οι λόγοι για τους οποίους θα μπορούσε να συμβαίνει αυτό είναι δύο. Είτε επειδή έχουμε συνδέσει τα κινούμενα σχέδια μόνο με τον τομέα της διασκέδασης και της ψυχαγωγίας, θεωρώντας πως δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτε περισσότερο παρά μονάχα την αίσθηση της «καλοπέρασης», είτε επειδή είμαστε προσκολλημένοι σε πιο παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, οι οποίες εστιάζουν στην αξιοποίηση κυρίως έντυπου (πχ βιβλία) και όχι τόσο οπτικοακουστικού υλικού (πχ βίντεο). Παρ' όλ' αυτά, το ενδεχόμενο της ενσωμάτωσης των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχει μείνει εντελώς αδιερεύνητο. Ειδικότερα, κατά καιρούς, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες –αν και λίγες– από διάφορους ειδικούς επί του θέματος, καθένας από τους οποίους εστίασε στην αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων και σε διαφορετικές ηλικιακές φάσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, η Αγγελική Μάρκογλου, απόφοιτος του Τμήματος Φιλοσοφικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, με ειδίκευση στον τομέα της Παιδαγωγικής, μελέτησε την αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων για τη διδακτική της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής σε τάξεις του Γυμνασίου. Από την άλλη, η Κωνσταντίνα Δασκαλώτα, χημικός, επεδίωξε την παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, συγκεκριμένα για τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού

σχολείου. Αντίστοιχα, η Μαριάνθη Χιώτη, διπλωματούχος χημικός μηχανικός του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, μελέτησε τη συμβολή των κινουμένων σχεδίων στη διδασκαλία της Χημείας στα πλαίσια της τρίτης γυμνασίου. Συγκεκριμένα, τώρα, για το Νηπιαγωγείο, από τη μία, η Ιωάννα Τριάντου, απόφοιτος της σχολής καλών τεχνών, εστίασε στην αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια των καλλιτεχνικών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ η Ευγενία Βοσκοπούλου, νηπιαγωγός, πραγματοποίησε μία μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια της γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά στ' αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Μάρκογλου (2017) για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα μαθήματα των Αρχαίων και της Νεοελληνικής Γλώσσας, με τη χρήση κινουμένων σχεδίων, το κλίμα της τάξης σημειώθηκε πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό, η συμμετοχή των μαθητών ήταν αυξημένη και η προσήλωση και η συγκέντρωσή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν υψηλή. Μάλιστα, η σχολική αναστάτωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος σημειώθηκε μειωμένη, οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό με τους μαθητές, αλλά και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους έγιναν φιλικότερες και το μοντέλο διδασκαλίας μεταβλήθηκε σε μαθητοκεντρικό. Ειδικότερα, ο ρόλος των μαθητών υπήρξε περισσότερο ενεργός, η μέθοδος διδασκαλίας ήταν επαγωγική, ο εκπαιδευτικός διέθετε τον ρόλο του διευκολυντή και η κατανόηση της νέας γνώσης από τους μαθητές ήταν αποτελεσματικότερη. Επιπλέον, η εργασία των μαθητών ευνοήθηκε, η αξιολόγησή τους υπήρξε συστηματικότερη και η διδασκαλία κατέστη πιο οργανωμένη. Αντίθετα, στα τμήματα που δεν αξιοποιήθηκαν τα κινούμενα σχέδια για τη διδασκαλία των αρχαίων και της γλώσσας, το κλίμα της τάξης ήταν υποτονικό, η συμμετοχή των μαθητών σημειώθηκε περιορισμένη και οι μαθητές ένιωθαν πλήξη και αδιαφορούσαν. Εκτός αυτών, επικρατούσε έντονη αναστάτωση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ήταν περισσότερο ουδέτερη και το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμοζόταν ήταν δασκαλοκεντρικό. Κι αυτό διότι ο ρόλος των μαθητών σημειωνόταν παθητικός, η μέθοδος διδασκαλίας ήταν παραγωγική κι ο εκπαιδευτικός βρισκόταν σε ρόλο αυθεντίας. Ως εκ τούτου, η κατανόηση της νέας γνώσης από τους μαθητές ήταν αμφίβολη και αβέβαιη, η εργασία των μαθητών ήταν μη ευνοϊκή, η αξιολόγηση των μαθητών ήταν εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί, ενώ η οργάνωση της τάξης αντιμετώπιζε προβλήματα.

Όσον αφορά στ' αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Δασκαλώτα (2009) για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, μέσω της χρήσης των κινουμένων σχεδίων, σημειώθηκε αναβάθμιση του επιπέδου της γνώσης και της κατανόησης των μαθητών αφενός σε έννοιες που αφορούν τη μάζα, τον όγκο και την πυκνότητα, κι αφετέρου σε

διαδικασίες που σχετίζονται με την πήξη, την τήξη, την εξαφάνιση και τη διάλυση. Μάλιστα, τ' αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας απέδειξαν και επεσήμαναν την ανωτερότητα και την πλεονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται τα κινούμενα σχέδια, συγκριτικά με τις κλασσικές μεθόδους διδασκαλίας. Κι αυτό διότι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έδιναν οι μαθητές με την παρακολούθηση των κινουμένων σχεδίων ήταν ιδιαίτερα αυξημένα συγκριτικά με τη μη παρακολούθηση. Ειδικότερα, οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές που παρακολούθησαν τα κινούμενα σχέδια άγγιξε το 80,3% στην ενότητα που αφορούσε στις «Ιδιότητες των Υλικών Σωμάτων» και το 89,7% στην ενότητα που αφορούσε στα «Διαλύματα». Αντίθετα, οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές που δεν παρακολούθησαν τα κινούμενα σχέδια άγγιξε το 61,3% για την ενότητα που αφορούσε στις «Ιδιότητες των Υλικών Σωμάτων» και το 69,7% για την ενότητα που αφορούσε στα «Διαλύματα».

Αντίστοιχα, όσον αφορά σ' αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Χιώτη (2015) για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στο μάθημα της Χημείας, οι μαθητές έμειναν εντυπωσιασμένοι από το μάθημα, το ενδιαφέρον και η προσοχή τους ήταν στραμμένα σ' αυτό, ένιωσαν να διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας και οι διάφορες έννοιες έγιναν περισσότερο κατανοητές. Ως εκ τούτου, οι επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα που σημείωσαν οι μαθητές που είδαν τα κινούμενα σχέδια ήταν περισσότερο υψηλές και βελτιωμένες, συγκριτικά με τους μαθητές που δεν τα παρακολούθησαν.

Τέλος, όσον αφορά σ' αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Βοσκοπούλου (2014) για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια διαφόρων μαθησιακών περιοχών του Νηπιαγωγείου, προκύπτει πως τα κινούμενα σχέδια δύνανται ν' αποτελέσουν τον κινητήριο μοχλό προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, αλλά και να ενισχυθεί η εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών σε ατομικό επίπεδο. Ειδικότερα, όπως αποδείχθηκε, τα κινούμενα σχέδια διαθέτουν τη δύναμη να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις στα παιδιά, παρέχοντάς τους μία πληθώρα πληροφοριών, παρακινώντας κι ενθαρρύνοντάς τα να τις εμπλουτίσουν, αλλά και να διευρύνουν τους γνωστικούς και πνευματικούς τους ορίζοντες. Παράλληλα, η διδασχή της ύλης καθίσταται ευχάριστη και δημιουργική, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Τέλος, τα κινούμενα σχέδια μπορούν ν' αποτελέσουν ένα ιδανικό μέσο για την προσέγγιση και την επεξεργασία λεπτών ζητημάτων, όπως είναι ο θάνατος, ο πόλεμος, ο ρατσισμός και η κακοποίηση.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5.1. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία τιτλοφορείται ως «Τα Κινούμενα Σχέδια και η Συμβολή τους στην Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μικρών Παιδιών». Ειδικότερα, το περιεχόμενο της εν λόγω εργασίας πραγματεύεται τρεις επιμέρους τομείς, τους οποίους και αποτελούν η «εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων», η «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου» και η «προσχολική ηλικία». Από τη μία, με τον όρο «Εκπαιδευτική Αξιοποίηση των Κινουμένων Σχεδίων» εννοείται η χρήση των κινουμένων σχεδίων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή εντός του σχολικού πλαισίου. Από την άλλη, με τον όρο «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» εννοούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζεται να κατακτήσει και να οικειοποιηθεί κάποιος προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός και λειτουργικός αφενός στην κάλυψη των δικών του αναγκών, κι αφετέρου στην ανταπόκριση και προσαρμογή του στις κοινωνικές απαιτήσεις, διαδικασίες οι οποίες προϋποθέτουν, σε μεγάλο βαθμό, την ευαισθητοποίηση του σε πάνω κοινωνικά θέματα. Τέλος, με τον όρο «Προσχολική Ηλικία» εννοείται η ηλικία των παιδιών που τοποθετείται μεταξύ βρεφικής και μέσης παιδικής ηλικίας, δηλαδή οι ηλικίες από τα 3 έως και τα 5 έτη της ζωής ενός παιδιού. Χρειάζεται να τονιστεί, βέβαια, σ' αυτό το σημείο, πως η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη πρόκειται για μία μακροχρόνια διαδικασία, η οποία απαιτεί την επαφή του ατόμου με ποικίλα ερεθίσματα και σε βάθος χρόνου. Κατανοούμε, επομένως, από αυτό πως θα ήταν παράλογο να επιδιώξουμε τη σε βάθος μελέτη της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα από μία έρευνα, η διάρκεια της οποίας περιορίζεται στο χρονικό διάστημα των 8 εβδομάδων. Ως εκ τούτου, κατανοούμε πως η επιδίωξη της παρούσας έρευνας δε θα μπορούσε ν' αφορά τόσο στη μελέτη της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, όσο στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μέσα από συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα οποία και αποτελούν τα κινούμενα σχέδια. Κατανοούμε, επομένως, από το παραπάνω, πως κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αποτελεί το «αν και κατά πόσο τα κινούμενα σχέδια δύνανται να ενσωματωθούν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να συμβάλλουν, όχι στην απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών μεταβρεφικής, προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας πάνω σε κοινωνικά θέματα». Με άλλα λόγια, κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω πτυχιακής αποτελούν το «αν και κατά πόσο η αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων καθίσταται αποτελεσματικότερη από τη μη αξιοποίησή τους αναφορικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια του σχολείου, μέσω της προσπάθειας για ευαισθητοποίησή τους πάνω σε κοινωνικά θέματα», καθώς και το «αν και κατά

πόσο η αποτελεσματικότητα και η απόδοση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των κινουμένων σχεδίων συναντά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων προσχολικών ηλικιών».

## 5.2. Συμμετέχοντες

Δεδομένου του ότι η παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται στη νηπιακή ηλικία των 5 ετών, αλλά επιδιώκει να εξετάσει και την προνηπιακή ηλικία των 4, καθώς και τη μεταβρεφική ηλικία των 3, τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν τα τμήματα τριών σχολείων, και πιο συγκεκριμένα τα δύο τμήματα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου (πεντάχρονα) και τα τμήματα δύο ιδιωτικών δομών, καθεμιά από τις οποίες διέθετε από ένα τμήμα προνηπίων (τετράχρονα) και ένα τμήμα μεταβρεφών (τρίχρονα). Με άλλα λόγια, δεδομένου του ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν μεταξύ αξιοποίησης και μη αξιοποίησης των κινουμένων σχεδίων, για κάθε ηλικιακή ομάδα χρειάστηκαν δύο τμήματα, εκ των οποίων το πρώτο θ' αποτελούσε την πειραματική ομάδα και το δεύτερο την ομάδα ελέγχου. Ως εκ τούτου, στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας συμμετείχαν συνολικά 6 τμήματα και, πιο συγκεκριμένα, 2 τμήματα νηπίων (πεντάχρονα), 2 τμήματα προνηπίων (τετράχρονα) και 2 τμήματα μεταβρεφών (τρίχρονα). Όσον αφορά, τώρα, στον αριθμό των παιδιών που υπήρχαν σε κάθε τμήμα, τα τμήματα νηπιαγωγείου αποτελούνταν από 18 παιδιά το πρώτο τμήμα και από 16 το δεύτερο, τα τμήματα προνηπίων αποτελούνταν από 12 παιδιά το πρώτο τμήμα κι από 10 παιδιά το δεύτερο και τα τμήματα μεταβρεφών αποτελούνταν από 10 παιδιά το πρώτο τμήμα κι από 8 το δεύτερο. Στις δραστηριότητες που υλοποιούνταν με και χωρίς τα κινούμενα σχέδια συμμετείχε το σύνολο των παιδιών ως τμήμα. Στις ατομικές συνεντεύξεις που ακολούθησαν, όμως, συμμετείχαν 8 παιδιά από το κάθε τμήμα. Συνολικά, δηλαδή, τα παιδιά που συμμετείχαν στις δραστηριότητες της έρευνας ήταν 76, ενώ τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα των ατομικών συνεντεύξεων ήταν 48.

## 5.3. Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Έρευνας

Για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της εν λόγω έρευνας χρειάστηκε να ληφθούν υπόψη αφενός τα ζητούμενα των ερευνητικών ερωτημάτων, κι αφετέρου συγκεκριμένα δεδομένα, καθώς και ορισμένοι αναπόφευκτοι παράγοντες που, ως εκ των πραγμάτων, θα επηρέαζαν την υλοποίηση της έρευνας.

Όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, καθένα από αυτά διαθέτει διαφορετικές ανάγκες, η κάλυψη των οποίων προϋποθέτει τη διαμόρφωση συγκεκριμένων συνθηκών. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων προϋποθέτει την αναζήτηση συγκεκριμένων κινουμένων σχεδίων, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτώνται κάθε φορά από τους σκοπούς και τους

στόχους της εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, στόχο αποτελεί η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε κοινωνικά θέματα, κάτι το οποίο σχετίζεται άρρηκτα με την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Και η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, επιτυγχάνεται μέσω των περιεχομένων της ομώνυμης μαθησιακής περιοχής του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014). Κατανοούμε, επομένως, πως οι θεματικές, τα περιεχόμενα και ο κεντρικός πυρήνας των κινουμένων σχεδίων που προορίζονται για τον εν λόγω εκπαιδευτικό σκοπό --δηλαδή την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω της ευαισθητοποίησής τους σε κοινωνικά θέματα-- χρειάζεται να σχετίζονται άμεσα με τα περιεχόμενα και τη λογική της ενότητας «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014). Αντίστοιχα, λοιπόν, και για την εν λόγω έρευνα, απαραίτητη προϋπόθεση καθίσταται τα κινούμενα σχέδια που θα προβληθούν στα παιδιά-συμμετέχοντες να σχετίζονται με τους ποικίλους εκπαιδευτικούς στόχους που προτείνει η μαθησιακή περιοχή της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014), οι οποίοι παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, από τη στιγμή που μιλάμε γενικά για προσχολική ηλικία και όχι αποκλειστικά για παιδιά νηπιαγωγείου, η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας των κινουμένων σχεδίων καλό είναι να πραγματοποιηθεί για όλη την ηλικιακή γκάμα που συμπεριλαμβάνει η προσχολική ηλικία. Εξ ου και η συμμετοχή μεταβρεφικών, παιδικών και νηπιακών σταθμών στην εν λόγω έρευνα. Ακόμα, το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο αν και κατά πόσο η αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων καθίσταται αποτελεσματικότερη από τη μη αξιοποίησή τους, προϋποθέτει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες με και χωρίς τη χρήση κινουμένων σχεδίων. Με τη σειρά του, αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία μίας πειραματικής ομάδας και μίας ομάδας ελέγχου, όπου η πρώτη θα υποβληθεί σε δραστηριότητες, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν την παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων, ενώ η δεύτερη θα υποβληθεί σε δραστηριότητες, στις οποίες δε θα συμπεριλαμβάνονται κινούμενα σχέδια. Βέβαια, για ακριβέστερα και πιο έγκυρα αποτελέσματα, η σύγκριση θα πρέπει να βασίζεται σε κοινές δραστηριότητες μεταξύ των δύο ομάδων. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως πρέπει να σχεδιαστούν δραστηριότητες οι οποίες να μπορούν να υποστηριχτούν είτε με είτε χωρίς τη συνοδεία κινουμένων σχεδίων, προκειμένου να διαπιστωθεί το αν τελικά η αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων θα συμβάλει στη μεγαλύτερη αποδοτικότητα και ανταπόκριση των παιδιών στις ίδιες δραστηριότητες στις οποίες θα υποβληθούν και τα παιδιά που δεν θα παρακολουθήσουν τα κινούμενα σχέδια. Φυσικά, είναι περιττό ν' αναφερθεί πως, εκτός των κινουμένων σχεδίων, και οι ίδιες οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν

πρέπει να συμβαδίζουν με τα περιεχόμενα και τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014).

Από την άλλη, όσον αφορά σε επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της εν λόγω έρευνας, πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων, αυτοί σχετίζονται αφενός με την ηλικία των παιδιών-συμμετεχόντων, κι αφετέρου με τον χρόνο που ήταν διαθέσιμος για την πραγματοποίηση της εν λόγω έρευνας στις συμμετέχουσες σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, η νεαρή ηλικία των παιδιών προσχολικής ηλικίας προϋποθέτει δύο συνθήκες. Η πρώτη αφορά στα νοήματα και τα μηνύματα των κινουμένων σχεδίων, τα οποία θα πρέπει να καθίστανται εμφανώς εντοπίσιμα, αντιληπτά και ευκολονόητα, και η δεύτερη αφορά στη γλώσσα μέσω της οποίας θα αφηγούνται, θα επικοινωνούν και θα συνδιαλέγονται οι κινούμενοι ήρωες, η οποία θα πρέπει ν' αποτελεί τη μητρική γλώσσα των παιδιών που θα παρακολουθήσουν τα κινούμενα σχέδια. Επιπροσθέτως, πρέπει να διευκρινιστεί πως δεδομένων των αναπτυξιακών διαφορών που σημειώνονται μεταξύ των διαφορετικών προσχολικών ηλικιών, οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν σε καθεμιά από τις ηλικιακές ομάδες δεν μπορούν παρά να είναι διαφοροποιημένες και προσαρμοσμένες στα ηλικιακά, γνωστικά, αναπτυξιακά και νοητικά δεδομένα των παιδιών στα οποία απευθύνονται. Για παράδειγμα, είναι αδύνατο τα τρίχρονα να υποβληθούν στις ίδιες δραστηριότητες με τα πεντάχρονα από τη στιγμή που τα ερεθίσματά τους είναι πολύ πιο περιορισμένα λόγω ηλικίας. Ως εκ τούτου, κατανοούμε πως σε κάθε ηλικιακή ομάδα θα προβληθούν διαφορετικά κινούμενα σχέδια, τα οποία θα υποστηρίζονται από διαφορετικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, διαφορετικά κινούμενα σχέδια θα δουν τα πεντάχρονα και διαφορετικά τα τρίχρονα. Αντίστοιχα, σε διαφορετικές δραστηριότητες θα συμμετέχουν τα τρίχρονα απ' ό,τι τα τετράχρονα.

Από την άλλη, ο χρόνος που διέθεταν για την παρούσα έρευνα οι συμμετέχουσες σχολικές μονάδες ήταν σχετικά περιορισμένος με αποτέλεσμα οι σχεδιασμένες δραστηριότητες και τα κινούμενα σχέδια να μην μπορούν να υπερβαίνουν τα 5 σε κάθε τμήμα. Επιπλέον, τόσο η νεαρή ηλικία των μικρών παιδιών, όσο και ο σχετικά μικρός διαθέσιμος χρόνος συμμετοχής των σχολικών μονάδων έθεταν έναν ακόμα περιορισμό, ο οποίος σχετιζόταν με τη διάρκεια προβολής του κάθε κινουμένου σχεδίου, η οποία δε μπορούσε να υπερβαίνει τα 10-15 λεπτά. Αυτό πρακτικά έθετε έναν ακόμα περιορισμό στην επιλογή των κινουμένων σχεδίων που θα συμπεριλαμβάνονταν στην έρευνα, πράγμα το οποίο αποτέλεσε μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην υλοποίησή της. Με άλλα λόγια, τα κινούμενα σχέδια που έπρεπε ν' αναζητηθούν συναντούσαν αρκετούς περιορισμούς, οπότε και έπρεπε να διαθέτουν πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία και αποτελούσαν:



1. Το ασφαλές περιεχόμενό τους για τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες απευθύνονταν.
2. Η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και το γνωστικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών.
3. Η άμεση συσχέτισή τους με τους στόχους και τα περιεχόμενα της μαθησιακής περιοχής της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014).
4. Η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών ως η κυρίαρχη κατά την προβολή των κινουμένων σχεδίων.
5. Η διάρκεια των κινουμένων σχεδίων, η οποία δεν έπρεπε να ξεπερνάει τα 10-15 λεπτά.
6. Η δυνατότητα συνοδείας των κινουμένων σχεδίων από κάποια δραστηριότητα στην οποία να μπορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν ενεργητικά.

Περιττό ν' αναφερθεί, φυσικά, πως ο εντοπισμός και η αναζήτηση κινουμένων σχεδίων στα οποία να ενυπάρχουν όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά ταυτοχρόνως ήταν κάτι το εξαιρετικά δύσκολο. Πόσο μάλλον από τη στιγμή που έπρεπε να βρεθούν τουλάχιστον 15 κινούμενα σχέδια με αυτά τα χαρακτηριστικά, τα οποία να μοιραστούν ισάριθμα στις τρεις προσχολικές ηλικίες των πειραματικών ομάδων. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, μάλιστα, υπήρχαν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία ήταν αδύνατο να συνυπάρχουν σε ένα κινούμενο σχέδιο ταυτοχρόνως. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το χαρακτηριστικό της μητρικής γλώσσας των παιδιών συνδυαστικά με το χαρακτηριστικό της μικρής χρονικής διάρκειας του κινουμένου σχεδίου. Ειδικότερα, ενώ εντοπίστηκε πληθώρα κινουμένων σχεδίων μεταγλωττισμένων στα ελληνικά, καθώς και πληθώρα κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους, βρέθηκαν ελάχιστα κινούμενα σχέδια τα οποία ν' αποτελούν παράλληλα ταινίες μικρού μήκους και ελληνικής μεταγλώττισης. Όμως ακόμη και τα λιγοστά μεταγλωττισμένα κινούμενα σχέδια μικρού μήκους που εντοπίστηκαν, στερούνταν των λοιπών προαπαιτούμενων χαρακτηριστικών, οπότε και δεν μπορούσαν ν' αξιοποιηθούν. Ως εκ τούτου, έπρεπε να εφαρμοστεί κάποια άλλη εναλλακτική. Και την εναλλακτική αυτή, εν τέλει, αποτέλεσε η επιλογή κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους τα οποία, όμως, να μη διαθέτουν καθόλου λεκτικό περιεχόμενο, παρά μονάχα εικόνα, μουσική και κίνηση. Αυτό έλυσε το πρόβλημα της αναγκαιότητας της μεταγλώττισης και έδινε το περιθώριο της αξιοποίησης των επιλεχθέντων κινουμένων σχεδίων έτσι όπως παράχθηκαν από τους ξένους δημιουργούς τους, χωρίς αλλοιώσεις και τροποποιήσεις στο κομμάτι της ακουστικής τους.

Εν τέλει, ο σχεδιασμός της εν λόγω έρευνας αποτελούταν από 15 δραστηριότητες, εκ των οποίων 5 προορίζονταν για τα τμήματα των νηπίων, 5 για τα τμήματα των

προνηπίων και 5 για τα τμήματα μεταβρεφών. Αντίστοιχα, οι 15 αυτές δραστηριότητες συνοδεύονταν από 15 κινούμενα σχέδια, τα οποία προβλήθηκαν στις πειραματικές ομάδες πριν από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τις πειραματικές ομάδες ξεκινούσε με την προβολή ενός κινουμένου σχεδίου, συνέχιζε με ερωτήσεις κατανόησης και συζήτηση στην ολομέλεια αναφορικά με το θέμα του κινουμένου σχεδίου που μόλις παρακολούθησαν καθώς και συζήτηση πάνω στα συναισθήματα των ηρώων, και έκλεινε με μία δραστηριότητα, άμεσα συσχετιζόμενη με το θέμα και το περιεχόμενο του κινουμένου σχεδίου. Από την άλλη, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τις ομάδες ελέγχου ξεκινούσε με την προβολή ενός γενικότερου ερεθίσματος –μιας γενικότερης αφόρμησης-- (πχ ένα παραμύθι, μία εικόνα, κλπ), η οποία σχετιζόταν άρρηκτα με το θέμα των δραστηριοτήτων που θ' ακολουθούσαν, συνέχιζε με συζήτηση πάνω στο ερέθισμα-αφόρμηση και έκλεινε με την αντίστοιχη δραστηριότητα. Οι θεματικές, τώρα, πάνω στις οποίες βασίζονταν τόσο οι δραστηριότητες, όσο και τα κινούμενα σχέδια (για τις πειραματικές ομάδες) αποτελούσαν η διαφορετικότητα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η υπευθυνότητα, η αυτογνωσία (αναγνώριση και συνειδητοποίηση των προσωπικών αναγκών και επιθυμιών του κάθε παιδιού), η φιλία, η αφοσίωση, το αίσθημα του ανήκειν, η αποδοχή, η περιθωριοποίηση, ο ρατσισμός, ο σχολικός εκφοβισμός, η ζήλεια, το δίκαιο και το άδικο, η επιμονή για την επίτευξη των στόχων μας, οι παρεξηγήσεις, κλπ. Να σημειωθεί, σ' αυτό το σημείο, πως κάθε δραστηριότητα, αναλόγως της θεματικής της, επεδίωκε την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων από τα παιδιά, οι οποίοι προέρχονταν από το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και, πιο συγκεκριμένα, από την ενότητα της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης». Στη συνέχεια, μετά το πέρας και των 5 δραστηριοτήτων, ακολούθησαν ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών, οι οποίες, ουσιαστικά, αποτέλεσαν και το μέσο συλλογής των δεδομένων, για το οποίο θα γίνει λόγος αμέσως παρακάτω. Τέλος, να προστεθεί πως το συνολικό διάστημα υλοποίησης της έρευνας διήρκησε συνολικά 30 ημέρες, αφιερώνοντας 10 εργάσιμες ημέρες για κάθε ηλικιακή ομάδα παιδιών.

#### **5.4. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων**

Για να μπορέσουν ν' απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας, καλύπτοντας τις ανάγκες του στόχου της, απαιτήθηκε η συλλογή δεδομένων. Και όπως αναφέρθηκε μόλις παραπάνω, στην προκειμένη περίπτωση, η συλλογή δεδομένων επετεύχθη μέσω των ατομικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στα παιδιά. Γενικότερα, οι ατομικές συνεντεύξεις αποτελούν μία εξαιρετικά δημοφιλή μέθοδο συλλογής δεδομένων, η οποία αξιοποιείται στις έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα, όπως είναι και η συγκεκριμένη. Βασικό χαρακτηριστικό των ατομικών συνεντεύξεων αποτελούν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, δηλαδή οι

ερωτήσεις που επιδέχονται περισσότερες από μία «σωστές» απαντήσεις και οι οποίες δεν απαντώνται μονολεκτικά, αφού, ως επί των πλείστων, σχετίζονται με την αναζήτηση εμπειριών, βιωμάτων, απόψεων και αντιλήψεων του συμμετέχοντα. Ουσιαστικά, μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων, ο συμμετέχοντας καλείται ν' απαντήσει ελεύθερα σε μία ερώτηση, χωρίς ν' αναγκαστεί να περιοριστεί στην επιλογή ανάμεσα σε συγκεκριμένες προτεινόμενες από τον ερευνητή απαντήσεις. Και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η καταγραφή των απαντήσεων του συμμετέχοντα, απαιτεί, πολλές φορές, και τη χρήση της τεχνικής της απομαγνητοφώνησης. Οι ατομικές συνεντεύξεις αποτελούν μία χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία, δεδομένου του ότι ο ερευνητής καλείται να διατυπώνει ερωτήσεις και να καταγράφει αναλυτικά τις απαντήσεις κάθε συμμετέχοντος ξεχωριστά. Παρόλα αυτά, η εν λόγω μέθοδος διαθέτει ένα πολύ βασικό πλεονέκτημα, το οποίο και αποτελεί η παροχή χρήσιμων πληροφοριών, όταν δε μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα οι συμμετέχοντες. Επιπλέον, μέσω των ατομικών συνεντεύξεων δίνεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα και η ευκαιρία να περιγράψουν και ν' αποδώσουν λεπτομερώς προσωπικά τους στοιχεία, όπως εμπειρίες και αντιλήψεις. Από την άλλη, βέβαια, ένα βασικό μειονέκτημα των ατομικών συνεντεύξεων --εκτός του χρονοβόρου της υπόθεσης-- αποτελεί το γεγονός πως ο συμμετέχοντας ενδέχεται να τροποποιήσει τις απαντήσεις του και να προσαρμόσει τα λεγόμενά του σε όσα εκείνος νομίζει ότι θέλει να ακούσει ο ερευνητής ή σε όσα πιστεύει ο ίδιος ότι είναι φρονιμότερο ν' απαντήσει (Cresswell, 2015). Βέβαια, στην προκειμένη περίπτωση, οι ηλικίες των παιδιών-συμμετεχόντων σχετίζονται περισσότερο με την έκφραση και τη διατύπωση αυθόρμητων απαντήσεων από μεριάς τους, ανεξάρτητα από το αν αυτές κρίνονται ως «σωστές» ή «λανθασμένες» από τον περίγυρό τους. Οπότε και στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως θα φανεί και παρακάτω, το εν λόγω μειονέκτημα δε φάνηκε να επηρεάζει ούτε τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αλλά ούτε και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων προσαρμόζονταν στα ηλικιακά επίπεδα της ομάδας παιδιών στην οποία απευθύνονταν κάθε φορά, όμως, σε όλες τις περιπτώσεις, οι ερωτήσεις διακρίνονταν σε δύο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αποτελούταν από ερωτήσεις μνημονικού χαρακτήρα, οι οποίες αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των όσων θυμούνταν τα παιδιά από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν το προηγούμενο διάστημα. Από την άλλη, η δεύτερη κατηγορία αποτελούταν από ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων των δραστηριοτήτων, οι οποίοι σχετίζονταν με την ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω σε κοινωνικά θέματα κι ως εκ τούτου, με τον τομέα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, για τις πειραματικές ομάδες, στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων, τα παιδιά ρωτούνταν:

- Για το αν θυμόντουσαν ποια κινούμενα σχέδια είδαν καθώς και ποια θεματική αφορούσε το περιεχόμενο του καθενός.
- Για το ποιο κινούμενο σχέδιο τους άρεσε περισσότερο ή τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί.
- Για το αν θυμόντουσαν ποια δραστηριότητα ακολουθούσε έπειτα από την προβολή κάθε κινουμένου σχεδίου.
- Για το αν θυμόντουσαν ή αν κατάλαβαν πώς συνδεόταν το θέμα του κινουμένου σχεδίου με την δραστηριότητα που ακολουθούσε κάθε φορά.

Για τις ομάδες ελέγχου, τώρα, οι ερωτήσεις μνημονικού χαρακτήρα ήταν ακριβώς οι ίδιες, με τη μόνη διαφορά ότι στην πρώτη και την δεύτερη ερώτηση, αντί για κινούμενα σχέδια, τα παιδιά ρωτήθηκαν γενικά για το αν θυμόντουσαν τις ιστορίες που άκουσαν ή τις θεματικές που επεξεργάστηκαν καθώς και ποια τους άρεσε περισσότερο.

Όσον αφορά, τώρα, στη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων, εδώ υπήρξαν και οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στη διατύπωσή τους μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Επεξηγώντας περαιτέρω, στα τμήματα των νηπίων (πεντάχρονα), οι ατομικές συνεντεύξεις είχαν τη μορφή ερωταπαντήσεων, ενώ στα τμήματα μεταβρεφών (τρίχρονα) οι ατομικές συνεντεύξεις βασίστηκαν στην επιλογή και τον σχολιασμό εικόνων από τα παιδιά, καθώς ο μακρόσυρτος διάλογος σ' αυτές τις ηλικίες είναι ανέφικτος. Για τις ηλικίες των προνηπίων, τώρα, (τετράχρονα) οι ατομικές συνεντεύξεις συνδύαζαν τόσο τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων, όσο και τη μέθοδο επιλογής και σχολιασμού εικόνων. Όσον αφορά, τώρα, στο είδος των ερωτήσεων της δεύτερης κατηγορίας, αυτές επίσης διαφοροποιούνταν αναλόγως των ηλικιών, αλλά και αναλόγως των κινουμένων σχεδίων που παρακολουθήθηκαν από τα παιδιά. Για παράδειγμα, από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας (πεντάχρονα) ζητούταν να προσδιορίσουν, με όποιο τρόπο εκείνα μπορούσαν, τις διάφορες έννοιες που, ουσιαστικά, αποτελούσαν τις επεξεργασμένες θεματικές των προηγούμενων ημερών (πχ «τι σημαίνει αναπηρία;» «τι είναι οι σκύλοι οδηγοί;» «τι σημαίνει διαφορετικότητα;» «τι σημαίνει φιλία;» «τι σημαίνει αγάπη;» «τι σημαίνει ζήλεια;» «τι σημαίνει αποτυχία;» κλπ). Στη συνέχεια, τους ζητούταν να εκφράσουν την άποψή τους πάνω στην κάθε έννοια (πχ «Είναι κακό να είναι κανείς διαφορετικός;» «Γιατί είναι σημαντικό να έχουμε φίλους;» «Γιατί είναι σημαντικό να μας αγαπάνε οι άλλοι;» «Η ζήλεια είναι πάντα κακό πράγμα;» «Πώς μπορούμε να εκφράσουμε τη ζήλεια μας με όμορφο τρόπο;» κλπ). Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις, στις οποίες τα παιδιά ρωτούνταν για το πώς θα αντιδρούσαν σε διάφορες περιστάσεις (πχ «Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα άτομα με τύφλωση;» «Τι θα έκανες αν ερχόταν ένα τυφλό παιδί στην τάξη σου;» «Πώς θ' αντιδρούσες αν ερχόταν στην τάξη σου ένα παιδί με διαφορετικό χρώμα στο δέρμα από σένα;» «Θα έκανες παρέα ένα παιδί που είναι παχουλό/φοράει γυαλιά/είναι κοντό;» «Πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κάποιος για να είναι καλός φίλος;» «Αν ζηλέψεις για κάτι που συνέβη με κάποιον φίλο σου, τι θα κάνεις;» «Τι

μπορείς να του πεις;» κλπ). Ακόμα, έμφαση δόθηκε και σε ερωτήσεις που αφορούσαν στο κομμάτι της ενσυναίσθησης και των συναισθημάτων (πχ «Πώς πιστεύεις ότι νιώθει κάποιος που δεν μπορεί να δει/να ακούσει/να περπατήσει;» «Πώς μπορεί να νιώθει κάποιος που δεν τον κάνουν παρέα επειδή είναι διαφορετικός;» «Πώς νιώθει κάποιος όταν ζηλεύει;» «Πώς νιώθει κάποιος όταν δεν τα καταφέρνει, όσο κι αν προσπαθεί;» κλπ). Για τις ομάδες των μικρότερων παιδιών, τώρα, όπως προαναφέρθηκε, πολλές από τις ερωτήσεις αντικαταστάθηκαν ή συνοδεύτηκαν από εικόνες. Για παράδειγμα, στη θεματική της διαφορετικότητας, δόθηκαν σε κάθε παιδί φωτογραφίες, οι οποίες απεικόνιζαν άλλα παιδιά της ηλικίας τους με κάποια εμφανή διαφορετικότητα (πχ παιδιά/μωρά με σύνδρομο down, παιδιά/μωρά σε αναπηρικό καροτσάκι, παιδιά/μωρά με διαφορετικό χρώμα δέρματος, υπέρβαρα παιδιά/μωρά, κλπ). Αντίστοιχα, στη θεματική που αφορούσε στη διάκριση μεταξύ υλικών (πχ παιχνίδια) και μη υλικών επιθυμιών (πχ φίλους), δόθηκαν στα παιδιά καρτέλες, προκειμένου να επιλέξουν εκείνη που προτιμούσαν περισσότερο (πχ παιχνίδια, φίλοι, φαγητό, αγκαλιά, κλπ).

Αφού, λοιπόν, επετεύχθη η συλλογή των δεδομένων από τις ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών, ακολούθησε η ανάλυση και επεξεργασία τους. Ειδικότερα, όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων, δηλαδή τις ερωτήσεις μνημονικού χαρακτήρα, και στις τρεις ηλικιακές ομάδες (τρίχρονα, τετράχρονα, πεντάχρονα), τα παιδιά των πειραματικών ομάδων, δηλαδή τα παιδιά που παρακολούθησαν τα κινούμενα σχέδια, θυμόντουσαν με πολλές περισσότερες λεπτομέρειες τόσο τα κινούμενα σχέδια που παρακολούθησαν, όσο και τις δραστηριότητες που ακολούθησαν αυτών. Μάλιστα, εκτός της δυνατότητάς τους ν' ανακαλέσουν στη μνήμη τους όσα προηγήθηκαν το προηγούμενο διάστημα, ήταν, επίσης, σε θέση να συνδέσουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με το κινούμενο σχέδιο που αντιστοιχούσε στην καθεμιά (πχ η άσκηση εμπιστοσύνης με το μαντίλι στα μάτια αντιστοιχούσε στο κινούμενο σχέδιο με τους σκύλους οδηγούς). Αντίθετα, τα παιδιά στις ομάδες ελέγχου δυσκολεύτηκαν αρκετά ν' ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν τις προηγούμενες ημέρες, παρόλο που ήταν ακριβώς οι ίδιες με αυτές που πραγματοποιήθηκαν και στις πειραματικές ομάδες. Επίσης, ακόμα και τα λιγοστά παιδιά που κατάφεραν να θυμηθούν ορισμένες από τις δραστηριότητες, δυσκολεύτηκαν να τις συσχετίσουν με τις αφορμήσεις τους. Για παράδειγμα, στους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς που υλοποιήθηκαν αναφορικά με τη θεματική της διαφορετικότητας, η ομάδα ελέγχου δυσκολεύτηκε να τους συσχετίσει με το παραμύθι του Ασημόπαπου που προηγήθηκε, σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα, η οποία με μεγάλη ευκολία αντιστοίχισε το παιχνίδι ρόλων της διαφορετικότητας με το αντίστοιχο κινούμενο σχέδιο του Ασημόπαπου. Ειδικότερα, τώρα, για τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς που επιδιώχθηκαν και πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας, αυτοί θα μπορούσαμε να πούμε πως ακολουθούσαν τις βασικές αρχές και προσεγγίσεις της

θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου «Drama In Education». Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος «Drama In Education» πρόκειται για μία διαδικασία θεατρικού αυτοσχεδιασμού με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση ενός θέματος, προερχόμενου από καταστάσεις της καθημερινής ζωής, η οποία, κατ' επέκταση, θα βοηθήσει το άτομο να κατανοήσει σε βάθος και ν' αντιληφθεί επαρκέστερα τόσο τον εαυτό του, όσο και τον κόσμο που τον περιβάλλει (Παπαδόπουλος, 2007). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία δραστηριότητα βιωματικού χαρακτήρα, όπου ο εμπυχωτής-παιδαγωγός καθοδηγεί τους συμμετέχοντες και τους ενθαρρύνει να φανταστούν και ν' αναπαραστήσουν πραγματικές ή φανταστικές ανθρώπινες εμπειρίες (Τσιάρας, 2016), μέσα από την ανάληψη ρόλων, για την διαπραγμάτευση μιας προβληματικής κατάστασης. Για παράδειγμα, όσον αφορά στους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς που ακολούθησαν της προβολής του κινουμένου σχεδίου του Ασημόπαπου, με αφορμή την ιστορία του Ασημόπαπου, δόθηκαν στα παιδιά τρία διαφορετικά υποθετικά σενάρια, τα οποία πραγματεύονταν προβληματικές καταστάσεις στις οποίες ο ήρωας-πρωταγωνιστής εμφανιζόταν με κάποια διαφορετικότητα (πχ με διαφορετικό χρώμα δέρματος, με περισσότερα κιλά, με κάποια αναπηρία κλπ), η οποία τον εμπόδιζε να καταστεί αποδεκτός από τους άλλους και άρα ν' αποτελέσει μέρος ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου (πχ σχολική τάξη, κοινότητα/ομάδα συνομηλίκων κλπ). Τα παιδιά, λοιπόν, κλήθηκαν να υποδυθούν τους ρόλους των υποθετικών σεναρίων που τους δόθηκαν, με απώτερο στόχο την επίλυση της προβληματικής κατάστασης στην οποία βρισκόταν ο ήρωας που έφερε το εκάστοτε διαφορετικό στοιχείο, μέσα από την προσπάθεια απόδοσης της αρνητικά φορτισμένης συναισθηματικής του κατάστασης, όντας αποκλεισμένος από το κοινωνικό σύνολο.

Από την άλλη, όσον αφορά στην δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων, δηλαδή τις ερωτήσεις που αφορούσαν στην επίτευξη των σχετικών με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στόχων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, διαφορές σημειώθηκαν τόσο μεταξύ των πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου, όσο και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των παιδιών. Ειδικότερα, για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, μία βασική διαφορά που διαπιστώθηκε μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου αφορούσε στον προσδιορισμό των διαφόρων εννοιών (διαφορετικότητα, φιλία, ζήλεια, αγάπη αποτυχία, κλπ). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην πειραματική ομάδα, δηλαδή τα παιδιά που παρακολούθησαν τα κινούμενα σχέδια, ήταν σε θέση να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη άνεση και ευελιξία τις εν λόγω έννοιες, δίνοντας πολλά παραδείγματα και δείχνοντας να καταλαβαίνουν αυτά που περιγράφουν. Αντίθετα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, ως επί των πλείστων, δεν ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις με τους προσδιορισμούς των εννοιών, ούτε τους ήταν εύκολο να φέρουν παραδείγματα, ακόμα και από την καθημερινότητα. Όσον αφορά, τώρα, στα υπόλοιπα είδη ερωτήσεων, οι διαφορές παρατηρήθηκαν περισσότερο μεταξύ νηπίων, προνηπίων και μεταβραφών, παρά μεταξύ πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κομμάτι της

διαφορετικότητας που αφορούσε στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στα άτομα με διαφορετικό χρώμα δέρματος, στα άτομα με διαφορετικό σωματότυπο, κλπ. Ειδικότερα, όσο μικρότερα ηλικιακά ήταν τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερη στάση αποδοχής και δεκτικότητας ένιωθαν απέναντι στο διαφορετικό. Μιλώντας, όμως, πιο συγκεκριμένα, από τα παιδιά μεταβρεφικής ηλικίας (τρίχρονα), δεν υπήρξε ούτε ένα παιδί και σε καμία ομάδα που να εκφράσει αποστροφή, φόβο ή δισταγμό απέναντι στις εικόνες των διαφορετικών παιδιών. Αντίστοιχα, στα προνήπια, υπήρξαν συνολικά –και από την πειραματική ομάδα και από την ομάδα ελέγχου-- μόνο τρία παιδιά –από το σύνολο των 22-- που έδειξαν να τους δυσαρεστεί η διαφορετική εικόνα των παιδιών στις φωτογραφίες. Μάλιστα, από τα υπόλοιπα παιδιά, σε ερωτήσεις που τους τέθηκαν όπως «σε ενοχλεί που το παιδάκι αυτό είναι σε καρτσάκι επειδή δε μπορεί να περπατήσει;» ή «σε ενοχλεί που αυτό το παιδάκι έχει μαύρο χρώμα/είναι στρουμπουλό;» υπήρχαν απαντήσεις όπως «όχι δεν πειράζει, κι εγώ όταν δεν περπατούσα ήμουν σε καρτσάκι» ή «όχι δεν πειράζει, μου αρέσει το μαύρο χρώμα» ή «θα το έκανα παρέα γιατί φοράει πάντα όπως κι εγώ» ή «κι ο μπαμπάς μου είναι στρουμπουλός, αλλά τον αγαπώ», κλπ. Σε αντίθεση, όμως, με τα τρίχρονα και τα τετράχρονα, τα πεντάχρονα έδωσαν εντελώς διαφορετικές απαντήσεις και είχαν διαμορφωμένη εντελώς διαφορετικά τάση. Ειδικότερα, τα περισσότερα παιδιά παραδέχτηκαν πως θα δυσκολευόντουσαν να κάνουν παρέα ένα παιδί διαφορετικό από εκείνα, χαρακτηρίζοντάς το «άσχημο», «όχι φυσιολογικό», «μη κανονικό», κλπ. Η μόνη διαφοροποίηση που σημειώθηκε ήταν ανάμεσα στα παιδιά που παραδέχτηκαν πως δε θα δίσταζαν να κοροϊδέψουν και να μιλήσουν άσχημα σε ένα παιδί με κάποια διαφορετικότητα και στα παιδιά που υποστήριζαν ότι, αν και δε θα τα έκαναν καθόλου παρέα, δε θα τα κορόιδευαν. Να σημειωθεί, επίσης, πως ελάχιστα μόνο παιδιά από τα νήπια (πεντάχρονα) δεν τέθηκαν κατά της διαφορετικότητας, κι ο αριθμός αυτός ήταν μονάχα 5 παιδιά έναντι των 34 παιδιών που ήταν στο σύνολό τους και από τις δύο ομάδες (πειραματισμού και ελέγχου).

## 5.5. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε μόλις παραπάνω, η αποτελεσματικότητα και η ισχυρή επίδραση των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά καθίσταται εμφανής στο κομμάτι των ερωτήσεων μνημονικού χαρακτήρα που τέθηκαν κατά τις ατομικές συνεντεύξεις. Ειδικότερα, δεδομένου του ότι οι πειραματικές ομάδες ήταν σε θέση να θυμούνται, με πολλή μεγαλύτερη ευκολία και ευελιξία, δραστηριότητες και ενέργειες που είχαν πραγματοποιηθεί έως και δέκα ημέρες νωρίτερα, με αρκετές λεπτομέρειες, σε αντίθεση με τις ομάδες ελέγχου, οι οποίες δυσκολεύονταν ν' ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις δράσεις που είχαν υλοποιηθεί το προηγούμενο διάστημα, κατανοούμε πως τα κινούμενα σχέδια αποτυπώνονται στις μνήμες των παιδιών με τέτοιο τρόπο, ώστε τους δίνουν τη

δυνατότητα και την ευελιξία, όχι μόνο να θυμούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα το περιεχόμενο και τη θεματική τους, αλλά και να συνδέουν τα ίδια τα κινούμενα σχέδια με τις ενέργειες και δραστηριότητες που τα συνοδεύουν. Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε πως τα κινούμενα σχέδια θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν ένα ιδανικό προς αξιοποίηση μέσο, όταν οι εκπαιδευτικοί θέλουν τα παιδιά ν' απομνημονεύουν ευκολότερα γεγονότα, καταστάσεις, έννοιες, περιεχόμενα, κλπ.

Επιπλέον, δεδομένου του ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων έδειξαν να κατανοούν ικανοποιητικά τη σύνδεση που αναπτυσσόταν μεταξύ κινουμένων σχεδίων και επακόλουθων δραστηριοτήτων, σε αντίθεση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου, όπου, ως επί των πλείστων, δυσκολεύονταν ή και αδυνατούσαν να κατανοήσουν γιατί μία δραστηριότητα ακολουθούσε ενός κινουμένου σχεδίου και ποιος ήταν ο συνδετικός κρίκος μεταξύ τους, κατανοούμε πως τα κινούμενα σχέδια δύνανται να διευκολύνουν τα παιδιά στη διαμόρφωση συσχετισμών, οπότε και θα μπορούσαν ν' αξιοποιούνται όταν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ενισχύσουν την πραγματοποίηση διασυνδέσεων μεταξύ προσώπων, γεγονότων, καταστάσεων, εννοιών, κλπ από την μεριά των παιδιών.

Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων ήταν σε θέση ν' αποδώσουν και να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ευελιξία και ευκολία τη σημασία διαφόρων αφηρημένων εννοιών που δεν αφορούσαν σε απτά αντικείμενα που να μπορεί κανείς να δει, ν' ακούσει ή και να αγγίξει, αλλά σε όρους που άγγιζαν περισσότερο το συναισθηματικό και γνωστικό κομμάτι, κατανοούμε πως τα κινούμενα σχέδια δύνανται ν' αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό εργαλείο, αλλά κι ένα ουσιαστικό ερέθισμα για την επεξεργασία τέτοιων αφηρημένων εννοιών που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, όπως είναι οι έννοιες της διαφορετικότητας, της αποδοχής, της αφοσίωσης, της φιλίας, της αγάπης, της ισότητας, του δικαίου, κλπ.

Από την άλλη, η επίδραση και η επιρροή των συγκεκριμένων κινουμένων σχεδίων φαίνεται να ήταν ανεξάρτητη της διαμόρφωσης απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών, αναφορικά με ζητήματα ισότητας και διαφορετικότητας. Κι αυτό διότι, παρόλο που τα παιδιά στις πειραματικές ομάδες κατανόησαν τα μηνύματα και τις ιδέες που υπήρχαν πίσω από τα κινούμενα σχέδια, όσον αφορά στην αποδοχή και το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό, στις ατομικές συνεντεύξεις, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας (πεντάχρονα) παραδέχτηκαν ότι δυσκολεύονται ν' αποδεχτούν το διαφορετικό, σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά (τρίχρονα και τετράχρονα) που ήταν πολύ δεκτικά και άνετα, αντικρίζοντας φωτογραφίες παιδιών, διαφορετικών από εκείνα. Κατανοούμε, επομένως, από αυτό πως καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων απέναντι στο διαφορετικό δεν διαδραμάτισαν τόσο τα κινούμενα σχέδια όσο οι ίδιες οι ηλικίες των παιδιών. Κι αυτό διότι, όσο μικρότερα ήταν τα παιδιά, τόσο λιγότερη σημασία έδιναν στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των άλλων, ενώ όσο μεγαλύτερα ήταν, τόση μεγαλύτερη δυσκολία εξέφραζαν στην αποδοχή αυτών. Και



η θετική αυτή στάση που τήρησαν τα πολύ μικρά παιδιά απέναντι σε φωτογραφίες προσώπων που ήταν εκ διαμέτρου διαφορετικά από εκείνα ενθαρρύνει την ισχύ της πεποίθησης που πολλοί ασπάζονται, σύμφωνα με την οποία «*κανένας δε γεννιέται ρατσιστής*». Φυσικά, το βασικό ερώτημα που προκύπτει από αυτό είναι το «τι θα μπορούσε να έχει μεσολαβήσει μέσα σε δύο χρόνια και να οδηγήσει τα παιδιά στο ν' αναπτύξουν στάσεις δυσπιστίας, αλλά, σε αρκετές περιπτώσεις, και αποστροφής απέναντι στο διαφορετικό». Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα πιθανότατα σχετίζεται άμεσα με περιβαλλοντικούς παράγοντες που οδηγούν το παιδί στην υιοθέτηση τέτοιων αντιλήψεων και απόψεων, όμως, δεδομένου του ότι η εν λόγω έρευνα δεν εστιάζει στον προσδιορισμό αυτού του ερωτήματος, η απάντησή του δεν αποτελεί ζητούμενο.

Βέβαια, χρειάζεται να τονιστεί, σ' αυτό το σημείο, πως η «αδυναμία» των συγκεκριμένων κινουμένων σχεδίων να επηρεάσουν τα παιδιά σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε να φτάσουν σε σημείο ν' ανατρέψουν τις αντιλήψεις τους απέναντι στο διαφορετικό ήταν κάτι το αναμενόμενο. Ειδικότερα, θα ήταν αφελές να περιμένουμε πως η μεμονωμένη παρακολούθηση 5 κινουμένων σχεδίων από κάθε πειραματική ομάδα θα μπορούσε να κάνει τα παιδιά ν' αναθεωρήσουν αυτόματα μια ολόκληρη «κοσμοθεωρία» που έχουν διαμορφώσει απέναντι στο διαφορετικό. Εξ ου, δηλαδή, και η έννοια της ευαισθητοποίησης, για την οποία κάνει λόγο η παρούσα εργασία. Γιατί στην πραγματικότητα, αυτό που επιδιώκει να διαπιστώσει η παρούσα έρευνα είναι ο βαθμός επίδρασης των κινουμένων σχεδίων στα παιδιά αναφορικά με διάφορες θεματικές που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση, η ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εμπλοκής, κλπ. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα, καταλήγουμε στο ότι η επίδραση των συγκεκριμένων κινουμένων σχεδίων αφορούσε περισσότερο στην επαρκέστερη κατανόηση και επεξηγηματική απόδοση συγκεκριμένων εννοιών καθώς και στην ευκολότερη απομνημόνευσή τους. Ακόμα, όμως, κι αυτό θα μπορούσε ν' αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, η δυνατότητα ουσιαστικής κατανόησης των εννοιών που σχετίζονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υιοθέτησή τους. Κι αυτό διότι, προκειμένου κάποιος να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, χρειάζεται πρώτα να την έχει κατανοήσει σε βάθος. Επομένως, δεδομένου του ότι τα κινούμενα σχέδια αποτελούν ένα ερέθισμα μέσω του οποίου τα παιδιά θα μπορούσαν να εξοικειωθούν άμεσα με το περιεχόμενο και την ουσία αυτών των εννοιών, τους δίνονται, παράλληλα, και οι βάσεις και τα θεμέλια που απαιτούνται για την έμπρακτη υιοθέτηση και εφαρμογή τους. Επιπλέον, η δυνατότητα που έδωσαν στα παιδιά τα συγκεκριμένα κινούμενα σχέδια να πραγματοποιήσουν διασυνδέσεις μεταξύ αυτών και των δραστηριοτήτων που ακολούθησαν στη συνέχεια δύναται να τους δώσει τον κινητήριο μοχλό,

προκειμένου να πραγματοποιήσουν διασυνδέσεις και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, όπως τα παιδιά ήταν σε θέση να συνδέσουν το περιεχόμενο ενός κινουμένου σχεδίου με το περιεχόμενο μίας δραστηριότητας, έτσι θα μπορούσαν, αντίστοιχα, να συνδέσουν το περιεχόμενο του κινουμένου σχεδίου με κάποιο παρόμοιο γεγονός της πραγματικής τους ζωής. Και συνδέοντας το κινούμενο σχέδιο με μία πραγματική κατάσταση, θα μπορούσαν, μακροπρόθεσμα, να εφαρμόσουν, με τον δικό τους τρόπο, τις στρατηγικές που επεδίωξαν να εφαρμόσουν και οι ήρωες των κινουμένων σχεδίων για τη διαχείριση και αντιμετώπιση μίας δύσκολης και προβληματικής κατάστασης, παρόμοια με αυτήν που ενδέχεται ν' αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

## **5.6. Κινούμενα Σχέδια και Ζώνη Επικείμενης/ Εγγύτερης Ανάπτυξης**

Λαμβάνοντας υπόψη τη δυνατότητα και το ισχυρό χαρακτηριστικό που διαθέτουν τα κινούμενα σχέδια όσον αφορά στη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση της σε βάθος κατανόησης, επεξήγησης και διατύπωσης των αφηρημένων εννοιών απ' τη μεριά των μικρών παιδιών, όταν, υπό άλλες συνθήκες, οι έννοιες αυτές θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να κατακτηθούν από τις προσχολικές και πρωτοσχολικές ηλικίες, εύλογο καθίσταται να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα πως τα κινούμενα σχέδια που πραγματεύονται, με απλό και ξεκάθαρο τρόπο, αφηρημένες έννοιες σχετίζονται άρρηκτα με τη Ζώνη Εγγύτερης ή Επικείμενης Ανάπτυξης, για την οποία έκανε λόγο ο Vygotsky. Ειδικότερα, η Ζώνη Εγγύτερης ή Επικείμενης Ανάπτυξης πρόκειται για την απόσταση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο πραγματικό και το δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο ενός παιδιού (Feldman, 2011). Από τη μία, το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο αφορά στην ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων από την πλευρά του παιδιού, χωρίς αυτή να υποστηρίζεται από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή από την υποβοήθηση από έναν ικανότερο συνομήλικο. Από την άλλη, το δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο πρόκειται για την υποβοηθούμενη επίλυση προβλημάτων, όπου τα παιδιά επιλύουν ένα πρόβλημα καθοδηγούμενα από έναν ενήλικα ή από έναν ικανότερο συνομήλικο, προκειμένου, στη συνέχεια, να είναι σε θέση να διαχειρίζονται μόνο τους τα προβλήματα εκείνα για τα οποία μέχρι πρότινος χρειαζόνταν βοήθεια. Με άλλα λόγια, η Ζώνη Εγγύτερης ή Επικείμενης Ανάπτυξης πρόκειται για τη σταδιακή εξέλιξη του παιδιού η οποία στηρίζεται στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, προκειμένου το ίδιο, ξεκινώντας να επιλύει προβλήματα και καταστάσεις, με τη βοήθειά τους, φτάνει στο σημείο να τα επιλύει μόνο του και χωρίς βοήθεια.

Και το ίδιο ακριβώς ισχύει και με τα κινούμενα σχέδια στην προκειμένη περίπτωση. Τα κινούμενα σχέδια, δηλαδή, διαθέτουν τον ρόλο του υποστηρικτή και του καθοδηγητή που θα βοηθήσουν και θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να κατανοήσει και να διατυπώσει το ίδιο το περιεχόμενο μιας αφηρημένης έννοιας, μεταβαίνοντας από

το ένα αναπτυξιακό επίπεδο στο άλλο. Ενώ, δηλαδή, τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν τις αφηρημένες έννοιες, μέσω των κατάλληλων κινουμένων σχεδίων, αναβαθμίζουν το αναπτυξιακό τους επίπεδο, αρχίζοντας σταδιακά ν' αντιλαμβάνονται και να περιγράφουν τις διάφορες αφηρημένες έννοιες, τις οποίες μέχρι πρότινος και δίχως τη συμβολή των κινουμένων σχεδίων, δε μπορούσαν να συλλάβουν.

## 5.7. Περιορισμοί της Έρευνας

Φυσικά, όπως συμβαίνει με κάθε έρευνα που πραγματοποιείται, ανεξαρτήτως ερευνητικού αντικειμένου, τύπου, χρόνου ή ερευνητή, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι συνθήκες και τα δεδομένα που διαμόρφωσαν τη συγκεκριμένη έρευνα δε θα μπορούσαν να είναι τόσο ιδανικά όσο θα ήταν το επιθυμητό, με αποτέλεσμα να προκύψουν ορισμένοι περιορισμοί. Αρκετοί από αυτούς τους περιορισμούς αναφέρθηκαν αναλυτικά και στην ενότητα του σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας, οι οποίοι αφορούσαν κυρίως στο κομμάτι της εύρεσης των κινουμένων σχεδίων εκείνων που θα πληρούσαν τις περισσότερες κατά το δυνατόν προϋποθέσεις ώστε να αποτελέσουν ένα κατάλληλο ερέθισμα και εργαλείο για την πραγματοποίηση της εν λόγω έρευνας. Φυσικά, δεν ήταν μόνο τα χαρακτηριστικά των κινουμένων σχεδίων αυτά που επηρέασαν με περιοριστικό πρόσημο τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς εξίσου σημαντικοί αποτέλεσαν και οι παράγοντες του χρόνου και των συμμετεχόντων. Από τη μία, όσον αφορά στον παράγοντα του χρόνου, η παρούσα έρευνα διήρκεσε συνολικά 8 εβδομάδες, οι μέρες των οποίων μοιράστηκαν εξίσου στα διάφορα προσχολικά τμήματα, προκειμένου να πραγματοποιηθούν η προβολή των κινουμένων σχεδίων, η υλοποίηση των επακόλουθων δραστηριοτήτων καθώς και οι ατομικές συνεντεύξεις με τα παιδιά. Το διάστημα των 8 εβδομάδων, όμως, το οποίο μεταφράζεται σε 40 εργάσιμες μέρες είναι εξαιρετικά μικρό προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία έρευνα η οποία εξετάζει αφενός την επίδραση των κινουμένων σχεδίων, κι αφετέρου τις πρωταρχικές διαστάσεις της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών (όπως είναι η ευαισθητοποίησή τους πάνω σε κοινωνικά θέματα). Από την άλλη, όσον αφορά στον παράγοντα των συμμετεχόντων, ο αριθμός των παιδιών που συμπεριλαμβάνονταν στην παρούσα έρευνα ανερχόταν στα 76 παιδιά, ένας αριθμός που, αν και εκ πρώτης όψεως φαντάζει αρκετά μεγάλος, στην πραγματικότητα, αντιπροσωπεύει μονάχα ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας γενικότερα. Κι αυτό γιατί η ανταπόκριση των 76 αυτών παιδιών στα ερεθίσματα της παρούσας έρευνας, αν και μπορεί να οδηγήσει σε ξεκάθαρα συμπεράσματα σε σχέση με την επίδραση των κινουμένων σχεδίων στα ίδια, δε μπορεί να αντιμετωπιστεί ως εκπρόσωπος όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε γενικότερο επίπεδο.

## 5.8. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με αφορμή τη συγκεκριμένη πραγματοποιηθείσα έρευνα, τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, εξαιρετικά ενδιαφέρον θα ήταν, σε μία μελλοντική έρευνα, να εξεταστεί η επίδραση των κινουμένων σχεδίων σε τομείς της ευαισθητοποίησης και της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, όπως είναι οι ηλικίες των παιδιών δημοτικού ή ακόμα και των παιδιών γυμνασίου, τα οποία έχει διαπιστωθεί πως επίσης παρακολουθούν κινούμενα σχέδια, παρόλο που δεν πρόκειται για πολύ μικρά παιδιά. Φυσικά, δεν είναι δεσμευτικό τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών να συνεχίζουν οπωσδήποτε να παρακολουθούν κινούμενα σχέδια για την πραγματοποίηση μίας τέτοιας έρευνας, καθώς μπορεί να εξεταστεί η επίδραση που είχαν σ' αυτά τα κινούμενα σχέδια που έβλεπαν όταν ήταν μικρά παιδιά. Επιπλέον, ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα είχε, σε μελλοντικό χρόνο, να πραγματοποιηθεί μία έρευνα που να αφορά συγκεκριμένα στα παιδιά-συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί το αν τα κινούμενα σχέδια που παρακολούθησαν και οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν άφησαν πράγματι το «στίγμα» τους, επιδρώντας με θετικό πρόσημο σ' αυτά, ακόμα και ύστερα από το πέρας μερικών ετών.

## 5.9. Προτάσεις Προς τους Εκπαιδευτικούς

Δεδομένων των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, τα οποία και απέδειξαν τη συμβολή των κινουμένων σχεδίων σε συγκεκριμένους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, κατανοούμε την επιτακτική αναγκαιότητα της ενσωμάτωσής τους στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης, χρειάζεται να απομυθοποιήσουν τυχόν αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει, αναφορικά με την αποκλειστικά αρνητική επίδραση των κινουμένων σχεδίων και να σταματήσουν να τα αντιμετωπίζουν σαν έναν «εχθρό» που καθιστά τα παιδιά «αιχμάλωτο» μιας οθόνης. Παρόλο, λοιπόν, που η εν λόγω έρευνα εστιάζει σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η εκπαιδευτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα μαθητών. Ειδικότερα, δεδομένης της δυνατότητας που παρέχουν τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά για κατανόηση, αποσαφήνιση και προσδιορισμό των αφηρημένων εννοιών, οι εκπαιδευτικοί των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν ν' αξιοποιήσουν τα κινούμενα σχέδια προκειμένου να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να ξεκαθαρίσουν και ν' αντιληφθούν έννοιες όπως είναι τα συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, ζήλεια, αγάπη), η διαφορετικότητα, η φιλία, η αφοσίωση, η αποτυχία, κλπ. Από την άλλη, δεδομένης της αναβαθμισμένης μνημονικής ικανότητας που παρέχουν τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά, χάρη στη δυναμική των οπτικοακουστικών τους χαρακτηριστικών (εικόνα, ήχος, κλπ), μπορούν να αξιοποιηθούν, σε μεγαλύτερες τάξεις, στα πλαίσια μαθημάτων που

απαιτείται η απομνημόνευση προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων από την πλευρά των παιδιών, όπως είναι, για παράδειγμα, το μάθημα της ιστορίας, ιδιαίτερα στις τάξεις του δημοτικού. Για παράδειγμα, η χρήση κινουμένων σχεδίων στα οποία να διαδραματίζονται ιστορικά ή μυθολογικά γεγονότα θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά αφενός ν' αγαπήσουν το μάθημα της ιστορίας, κι αφετέρου να μπορούν να συγκρατούν στο μυαλό τους όλα εκείνα τα σημαντικά ιστορικά στοιχεία που απαιτούνται. Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη την ευχέρεια που έδωσαν τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά ώστε να συσχετίζουν διάφορα δεδομένα μεταξύ τους και να μπορούν να τα συνδέουν με μία λογική αλληλουχία (δυνατότητα σημασιολογικής και αιτιολογικής διασύνδεσης ενός κινουμένου σχεδίου με την επακόλουθη δραστηριότητα), κατανοούμε πως θα ήταν χρήσιμο τα κινούμενα σχέδια να αξιοποιηθούν σε μαθήματα που τα παιδιά απαιτείται να πραγματοποιούν διασυνδέσεις και να κατανοούν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο δεδομένα (πχ φυσικά φαινόμενα). Και τέτοιου είδους μαθήματα αποτελούν αυτά των θετικών επιστημών, όπως είναι τα μαθηματικά, η φυσική και η χημεία, ιδίως στις τάξεις του γυμνασίου. Επιπλέον, δεδομένου του ότι τα κινούμενα σχέδια, χρησιμοποιούν, σε μεγάλο βαθμό, το στοιχείο της αφήγησης και του διαλόγου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκμεταλλευτούν αυτό το χαρακτηριστικό, προκειμένου να τ' αξιοποιήσουν γλωσσικά και λεξιλογικά, σε μαθήματα της γλώσσας, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τη γλωσσική έκφραση και ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, τα κινούμενα σχέδια θα μπορούσαν ν' αξιοποιηθούν ως αφόρμηση και σε μαθήματα καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως είναι το θέατρο, τα εικαστικά και ο χορός. Για παράδειγμα, σε μαθήματα θεατρικής αγωγής, τα παιδιά θα μπορούσαν να υποδυθούν τους ήρωες των κινουμένων σχεδίων ή ακόμα και να τους ζωγραφίσουν και να τους κατασκευάσουν σε μαθήματα εικαστικής φύσεως.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση:

Bendazzi, G. (1994). *Cartoons: One Hundred Years of Cinema Animation*. London: John Libbey & Company Ltd.

Byrne, E. & McQuillan, M. (1999). *Αποκωδικοποιώντας τον Ντίσνεϋ*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.

Cambridge Advance Learners Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>

Crafton, D. (1982). *Before Mickey: The Animated Film: 1898-1928*. Chicago: The University of Chicago Press.

Cresswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Feldman, R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Furniss, M. (1998). *Art In Motion: Animation Aesthetics*. London: John Libbey & Company Ltd.

Oxford Language Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Wijethilaka, T. (2020). *Effect of Cartoons on Children*. Conference Paper, University of Moratuwa, Sri Lanka.

### Ελληνική:

Βοσκοπούλου, Ε. (2014). *Κινούμενα Σχέδια και Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης*. Πρακτικά Συνεδρίου, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας ΠΤΔΕ, Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Δασκαλώτα, Κ. (2009). *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση των Κινουμένων Σχεδίων στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό

Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Χημικών Μηχανικών, Τομέας Χημικών Επιστημών, Εργαστήριο Γενικής Χημείας, Αθήνα.

Ελληνική Ένωση Κινουμένων Σχεδίων. (2016). *70 Χρόνια Δημιουργίας Ελληνικών Κινουμένων Σχεδίων*. Αθήνα: ΑΣΙΦΑ ΕΛΛΑΣ.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη Ζωή: Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μάρκογλου, Α. (2017). *Το Εκπαιδευτικό Κλίμα και η Σχολική Επίδοση στα Μαθήματα της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, χωρίς και με την Αξιοποίηση Κινουμένων Σχεδίων στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια της Χώρας: Συγκριτική Μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

Ματσούκας, Α. (2007). *Αγγλοελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής: Ελληνική Επιτροπή. (2014). *Δεξιότητες Ζωής: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στην Προσχολική Ηλικία. Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, Τεύχος 13*. Επιστημονική Περιοδική Οργάνωση της Ο.Μ.Ε.Ρ.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.

Πεντζερίδου, Β. (2004). *Οι Προτιμήσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας στα Κινούμενα Σχέδια και οι Πιθανές Επιπτώσεις στη Συμπεριφορά τους*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Τριάντου, Ι. (2016). *Κινούμενο Σχέδιο και Εκπαίδευση: Η Animation ως Όχημα Δημιουργικότητας και Εργαλείο Μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Ιωάννινα.

Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χιώτη, Μ. (2015). *Μελέτη της Συμβολής των Κινουμένων Σχεδίων στη Διδασκαλία της Χημείας*. Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Χημικών Μηχανικών, Τομέας Χημικών Επιστημών, Εργαστήριο Γενικής Χημείας, Αθήνα.

Χρήστου, Μ. (2008). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Άγκυρα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.

### **Οπτικοακουστικό Υλικό Έρευνας (Ταινίες Μικρού Μήκους):**

Southern Guide Dogs (2018). *Pip* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHb94>

Walt Disney Studios (2012). *Tangled Ever After* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: [https://www.youtube.com/watch?v=QkbG\\_grLcY8](https://www.youtube.com/watch?v=QkbG_grLcY8)

CGMeetup (2016). *The Wishgranter* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=zON0wDD7VJY>

Dreamworks Animation Studios (2018). *Bilby* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.videoman.gr/en/142400>

Pixar Animation Studios (2019). *Smash and Grab* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=A4-G7YpSFb4>

Erste Group (2018). *What Would Christmas Be Without Love* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=lcx7hBWeULM>

Walt Disney Productions (1939). *The Ugly Duckling* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=RCX-mPstrPU>

Mad Artist Publishing CGI & Films (2011). *The Second Wind* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=8T3sSRfCiiY>

Pixar Animation Studios (2009). *Partly Cloudy* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=7DmLkugdh9s>

Walt Disney Company (2010). *Day and Night* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: [https://www.youtube.com/watch?v=dJz\\_noKP-Bw](https://www.youtube.com/watch?v=dJz_noKP-Bw)



Pixar Animation Studios (1989). *Knick Knack* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: [https://www.youtube.com/watch?v=9uhM\\_SUhdaw](https://www.youtube.com/watch?v=9uhM_SUhdaw)

Verastegui, E. (2016). *Snack Attack* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I)

Pixar Animation Studios (2017). *Lou* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.dailymotion.com/video/x6ci2hk>

GCMetup (2021). *Unbreakable* [Ταινία Μικρού Μήκους]. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=V6uI9ZQyJvU&t=1s>