



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

---

«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»

Διπλωματική εργασία

ΘΕΜΑ:

**«Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικής εγγραμματοσύνης σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού μέσα από πολυτροπικά κείμενα που αφορούν στο κάπνισμα»**



---

Της Κωνσταντίνης Χατζημίχου, φοιτήτριας Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Α.Μ.08002

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Παπαρούση Μαρίτα,  
Σολομωνίδου Χριστίνα,  
Παπαδοπούλου Μαρία

Βόλος 2009-2010

*“Τα κείμενα δεν μιλούν από μόνα τους στους αναγνώστες τους, πόσο μάλλον όταν αυτοί είναι νέοι και με μικρή αναγνωστική πορεία στο ενεργητικό τους. Τα κείμενα, όμως, ως ζωντανοί οργανισμοί απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουμε. Τα ερωτήματα του αναγνώστη (κοντολογίς η συνομιλία που θα καθορίσει ο εκπαιδευτικός) καθιστούν τα κείμενα σύγχρονα, τα βγάζουν από την αφάνειά τους και τα τοποθετούν στο προσκεφάλι των μαθητών, όχι επειδή είναι υψηλής αισθητικής αξίας αλλά γιατί νοηματοδότησαν αυτόν τον τυφλό, βάρβαρο και άγριο κόσμο που οι νέοι δυσκολεύονται να νοηματοδοτήσουν, γι’αυτό και τόσο συχνά πυρπολούν...”*

*Χοντολίδου Ε., 1999*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....</b>	<b>3</b>
Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> .....</b>	<b>15</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>15</b>
1.1.    Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης .....	15
1.1.1.    Εφαρμογές του επεξεργαστή κειμένου στη διδασκαλία.....	17
1.2.    Κριτικός γραμματισμός .....	18
1.3.    Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας.....	27
1.3.1    Η διαφήμιση ως επικοινωνιακό μέσο.....	31
1.4.    Η θεωρία των κειμενικών ειδών.....	35
1.5.    Κριτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας .....	37
1.6.    Τα κόμικς, ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού .....	39
1.6.1.    Η χρήση των κόμικς στην εκπαίδευση.....	43
1.6.1.1.    Τα κόμικς ως εκπαιδευτικά εργαλεία .....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> .....</b>	<b>48</b>
<b>ΚΑΠΝΙΣΜΑ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ.....</b>	<b>48</b>
2.1.    Ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας .....	48
2.2.    Συστατικά του τσιγάρου .....	51
2.3.    Επιπτώσεις του τσιγάρου .....	52
2.4.    Η έναρξη και η εξέλιξη του καπνίσματος στα παιδιά.....	55
2.4.1.    Η πορεία ανάπτυξης της εξάρτησης.....	57
2.5.    Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της συνήθειας του καπνίσματος.....	58
2.5.1.    Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που παρακινούν έναν ή μια έφηβο να καπνίσει.....	60
2.5.2.    Η γνώση των κινδύνων από το κάπνισμα δεν επηρεάζει σημαντικά την καπνιστική συμπεριφορά.....	61
2.5.3.    Μακρο-παράγοντες και παρεμβάσεις σε θέματα που αφορούν στο κάπνισμα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.....	63
2.6.    Προγράμματα πρόληψης για παιδιά και εφήβους .....	65
2.6.1.    Το πρόγραμμά μας.....	73

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> .....75**

**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....75**

3.1.	Διαδικασία συλλογής Υλικού – Σχεδιασμός έρευνας.....	75
3.1.2.	Χρόνος εφαρμογής έρευνας.....	75
3.1.3.	Πληθυσμός στόχος – δειγματοληπτικό πλαίσιο.....	75
3.1.3.1.	Τελικό μέγεθος δείγματος.....	77
3.1.4.	Σχεδιασμός πειράματος.....	77
3.2.	Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων – Τρόποι Αξιολόγησης.....	77
3.2.1.	Δομή εργαλείου -Ερωτηματολόγιου.....	77
3.3.	Το είδος οι μέθοδοι και οι τεχνικές της έρευνας.....	81
3.3.1.	Η στάση ως παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς.....	81
3.4.	Μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης.....	84
3.4.1.	Δομή εργαλείου – Διδακτικής Παρέμβασης.....	84
3.4.2.	Πειραματική Ομάδα και Ομάδες εργασίας.....	88
3.4.3.	Οι αρχές, οι θεωρίες μάθησης και οι στρατηγικές δόμησης του προγράμματος.....	90
3.5.	Αναλυτική περιγραφή των Διδακτικών Παρεμβάσεων.....	98
3.5.1.	1η Διδακτική Παρέμβαση: «Η αναπνοή μου είναι σημαντική. Μαθαίνω να την προστατεύω».....	97
3.5.1.1.	Στόχος /σκοπός της παρέμβασης.....	97
3.5.1.2.	Μέθοδος - Διδακτικά υλικά.....	100
3.5.2.	2η Διδακτική Παρέμβαση: «Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους».....	102
3.5.2.1.	Διαδικασία διδακτικής παρέμβασης - Στόχοι.....	104
3.5.3.	3η Διδακτική Παρέμβαση: «Περιπέτεια ανακαλύπτω, τα στερεότυπα μαθαίνω να απορρίπτω».....	112
3.5.3.1.	Πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης – στόχοι – μεθοδολογία.....	113
3.5.3.2.	Περιγραφή διαδικασίας εφαρμογής.....	117
3.5.4.	4η Διδακτική Παρέμβαση: «Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σε όλα τα παιδιά».....	121
3.5.4.1.	Πλαίσιο διδασκαλίας - στόχοι.....	123
3.5.4.2.	Περιγραφή διαδικασίας εφαρμογής.....	124

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> .....134**

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....134**

4.1.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	134
4.1.1.	Αξονες Παραγοντικής Ανάλυσης.....	134
4.2.	Αναλυτική περιγραφή ποιοτικών δεδομένων.....	135

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup></b> .....	<b>169</b>
<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</b> .....	<b>169</b>
5.1. Η αξιολόγηση ως ένα εργαλείο αυτοανάλυσης και προόδου (reflective environment) .....	169
5.1.1. Πλαίσιο αξιολόγησης προγράμματος.....	169
5.1.2. Πλαίσιο αξιολόγησης των εργασιών .....	171
5.2. Αναλυτική ποσοτική αξιολόγηση με βάση τους άξονες .....	172
5.3.    Αναλυτική ποιοτική αξιολόγηση με βάση τους άξονες .....	196
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></b> .....	<b>208</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	<b>208</b>
6.1. Συμπεράσματα .....	208
6.2.    Συζήτηση.....	217
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>222</b>
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	222
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	242
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ.....	257
ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ.....	257
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	259
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	<b>262</b>
ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ .....	261
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΡΧΙΚΟ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΟ.....	263
1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΩΝ. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ/ /ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ.....	273
2. ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΩΝ.....	280
3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ .....	286
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	295
5. ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ .....	301
6. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ .....	342
7. ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	357
8. ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	360
9. ΕΘΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ 2008 – 2012.....	367

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με βοήθησαν με τον έναν ή άλλον τρόπο σ' αυτό το εγχείρημα:

Τα Δημοτικά Σχολεία και όλους τους συντελεστές της μάθησης (συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όλα τα παιδιά της Έκτης). Τους συνταξιδιώτες στην πλοήγηση της γνώσης, τα παιδιά της Στ' και ιδιαίτερα το δάσκαλό τους και εκλεκτό συνάδελφο, Γιάννη και τον διευθυντή του σχολείου Παύλο, που με πολλή προθυμία και συναδελφική αλληλεγγύη, με δέχτηκαν στο σχολείο τους.

Θέλω ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την κ. Παπαρούση, επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, η οποία σήκωσε το κύριο βάρος του εγχειρήματος και με την ηρεμία τη δύναμη του χαρακτήρα της και με την επιστημονική της κατάρτιση με καθοδηγούσε ανοίγοντάς μου νέους ορίζοντες στη γλωσσική διδακτική μεθοδολογία. Νιώθω, ότι της οφείλω πολλά. Τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες την κ. Σολομωνίδου Καθηγήτρια και υπεύθυνη του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που με την εκτίμηση και τη στήριξη που μου πρόσφερε και μου προσφέρει, συντέλεσε ώστε να γίνει γνωστή η παρούσα ερευνητική προσπάθεια στην διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα και να προταθεί στο Υπουργείο Παιδείας με σκοπό να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης εκστρατείας κατά του καπνίσματος στο δημοτικό σχολείο και την κ. Παπαδοπούλου Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης για την αμέριστη συμπαράσταση και τις σημαντικές υποδείξεις. Επίσης τον Αναπληρωτή καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Γιώργο Ανδρουλάκη, που μου έστειλε εξαιρετικά βοηθητικό βιβλιογραφικό υλικό. Καθώς επίσης και όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες καθώς και τους επισκέπτες καθηγητές που δίδαξαν στο ΠΜΣ και συνέβαλαν στην επιστημονική μας συγκρότηση και τις συναδέλφους και τους συναδέλφους του ΠΜΣ για την ωραία συνεργασία και επικοινωνία που είχαμε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας.

Την κ. Αικατερίνη Σώκου, υπεύθυνη του «Ινστιτούτου Υγείας του παιδιού» για το πολύ ενδιαφέρον αντικαπνιστικό υλικό, από το προσωπικό της αρχείο, την κ.

Όλγα Κουκλάκη του Ιδρύματος Λαμπράκη για την ευγενική προσφορά της βιντεοκασέτας «Ένα τσιγάρο στο σώμα μας» και την κ. Χαραλαμπίδου και τον πρόεδρο του ιδρύματος «ΘΩΡΑΞ», καθηγητή Παθολογίας κ. Ρούσσο, για τα CD-ROM, που έστειλαν για όλα τα παιδιά.

Τον πρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και καθηγητή Πνευμονολογίας κ. Γουργουλιάνη, καθώς και την υπεύθυνη του Ιατρείου Διακοπής Καπνίσματος, κ. Χατζόγλου για τα υπέροχα βραβεία (διπλώματα και μπλούζες) στους νικητές του διαγωνισμού μας.

Την οικογένειά μου, που μ' ανέχεται, αγαπώντας με. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους γονείς μου που με στηρίζουν, το σύζυγό μου, που παρόλο το φόρτο εργασίας στο λειτούργημά του, μοιράζεται αγόγγυστα τις ερευνητικές μου προσπάθειες και διορθώνει «τα ιατρικά μου λάθη» και τις κόρες μας, που μου βρήκαν όλο αυτό το εποπτικό υλικό και που κάτω από τον αυστηρό έλεγχό τους και τις μοναδικές ιδέες τους η διδακτική παρέμβαση έγινε μια μοναδική εμπειρία καινοτομίας και πρωτοτυπίας.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται σ' όλους τους δασκάλους και τις δασκάλες που ευσυνείδητα και αθόρυβα στην τάξη τους *«θεριεύουν την αποσταμένη ελπίδα»* και εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις αγωνιώντας για το *«καλόν είναι»* των παιδιών τους κι όχι για το *«φαίνεσθαι»* της αξιολόγησής τους.

Με εκτίμηση, Κωνσταντίνα Χατζημίχου-Καλούση

## Περίληψη

Στην ερευνητική αυτή εργασία περιγράφεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση και τα αποτελέσματα της εφαρμογής μιας διδακτικής παρέμβασης στην Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου με θέμα την κριτική αναλυτική προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων. Η απόφασή μας να εφαρμόσουμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως αφετηρία αφενός την πεποίθησή μας ότι ο γραμματισμός συνιστά μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που διαρκώς επαναπροσδιορίζεται και συμπεριλαμβάνει την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική αντιμετώπιση ποικίλων τύπων λόγου, αφετέρου τη δημοσίευση πρόσφατων ερευνών που έδειξαν ότι το κάπνισμα στη χώρα μας έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις επειδή, μεταξύ άλλων, ενθαρρύνεται από τα γύρω προβαλλόμενα πρότυπα (διαφημίσεις, τηλεόραση).

Αντιμετωπίζοντας την πολυτροπικότητα ως ουσιαστική κειμενική παράμετρο, αποφασίσαμε να αξιοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τεχνικές όπως την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και πλοήγηση σε συγκεκριμένους διαδικτυακούς τόπους, την κριτική ανάλυση διαφημίσεων, κειμένων, και κόμικ, δηλαδή έναν συνδυασμό γραπτού λόγου και εικόνας, και με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. να δημιουργήσουν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση της λειτουργίας του μηνύματος των εικόνων που δείχνουν ανθρώπους να καπνίζουν. Το νέο μαθησιακό περιβάλλον εποικοδομητικού τύπου στόχευε στην εκπαίδευση στον γραμματισμό της εικόνας, που θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν αντιστάσεις και να μην χειραγωγούνται, να διακρίνουν και να αμφισβητούν, να μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους, να διαπραγματεύονται και να βλέπουν κριτικά τις ειδήσεις που τους παρέχουν καθημερινά τα ΜΜΕ και να αποκτήσουν λειτουργικές γνώσεις, τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν σε καθημερινές καταστάσεις υιοθετώντας παράλληλα συνήθειες υγιεινής ζωής. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αναπτύχθηκαν δραστηριότητες επικοινωνιακού και συνεργατικού τύπου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ανακάλυψαν και δημιούργησαν ένα πλέγμα γνώσεων σχετικά με τη διαχείριση του μηνύματος της διαφήμισης, του κειμένου, αλλά και όλων των εικόνων που υπάρχουν γύρω τους γενικά και ειδικότερα όσων έχουν σχέση με το τσιγάρο, αντλώντας στοιχεία από όλες τις γνωστικές περιοχές που τα ίδια είχαν εντοπίσει, επιτυγχάνοντας το γνωστικό στόχο με έναν ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Αν και πρόκειται για μια μικρής κλίμακας έρευνα δράσης, και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν,



διαφάνηκε ότι διδακτικές παρεμβάσεις αυτού του είδους μπορούν να επιφέρουν ενθαρρυντικά και χρήσιμα αποτελέσματα στο μέλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** διαφήμιση, κόμικς, πολυτροπικά κείμενα, κάπνισμα, κριτικός γραμματισμός, μαθητές/τριες δημοτικού.

## Εισαγωγή

Η απόφασή μας να εφαρμόσουμε ένα νέο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού στα παιδιά που τελειώνουν το Δημοτικό Σχολείο είχε ως αφετηρία αφενός τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο, αφετέρου τη δημοσίευση πρόσφατων ερευνών που έδειξαν ότι το κάπνισμα στη χώρα μας έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και ότι η έναρξή του πραγματοποιείται από την παιδική και εφηβική ηλικία, διότι μεταξύ άλλων ενθαρρύνεται από τα γύρω προβαλλόμενα πρότυπα (διαφημίσεις, τηλεόραση) (Piperakis et al., 2008).

Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. σ' αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός, διότι μέσω αυτών και της διαφήμισης αναπλάθεται το πραγματικό και κατασκευάζεται ένας κόσμος εικονικός που διαδραματίζει καθοριστικό τρόπο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και δημιουργεί στάσεις, αξίες και τρόπους ζωής (Dyer, 1993). Ειδικότερα, η διαφήμιση καπνιστικών προϊόντων παρουσιάζει γοητευτικές εικόνες που απευθύνονται όλο και περισσότερο στους νέους κι έχουν ως κύριο σκοπό να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα κοινωνικής αποδοχής για το κάπνισμα (Choi, Ahluwalia, Harris & Okuyemi, 2002).

Από την άλλη, οι ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία, την κοινωνία και την τεχνολογία, είναι το κύριο χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής (Kress, 2003). Η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών ανήγαγε την εικόνα σε σημαντικότερο από το λόγο επικοινωνιακό μέσο, συμβάλλοντας στην άκριτη υιοθέτηση από τους πολίτες παγκοσμιοποιημένων ιδεολογικών προτύπων και συμπεριφορών. Η επιστήμη της επικοινωνίας στις μέρες μας στρέφει την προσοχή μας στους κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας, όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους και στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας (Χοντολίδου, 1999). Συνεπώς, η γλώσσα πρέπει να προσεγγιστεί στο πλαίσιο του γραμματισμού (Baynham, 2005), αλλά και μέσα από τους πολυγραμματισμούς (Χατζησαββίδης, 2003) και, βέβαια, ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο (γλωσσική επίγνωση) (Byram, 1997: 39). Πρόκειται για δεξιότητα που βασίζεται λιγότερο στην καθοδήγηση του ή της εκπαιδευτικού και περισσότερο στην πρωτοβουλία και την προσωπική παρατήρηση του μαθητή ή της μαθήτριας.

Παρ' όλα αυτά, τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα δεν υιοθετεί συγκεκριμένες δράσεις<sup>1</sup> ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να επιβιώσουν σε έναν κόσμο παγκόσμιου καταναλωτισμού και να αντισταθούν στην επιρροή της διαφήμισης. Η αναθεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμη κοινωνική προτεραιότητα (Cohen, Manion & Morrison, 1996). Ο κριτικός γραμματισμός, ως εργαλείο κριτικής σκέψης και επίγνωσης μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στη διερεύνηση του νοήματος του κειμένου, του σκοπού του και των κινήτρων του δημιουργού, να τους οδηγήσει στην κατανόηση ότι τα κείμενα αντιπροσωπεύουν ιδιαίτερες απόψεις, ότι αποσιωπούν άλλες, καθώς και στη συνειδητοποίηση των πρακτικών με τις οποίες μπορούν αυτά να κατασκευαστούν (Kroeber-Riel, 1998). Τα νοήματα «με ισχύ» δεν είναι «φυσικά» αλλά κατασκευασμένα και άρα μπορούν να γίνουν αντικείμενο αμφισβήτησης και ανακατασκευής (Halliday, 1978, Gautheron-Boutchatsky, Kok-Escalle, Androulakis & Rieder, 2004). Η διαφήμιση ικανοποιεί αυτόν το στόχο, που φαίνεται πως είναι ένα από τα επερχόμενα στοιχεία της γλωσσικής διδασκαλίας. Συνιστά τόπο και πηγή τόσο της επικοινωνίας, όσο και του πολιτισμού και μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της δεξιότητας που σχετίζεται με την πολιτισμική πληροφορία (Ανδρουλάκης, 1998). Ο ρόλος της διαφήμισης παίζει καθοριστικό τρόπο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτά μεταξύ άλλων υποστηρίζουν οι Μπαμπαλιούτας, & Παπαδοπούλου, (2008), σε μια μικρής κλίμακας έρευνα δράσης που διεξήχθη στο 33ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας με μαθητές/ριες ΣΤ' τάξης. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας, που αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης έντυπων διαφημίσεων, απέδειξαν ότι υπήρξαν ενδείξεις μεταβολής της στάσης των παιδιών προς διαφημιζόμενα προϊόντα, κυρίως τρόφιμα και αναψυκτικά. Παράλληλα περισσότερο εξειδικευμένη έρευνα (Ανδρουλάκης & Χατζημίχου, 2009) με θέμα τις διαφημίσεις καπνιστικών

---

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο των παραπάνω δεδομένων έγιναν έρευνες που αποδεικνύουν την μη ύπαρξη, επί της ουσίας, κατάλληλου πεδίου σχολικών δραστηριοτήτων μέσα από πολυτροπικά κείμενα, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Έτσι σε έρευνα (Κονσούλη, 2003) που έγινε στο Τμήμα Φιλολογίας του Α.Π.Θ. και είχε σαν στόχο να διαπιστωθεί αν η νέα μορφή του εγχειριδίου (που κυκλοφόρησε το 2001 και το 2002) αλλάζει και τη φιλοσοφία του σχετικά με το κείμενο και την επικοινωνία, αν δηλαδή η πολυτροπικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί ή και να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του βιβλίου αυτού, το συμπέρασμα, ήταν ότι καταρχάς το πολύ μεγάλο πλήθος των μη γλωσσικών τμημάτων του βιβλίου δεν συμβάλλει στην πραγματικότητα στη δημιουργία ενός εγχειριδίου με υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας κι επιπλέον ότι, όπου αυτή υπάρχει ή είναι δυνατό να εξεταστεί, δεν αποτελεί στην πραγματικότητα αντικείμενο ουσιαστικής αξιοποίησης.

προϊόντων, που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια στα πλαίσια του ΠΜΣ του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έδειξε ότι τα αποτελέσματα των επιδράσεων της διαφήμισης είναι σύνθετα και πολυδιάστατα. Μπορούν να έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως ο αντίκτυπος μιας σύντομης εντύπωσης της διαφήμισης στη συμπεριφορά του καταναλωτή - παραδείγματος χάριν, στις πωλήσεις των τσιγάρων- και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που είναι σταθερά και συνεχή, όπως στους κοινωνικούς κανόνες και στις αξίες. Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν έρευνες που έχουν γίνει και σε πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας (Choi, Ahluwalia, Harris & Okuyemi, 2002, Gautheron-Boutchatsky, Kok-Escalle, Androulakis & Rieder, 2004, Caraher, Landon & Dalmeny, 2006) με τη μόνη, αλλά ουσιαστική διαφορά, ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα των άλλων χωρών προβλέπονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση και ανάπτυξη κριτικής σκέψης των παιδιών (υπάρχει σχετικό κεφάλαιο στη Βιβλιογραφία). Το σημαντικότερο στοιχείο, πάντως, για την αξιολόγηση ενός προγράμματος πρέπει ίσως να αναζητηθεί στην αλλαγή στάσης, αξιών, νοοτροπίας. Οι έρευνες (Charlton & While, 1994, Charlton, 1999) έδειξαν ότι η επίδραση γενικά των αντικαπιναστικών προγραμμάτων είναι ελάχιστη στη στάση των εφήβων. Σε ένα τρίωρο πρόγραμμα αυτό δεν μπορεί να τεκμηριωθεί και είναι σκόπιμο να μελετηθεί σε μια ευρύτερη χρονικά υλοποίηση. Η ανάληψη, όμως, πρωτοβουλίας και δράσης με την παραγωγή και δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία, ως κίνητρο και αφορμή για ανάληψη άλλων ευρύτερων ή μη ενεργειών. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και η A. Charlton (1999), αυτού του είδους τα σχολικά προγράμματα για να έχουν αποτελέσματα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σαν μέρος μιας ευρύτερης καθολικής προσέγγισης σε εθνικό και κοινωνικό επίπεδο.

Το πρόβλημα:

Στις μέρες μας, η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο. Η ευρεία χρήση της εικόνας στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τη διαφήμιση σίγουρα έχει συμβάλει σε αυτήν την αμφισβήτηση. Είναι σε όλους μας γνωστό, ότι στη διαφήμιση υπεισέρχονται προπαγανδιστικές τεχνικές. Για το λόγο αυτό η ανάγκη να επιλέξουμε ή να διαμορφώσουμε κριτήρια αποκωδικοποίησης των τεχνασμάτων που αυτή χρησιμοποιεί είναι επιτακτικότερη, αν θέλουμε να προετοιμάσουμε πολίτες που θα είναι συνειδητοί στις επιλογές τους.

Η απόφασή μας να εφαρμόσουμε ένα νέο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής εγγραμματοσύνης ή κριτικού γραμματισμού, όπως συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, στα παιδιά που τελειώνουν το Δημοτικό Σχολείο, είχε ως αφετηρία αφενός τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο, αφετέρου τη δημοσίευση πρόσφατων ερευνών που έδειξαν ότι το κάπνισμα στη χώρα μας έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και ότι η έναρξή του πραγματοποιείται από την παιδική και εφηβική ηλικία, διότι μεταξύ άλλων ενθαρρύνεται από τα γύρω προβαλλόμενα πρότυπα (διαφημίσεις, τηλεόραση).

Η βασική δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι η πληθώρα του περιεχομένου της διδασκαλίας στο διδακτικό αντικείμενο του αναπνευστικού συστήματος σε συνδυασμό με τις χαμηλού ενδιαφέροντος δραστηριότητες στο βιβλίο εργασιών του μαθητή δε βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τελικά τη θεμελιώδη αξία της αναπνοής για τη ζωή τους αφού συντελεί στην τροφοδότηση του οργανισμού με το απαραίτητο οξυγόνο που μας δίνει ενέργεια.

Έτσι αποφασίσαμε να επέμβουμε δυναμικά και να σχεδιάσουμε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον εποικοδομητικού τύπου, εκμεταλλευόμενοι το «30% του χρόνου που διατίθεται για διδασκαλία εκτός εγχειριδίου», όπως προβλέπεται από το ΑΠΣ<sup>2</sup>, που στόχευε στην απόκτηση λειτουργικών γνώσεων από τα παιδιά τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν σε καθημερινές καταστάσεις υιοθετώντας παράλληλα συνήθειες υγιεινής ζωής.

Εφαρμόσαμε πιλοτικά τμηματικά και σε προαιρετικά προγράμματα κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις. Η ποικιλία των σχολικών τάξεων εφαρμογής καθώς επίσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος προέλευσης των μαθητών/ριών μας έδωσε την ευκαιρία να διερευνήσουμε το επίπεδο αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε

---

<sup>2</sup> Για το 30% του χρόνου που διατίθεται για διδασκαλία εκτός εγχειριδίου αλλά και με αφορμή αυτό μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές ένα κείμενο το οποίο περιγράφει και αφηγείται ένα περιστατικό ή ένα πρόβλημα που σχετίζεται και προέρχεται από την εμπειρία τους ή από την επικαιρότητα.. Το κείμενο αυτό θα εφαρμόζει όσα διδάχθηκαν στην ενότητα σχετικά με τη δομή και τα γραμματικά μέσα της αφήγησης και της περιγραφής γεγονότος. Θα είναι κείμενο λιγότερο καθοδηγημένο από τα κείμενα που ζητούνται στο ΒΜ και το ΤΕ στην αντίστοιχη ενότητα. Ως προεργασία της δραστηριότητας αυτής μπορεί να φέρει ο εκπαιδευτικός ή και να ζητήσει από τους μαθητές να βρουν άρθρα εφημερίδων ή και διαδικτύου . Αυτό το παραδειγματικό κείμενο ανήκει στην περίπτωση λόγου που συνθέτουν οι μαθητές με αφορμή συμβάντα και φαινόμενα από την επικαιρότητα των μαθητών και της σχολικής ζωής, όπως προβλέπεται από ΑΠΣ (ΦΕΚ, τ. Β', 303/13-3-03, σ. 3773). Εννοείται ότι τα πιθανά σχετικά σχέδια εργασίας είναι φυσικό και σκόπιμο να αποτελούν πεδίο πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού. Δες στο

<http://www.alfavita.gr/OdigosEkpaideytikou/glossaDimotikou.pdf>

διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Από το εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις διδακτικές πρακτικές ανάλυσης, επεξεργασίας και παραγωγής πολυτροπικού λόγου. Οι εφαρμογές αυτές ευδοκίμησαν ιδιαίτερα στο πλαίσιο της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, το οποίο ενισχύει την εξοικείωση με ποικίλες μορφές κειμένων και επικοινωνιακών κωδίκων και βοηθά στην ανάπτυξη του βιωματικού και εκφραστικού λόγου. Στόχος της επεξεργασίας κειμένων και των ασκήσεων είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν συνολικά το νόημα ενός κειμένου. Για το σκοπό αυτό γίνονται ερωτήσεις επεξεργασίας κειμένου: με υποβοήθηση, με ελεύθερη επεξεργασία και με ερωτήσεις μέσω υποθέσεων. Γίνεται προσπάθεια για παραγωγή γραπτών κειμένων με πλήρες νόημα και επικοινωνιακό-λειτουργικό χαρακτήρα: όπως είναι η παραγωγή κόμικς, λεζάντες, διαφημίσεις προϊόντων, περιγραφή, αφήγηση, ρεπορτάζ. Προσδιορίζονται αρχικά τα χαρακτηριστικά του κειμένου (τεχνικά-μορφολογικά) και ακολουθεί παραγωγή κειμένου με υποβοήθηση ή ελεύθερη παραγωγή. Εδώ μας ενδιέφερε και γι' αυτό δινόταν στους/στις μαθητές/τριες: ο σκοπός του κειμένου που παρήγαγαν, ο/η αποδέκτης του, το μέσο εκπομπής του γραπτού μηνύματός τους (π.χ. εφημερίδα, ηλεκτρονικό μήνυμα) το ύφος που πρέπει να γράψουν. Τέλος σε όλες τις δραστηριότητες ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εργαστούν κατά τη διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης του γραπτού τους λόγου με συνεργατικό - ομαδικό τρόπο. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν το παιδί να δράσει με αυτόνομο τρόπο σε περιστάσεις επικοινωνίας, να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας, διαπροσωπικές σχέσεις και συλλογικότητα στην παραγωγή του έργου.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### **Γενικά**

Οι άξονες που αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος είναι η λειτουργική θεώρηση της γλώσσας του M.A.K. Halliday (1985) και οι κοινωνιογλωσσολογικές και κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), στο πλαίσιο του γραμματισμού (Baynham, 2005), μέσα από τους πολυγραμματισμούς (Χατζησαββίδης, 2003) και ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο γλωσσικής επίγνωσης (Byram 1997, σ.39). Άλλωστε, με βάση την Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (πρέπει να) επιχειρούν μια παρέμβαση στο περιβάλλον μέσα από μια συλλογική προσπάθεια και μ' αυτόν τον τρόπο (να) διαμορφώνουν ένα ανοιχτό περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Στο πνεύμα αυτό η μάθηση, σε αντιδιαστολή με τη μετάδοση πληροφοριών, (θα) ορίζεται ως η ατομική και συλλογική αλληλεπίδραση των μαθητών και μαθητριών με το περιβάλλον και ως διαδικασία αντιμετώπισης καταστάσεων και παρέμβασης μέσα στο περιβάλλον που οι μαθητές και οι μαθήτριες ζουν (Κοσσυβάκη, 1998).

### **1.1. Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης**

Η χρήση των υπολογιστών θεωρήθηκε απαραίτητη για τη διδασκαλία, επειδή με τη δυναμική που διαθέτουν να αλληλεπιδρούν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του χρήστη και της χρήστριας μέσα από επικοινωνιακά, συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, μπορούν να προωθήσουν θεαματικά αποτελέσματα στη μάθηση (Edelson, Pea & Gomez 1995, Wilson, 1996 στο Σολομωνίδου, 2003). Ο προβληματισμός ο οποίος λογικά εγείρεται σε κάθε περίπτωση αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία σχετίζεται με το όφελος που η επιλογή αυτή αποφέρει στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο παρόν σενάριο αποβλέπει στην επίτευξη τριών ευρέων στόχων: Κατ' αρχήν, στην εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε. για τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου η οικοδόμηση της γνώσης να πραγματοποιείται μέσω της ενεργητικής εμπλοκής σε διαθεματικές δραστηριότητες με νόημα για το μαθητή, της ανακάλυψης, της διερεύνησης, και της συνεργασίας. Επιπλέον, στην αξιοποίηση των ευκαιριών που οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν για την υιοθέτηση σύγχρονων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της γλώσσας (επικοινωνιακή προσέγγιση, παραγωγή

λόγου σε συνεργατικό περιβάλλον). Ο τρίτος στόχος, τέλος, επιβάλλεται από την κειμενική πραγματικότητα που οι Τ.Π.Ε. δημιουργούν και αφορά στη διεύρυνση του γραμματισμού των μαθητών έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία τόσο στις επικοινωνιακές ανάγκες που οι Τ.Π.Ε. δημιουργούν αλλά και στην υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στον ιδεολογικό και πολιτισμικό χρωματισμό των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Ωστόσο, το ειδικότερο ζήτημα ως προς τους ρόλους, τις αντιλήψεις και παραδοχές κυρίως των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. επηρεάζεται από τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις (Feldman, 1997).

Ο υπολογιστής και οι τεχνολογίες που ενσωματώνει για τη διαχείριση πληθώρας συστημάτων συμβόλων, ιδιαίτερα με τις τεχνολογίες των αλληλεπιδραστικών (ή διαλογικών) πολυμέσων και της εικονικής πραγματικότητας, θεωρείται σήμερα το μέσο που περικλείει και συνδυάζει τεχνολογίες, σύμβολα και δυνατότητες επεξεργασίας από όλα τα χρησιμοποιούμενα μέχρι τώρα μέσα. Θεωρείται επομένως σήμερα ως το προσφορότερο επικουρικό εργαλείο στη διαδικασία της διδασκαλίας. (Μικρόπουλος, 2000).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θέτουν νέες απαντήσεις στη διδασκαλία επαναπροσδιορίζοντας τόσο τους σκοπούς του εκπαιδευτικού όσο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή του. Έτσι αξιοποιούν τον Η/Υ και τις δικτυακές τεχνολογίες ως εργαλεία μάθησης και σκέψης, ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια ελεύθερης σκέψης και έκφρασης εμπλέκοντας τους μαθητές σε διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, σχεδιασμό πειραμάτων, επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Μαλαμίτσα & Κόκκοτας, 2004).

Η ομαλή ενσωμάτωση και η παιδαγωγική και διδακτική τους ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πλέον κεντρικό στόχο των κυβερνήσεων σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Καράμηνας, 2001, 76). Χωρίς να παραβλέπονται οι αρνητικές επιπτώσεις από την αλόγιστη και μη παιδαγωγικά σωστή χρήση, η θετική αξιοποίηση των Υπολογιστικών και Δικτυακών Τεχνολογιών και η γόνιμη ένταξή τους στην διδακτική διαδικασία ανοίγει πια νέους δρόμους και δίνει πολύ σημαντικές δυνατότητες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζεται με μοναδικά η διδασκαλία και αναδεικνύονται καινούριες σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών σε ένα εντελώς διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα, λοιπόν, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ανάμεσα στους σκοπούς του γλωσσικού



μαθήματος είναι και η εξοικείωση του μαθητή με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να αποκτήσει πρόσβαση στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του διαδικτύου (ΔΕΠΠΣ, 2001: III).

Μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν πλέον οι Νέες Τεχνολογίες και στην περίπτωση μας το διαδίκτυο, δίνουμε τη ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να μάθουν μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον εντελώς διαφορετικό, πιο ελκυστικό και ευχάριστο, όπου κυριαρχεί η συνεργασία και η ομαδικότητα και επιδιώκεται η παιγνιώδης και δημιουργική αξιοποίηση της εικόνας, του ήχου και των γραφικών. Εκμεταλλευόμαστε, λοιπόν, τις σημαντικές δυνατότητες που μας παρέχουν οι Η/Υ και το διαδίκτυο στη διδασκαλία του μαθήματος και με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ασκείται στην επιλογή, στον έλεγχο και στη διασταύρωση της πληροφορίας και στην αποτελεσματική της χρήση, συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001), ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και από παρουσιαστής- παντογνώστης ασκεί ένα ρόλο βοηθητικό και διαμεσολαβητικό σε μια προσπάθεια καθοδήγησης και διευκόλυνσης των μαθητών να προσεγγίσουν με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο τη γνώση.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και με δεδομένη την ευρεία διάδοση της χρήσης του υπολογιστή ως εργαλείου δημιουργικής έκφρασης, διδασκαλίας, μάθησης αλλά και νοητικής ανάπτυξης, η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία αντιμετωπίζει την πρόκληση της σχεδίασης, ανάπτυξης κι αξιολόγησης ελκυστικών και αποτελεσματικών αλληλεπιδράσεων μαθησιακών περιβαλλόντων (Σολομωνίδου, 2003). Είναι φανερό ότι η παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία, η οποία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αφηγηματική ανάλυση με κεντρικό πρόσωπο το/τη διδάσκοντα/ουσα, δεν επαρκεί για να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες τη δυνατότητα κατανόησης του γίνεσθαι και οδηγούν στην αποσπασματική εκμάθηση γνώσεων. Επομένως θα πρέπει να σχεδιαστεί μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Στο νέο μαθησιακό περιβάλλον ο/η εκπαιδευτικός θα λειτουργεί ως εμπνευστής/τρια και οργανωτής/τρια της μαθησιακής διαδικασίας και θα έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τη σύγχρονη τεχνολογία, τον υπολογιστή και τα περιβάλλοντα πολυμέσων, για να εμπλουτίσει τη διδακτική του/της πράξη και να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα άλλωστε με τις έρευνες (Σολομωνίδου, 2003) η διδασκαλία μέσα σε συνεργατικό περιβάλλον και με την υποστήριξη των ΤΠΕ οδηγεί στην κατάκτηση

γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες. Οι Η/Υ μπορούν να λειτουργήσουν ως «πνευματικοί συνεργάτες» για τους μαθητές βοηθώντας τους αφενός στη διεύρυνση και αναδιοργάνωση της σκέψης τους αφετέρου του γνωστικού τους φορτίου (Salomon, 1993, στο Σολομωνίδου, 2003). Επιπλέον με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης ανασυνθέτοντας τις προηγούμενες και οικοδομώντας τις νέες γνώσεις (Norman, 1993) .

Ο ρόλος του σχολείου έγκειται, κατά συνέπεια, στην παραπέρα γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με τη δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών χρήσης της γλώσσας ανάλογων με εκείνες που ισχύουν εκτός σχολείου, όπου οι μαθητές/-τριες θα μιλούν και θα γράφουν έχοντας συγκεκριμένη επικοινωνιακή πρόθεση και όχι για να αξιολογηθούν από το/τη δάσκαλό/-α τους. «Μ' άλλα λόγια, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να σχεδιαστεί με τρόπο που να αποτελεί τη φυσική συνέχεια αυτού που γίνεται εκτός σχολείου»(Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου έγινε προσπάθεια να αναπτυχθούν καινούριες δραστηριότητες, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αντισταθούν στον ορυμαγδό της διαφήμισης και της έντεχνης προώθησης του τσιγάρου από τα οποία βομβαρδίζονται καθημερινά.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις που απετέλεσαν και βάση στην καλύτερη διαχείριση των ΤΠΕ στην παρούσα εργασία είναι η εποικοδομητική (constructivist) αντίληψη για τη μάθηση, η προώθηση λειτουργικής (operational) και εγκατεστημένης (situated) γνώσης μέσα από αυθεντικές (authentic) δραστηριότητες, που έχουν νόημα (meaningful) για τα παιδιά, η συνεργατική (collaborative) μάθηση, η αποφυγή των φυλετικών και κοινωνικών διακρίσεων (gender and social issues), η συστημική (systemic) αντίληψη για την εκπαίδευση (βλ. π.χ. Σολομωνίδου, 2003).

### ***1.1.1. Εφαρμογές του επεξεργαστή κειμένου στη διδασκαλία***

Ο επεξεργαστής κειμένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιστάσεις και για διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται συστηματικά στη χρήση του επεξεργαστή κατά την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου<sup>3</sup> αλλά και κατά την κατανόησή του. Αποτελεί ανοικτού τύπου λογισμικό, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιστάσεις και για διαφορετικά διδακτικά

---

<sup>3</sup> Βλ. ενδεικτικά, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα-Ιστορία*, ΥΠΕΠΘ, 2000, σσ. 66, 73, 88, 95, 98 κ.α.

αντικείμενα. Ανήκει στα ηλεκτρονικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αρκετά συχνά στην τάξη, ιδιαίτερα κατά την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Χάρη στις ευκολίες που μας παρέχει έχουμε τη δυνατότητα να τροποποιήσουμε τα κείμενά μας, όσες φορές αντέχουμε. Να τα εμπλουτίσουμε με εικόνες και χρώματα. Η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων μέσα σε μία μικρή ομάδα συνεισφέρει στη συλλογή πληροφοριών και παράλληλα ωθεί τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται και να καταγράφουν πρόχειρα τις ιδέες τους, πριν ξεκινήσουν να γράφουν. Άλλωστε, η συμπαραγωγή γραπτού λόγου εξοικειώνει τους μαθητές με νέους τρόπους γραφής ευρύτατα διαδεδομένους στις σύγχρονες επαγγελματικές και ερευνητικές κοινότητες.<sup>4</sup>

## 1.2. Κριτικός γραμματισμός

Ο γραμματισμός αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως εγγραμματοσύνη (βλ. Ong, 1997) και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά επίσης μη γλωσσικά κείμενα. Αποτελεί έναν όρο εννοιολογικά αρκετά ευρύ και γι' αυτό ίσως δύσκολα οριοθετούμενο. Άρχισε να κάνει την εμφάνισή του κυρίως από τη δεκαετία του '80, αποτελούσε όμως πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου, αλλά με μία έννοια στενότερη από τη σημερινή, αυτήν της εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας. Σήμερα, όμως, στην τεχνολογικά αναπτυγμένη κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να κατανοεί και να παράγει ένα γραπτό κείμενο, αλλά και τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου (κριτική εγγραμματοσύνη), αλλά και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.). Αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης και επιβολής (Χατζησαββίδης, 2003).

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και μια πληθώρα γνώσης άλλων πληροφοριών, όπως π.χ. ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις

---

<sup>4</sup> Δες περισσότερα στο <http://www.netschoolbook.gr/glossa.html>

δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφάλαια και πεζά γράμματα και αρχιγράμματα, ότι ένα βιβλίο έχει εξώφυλλο και το ρόλο που αυτό παίζει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μια επιστολή, διαφορετικά μια διαφήμιση κ.λπ. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι ο γλωσσικός γραμματισμός, που μας ενδιαφέρει εδώ, είναι μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Αναλυτικότερα σημαίνει: α) την ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, του νοήματος κειμένου και των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, καθώς και τη γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, β) την ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, καθώς και της ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, γ) την ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και δ) την ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών. Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές (Χατζησαββίδης, 2002α, 2002β)

Ο κίνδυνος της δημιουργίας μιας άκριτης «μαζικοποίησης αναγκών» και μιας «ομογενοποιημένης σκέψης» προβάλλει μπροστά μας και μας υποχρεώνει να προφυλάξουμε τα παιδιά από τα ΜΜΕ, που διαμορφώνουν την κοινή γνώμη, σύμφωνα με τα συμφέροντα του καταναλωτισμού και της διαφήμισης (Flitner, 1998). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η παιδεία γενικότερα θα έπρεπε να ασχολείται κριτικά, να αναλύει, να αποκωδικοποιεί και να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης καθημερινών, ζητημάτων, που τα παιδιά αντιμετωπίζουν. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες, που συνιστούν το μονοδιάστατο χαρακτήρα του γραμματισμού, που επικρατεί στο σημερινό ελληνικό σχολείο, είναι η κυριαρχία του γραπτού λόγου, έναντι κάθε άλλου σημειωτικού τρόπου. Στις περιπτώσεις ακόμα, που το σχολείο χρησιμοποιεί κι άλλους σημειωτικούς κώδικες, όπως για παράδειγμα τη μουσική ή τα εικαστικά, κυρίως στις πρώτες τάξεις της βασικής εκπαίδευσης, η χρήση αυτή δε γίνεται με τους όρους ενός συστηματικού γραμματισμού, αλλά ως άνευ αξίας παιχνίδι ή ως ανέμελη προσωπική έκφραση. Την ίδια στιγμή τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με ποικίλους σημειωτικούς κώδικες, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα νέο και αντιθετικό σε σχέση με το αντίστοιχο του σχολείου, πλαίσιο συμπεριφορών και νοοτροπιών. Η έλλειψη ενός μοντέλου πολυτροπικού, κριτικού γραμματισμού στο ελληνικό σχολείο, το οποίο θα χρησιμοποιεί τους

σημειωτικούς τρόπους ως αφετηρίες παραγωγής νοήματος κι όχι ως «υπηρέτες» της γραπτής γλώσσας, δεν είναι ζήτημα ελλείμματος εκπαιδευτικών στόχων, αλλά τυπική μορφή αναλφαβητισμού, η οποία εν τέλει ωφελεί μόνο τους μηχανισμούς, οι οποίοι κερδοσκοπούν παράγοντας σήμερα πολυτροπικά προϊόντα (τηλεόραση, διαφήμιση κ.λπ.) (Καραντζόλα, 2007).

Στο πλαίσιο των κριτικών προσεγγίσεων της γνώσης για τη γλώσσα, πιστεύεται ότι η γλώσσα δεν αντανακλά παθητικά την πραγματικότητα, αλλά τη δημιουργεί και ότι οι λεξικογραμματικές επιλογές των ομιλητών είναι που συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία αυτής της πραγματικότητας (Halliday 1993, 2000). Η γραμματική δεν νοείται, κατά συνέπεια, παρά σε άμεση συνάρτηση με τη σημασία, ως «θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας» (Halliday, 2000). Έτσι η γλωσσική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι αλληλένδετη με τη διδασκαλία της γραμματικής. Πρόκειται για άποψη που έχει δώσει πολλούς και πλούσιους καρπούς στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, με γνωστότερο το ρεύμα της *Εκπαίδευσης στο Γραμματισμό με βάση τα Κειμενικά Είδη* (Genre Literacy Pedagogy), γνωστό και ως *Σχολή του Σίδνεϋ* (Kalantzis & Cope 1993) και το ρεύμα του *Κριτικού Γραμματισμού* (Critical Literacy) (Muspratt et al., 1997 Janks 2002). Το ρεύμα της εκπαίδευσης στο γραμματισμό με βάση τα κειμενικά είδη θεωρεί ότι η συνειδητή κατάκτηση των κυριότερων κειμενικών ειδών (genres) -και των ιδιαίτερων δομικών, οργανωτικών και λεξικογραμματικών τους χαρακτηριστικών- συμβάλλει στην απόκτηση των απαραίτητων σημειωτικών πόρων για την επιτυχία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Στην περίπτωση του Κριτικού Γραμματισμού, η γραμματική, οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας και, κατά προέκταση, και τον κοινωνικό μας περίγυρο. Το ρεύμα αυτό, αντλώντας από την κριτική γλωσσολογική και παιδαγωγική παράδοση και από την *Κριτική Ανάλυση Λόγου*, θεωρεί τη γλωσσική επίγνωση ως μέρος ενός ευρύτερου στόχου που αποβλέπει στην κριτική προσέγγιση, στην «αποφυσικοποίηση» του κοινωνικού περιγύρου, στον έλεγχο της «κοινής λογικής» (Fairclough, 1995) και στη δημιουργία, κατ'επέκταση κριτικά σκεπτόμενων υποκειμένων (Gee, 1996). Στο πνεύμα της ευρύτερης αυτής παράδοσης κινείται εν μέρει και η πολυσυζητημένη πρόταση των *Πολυγραμματισμών* (Multiliteracies) (New London Group, 2000), που έχει επηρεάσει γόνιμα τον γλωσσοδιδασκτικό προβληματισμό κατά την τελευταία δεκαετία.

Επιχειρώντας έναν ορισμό στην έννοια του Κριτικού γραμματισμού (Critical Literacy) (Janks, 2001), θα διαπιστώναμε ότι σημαίνει «την ενεργή προσέγγιση στην ανάγνωση και στις κειμενικές πρακτικές. Εμπεριέχει την ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της εξουσίας, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών. Μας δείχνει τρόπους κοιτάγματος σε γραπτά, οπτικά, φωνούμενα, πολυμεσικά και επιτελεστικά κείμενα με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων που κρύβονται κάτω από την επιφάνεια» (Baynham, 2002 Baynham, 2000 Hall, 1998 στο Department of Education, Tasmania, School Education Division, 2004)<sup>5</sup>. Συνεπώς ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει: Τη διερεύνηση του νοήματος μέσα στα κείμενα, τη μελέτη του σκοπού του κειμένου και των κινήτρων του δημιουργού του, την κατανόηση ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα κι ότι αντιπροσωπεύουν ιδιαίτερες απόψεις, ότι αποσιωπούν άλλες και ότι επηρεάζουν τις ιδέες των ανθρώπων, την αμφισβήτηση των τρόπων με τους οποίους αυτά έχουν κατασκευαστεί, την ανάλυση της εξουσίας της γλώσσας στη σύγχρονη κοινωνία την έμφαση στις πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων (επειδή οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα κείμενα με βάση τις δικές τους πεποιθήσεις και αξίες, τα κείμενα αποκτούν διαφορετικές ερμηνείες από διαφορετικούς ανθρώπους), την παρακίνηση των μαθητών/τριών να υιοθετήσουν άποψη σε ζητήματα, την παροχή ευκαιριών στους μαθητές και στις μαθήτριες για να σκεφτούν και να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους αξίες και στάσεις και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές και στις μαθήτριες να αναλάβουν κοινωνική δράση, για μία πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Chomsky, 2000. Hall, 1998. McLaren, 1988. Kellner, 1998).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 υπογραμμίζεται ο κοινωνικός χαρακτήρας του γραμματισμού (Καραντζόλα, 1993). Το πέρασμα απ' το ψυχολογικό στο κοινωνιολογικό μοντέλο γραμματισμού έχει συνέπειες στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε την ποικιλωνυμία στην τάξη. Αντί λοιπόν να θεωρήσουμε αυτό που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους στην τάξη ως ατομικές διαφορές, γνώσεις, δεξιότητες οδηγούμαστε στη θεώρηση ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες φέρνουν στην τάξη πολιτιστικά, κοινοτικά και κοινωνικά προϊόντα με τα οποία συμμετέχουν σε συγκεκριμένες ερμηνευτικές κοινότητες. Έτσι τα κείμενα, η γλώσσα και οι πρακτικές

---

<sup>5</sup> Department of Education , Tasmania, School Education Division, 2004, <http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>, Προσπελάστηκε στις 10/12/2009

των μαθητών/τριών δεν είναι ουδέτερες αλλά συνδεδεμένες με ζητήματα ταυτότητας κι έχουν πολιτισμική και πολιτική ισχύ. Επομένως ο δάσκαλος που διδάσκει ανάγνωση έχει να λάβει αποφάσεις σε σχέση με ποιο τρόπο και για ποιο σκοπό μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη εγγράμματων πολιτών, πολιτών «που προχωρούν πιο πέρα απ' την έτοιμη σοφία και τις απλές γνώσεις για να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα, τις ριζικές αιτίες, τι κοινωνικό πλαίσιο, την ιδεολογία και τις συνέπειες για το ίδιο το άτομο κάθε διαδικασίας, κειμένου, μέσου ενημέρωσης» υποστηρίζει η Ira Shor (στο Cumminus, 1999: 210) προσπαθώντας να δώσει έναν ορισμό στην έννοια κριτικός γραμματισμός.

Ο κριτικός γραμματισμός είναι μια θεμελιώδης διαφορετική στάση απέναντι στην ανάγνωση. Στην ουσία ο μαθητής εδώ προσεγγίζει τη δημιουργία νοήματος σαν μια διαδικασία δόμησης και όχι εξήγησης. Εμπλουτίζει το κείμενο με νόημα, δεν αποσπά νόημα από αυτό. Το νόημα γίνεται αντιληπτό κάτω από το φάσμα ιστορικοκοινωνικών συσχετίσεων, όχι απλά ως το προϊόν ή το σκοπό του συγγραφέα. Επιπλέον η ανάγνωση είναι μια πράξη οικειοποίησης του κόσμου και των λέξεων και ένα μέσο για κοινωνική μεταρρύθμιση. Ο Allan Luke (1993) υποστηρίζει ότι *αφορά τόσο στις ιδεολογίες, τις ταυτότητες όσο στους κώδικες και τις δεξιότητες, καθώς μας βοηθά να απαντήσουμε σε ερωτήσεις όπως: Σε ποιον απευθύνονται; Για ποιο σκοπό; Ποιος ωφελείται;*

Η ιστορία της θεωρίας είναι αρκετά περίπλοκη. Υπάρχουν επιπλέον και πολλές παρεμφερείς θεωρίες και για το λόγο αυτό θα εξετάσουμε μόνο τα στοιχεία εκείνα που βοηθούν να ξεχωρίζει η θεωρία αυτή από τις υπόλοιπες. Όλες οι θεωρίες έχουν επηρεαστεί από τις θέσεις της κοινωνικής θεωρίας ότι το νόημα σχηματίζεται πάντα μέσα από συγκρίσεις και δεν είναι ποτέ δεδομένο, σχετίζεται με τους συνεχείς αγώνες της κοινωνίας για την απόκτηση γνώσεων, εξουσίας, κοινωνικής καταξίωσης, και υλικών αγαθών. Τους αγώνες για νόημα και υλικά αγαθά τους διεξάγουν ομάδες άνισες δηλαδή, συγκεκριμένες μόνο ομάδες έχουν το πλεονέκτημα για τέτοιους αγώνες, αυτές που διατηρούν τον έλεγχο των ιδεολογιών της κοινωνίας, (Morgan 1997). Οι υποστηρικτές της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) πιστεύουν πως αυτές οι ανισότητες μπορούν να βγουν στο προσκήνιο μέσα από την κριτική αντιμετώπιση, μπορούν να αναδομηθούν εν μέρει μέσω της γλώσσας. Αυτή η πτυχή της θεωρίας έχει στρέψει το επίκεντρο των δασκάλων προασπιστών της στη διερεύνηση ζητημάτων αναπαράστασης. Ρωτούν ποιος κατασκευάζει τα κείμενα των οποίων οι αναπαραστάσεις κυριαρχούν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και χρόνο,

πώς ο αναγνώστης συμβιβάζεται με τις πειστικές ιδεολογίες των κειμένων, ποιανού συμφέροντα εξυπηρετούνται, τότε τέτοια κείμενα έχουν ποικίλες επιδράσεις, πως θα μπορούσαν να δομηθούν διαφορετικά. Κάνοντας αυτό, οι δάσκαλοι προωθούν ένα καινούριο και διαφορετικό είδος εξάσκησης πάνω σε ένα κείμενο το οποίο εξετάζει τη φύση της ίδιας της ανάγνωσης-ιδιαιτέρα των τρόπων με τους οποίους κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ενδιαφέροντα γεννιούνται μέσα από την ανάγνωση.

Μια δεύτερη σημαντική επίδραση στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού είναι η δουλειά του Paulo Freire (Freire, 1985). Ο Freire επηρεάστηκε από την οικονομική εκμετάλλευση που έβλεπε στη χώρα του τη Βραζιλία. Αντιμετώπιζε τη γλώσσα και την ανάγνωση ως κινητήριες δυνάμεις για την κοινωνική μεταρρύθμιση. Ανταποκρίθηκε αναπτύσσοντας μια προσέγγιση για την εκμάθηση ανάγνωσης σε ενήλικες, κάτι που θα λειτουργούσε ως μέσο για την οικονομική μεταρρύθμιση. Για εκείνον, η παιδαγωγική της ανάγνωσης έπρεπε να τροποποιηθεί ώστε να κάνει κεντρικά της θέματα τη δικαιοσύνη και τον αγώνα για την ανεξαρτησία. Η παιδαγωγική του ήτανε περιεκτική και στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης μέσα στο πλαίσιο διαλόγου και κριτικής διάθεσης απέναντι στον κόσμο. Ένα μάθημα του Freire ξεκινά με λέξεις επιλεγμένες για την πραγματική αξία τους αλλά και για τα φωνητικά τους χαρακτηριστικά. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα τότε κάνει διάλογο με τους μαθητές και τις μαθήτριες για να κωδικοποιήσουν τις λέξεις και να τις ενσωματώσουν σε αληθινές καταστάσεις στον κόσμο των μαθητών για παράδειγμα σε ένα μάθημα με Βραζιλιάνους βοσκούς, ο Freire χρησιμοποίησε τη λέξη "πηγάδι" για να δει πώς λειτουργούν οι λέξεις στη ζωή των βοσκών. Χρησιμοποιώντας αυτή τη λέξη, μπορούν να υπάρξουν ερωτήσεις, όπως: ποιος έχει τα πηγάδια στην πόλη σας, ποιος όχι, πώς επηρεάζει η ιδιοκτησία τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, πώς μπορούμε να δουλέψουμε για να αλλάξουν οι συνθήκες. Αυτό που είναι σημαντικό για τον Freire (1985:56) είναι πώς το άτομο που μαθαίνει λέξεις πρέπει να εμπλέκεται ταυτοχρόνως με την κοινωνική κριτική του χώρου που ζει.

Ο παιδαγωγικός σκοπός της κριτικής εκπαίδευσης ήτανε για τον Freire η ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης. Οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα και τον κόσμο κριτικά, και κινούνται πέρα από την κριτική ανάγνωση των κειμένων για να γίνουν δρώντα υποκείμενα απέναντι σε καταπιεστικές καταστάσεις «το να έχεις κρίση και Γνώση του κόσμου οδηγεί σε όλο και πιο δημιουργικό έλεγχο αυτού» (Hall, 1998: 186). Μέσα από την κριτική γνώση, οι μαθητές/ριες πρέπει να αναγνωρίσουν και να



αισθανθούν την ανάγκη να αναδιοργανώσουν τους εαυτούς τους και τα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα μέσα από τα δικά τους νοήματα και τις πράξεις τους στον κόσμο. Η έμφαση που δίνει ο Freire στην πράξη, η αφοσίωσή του στη διδασκαλία της ανάγνωσης και η δημιουργία μιας περιεκτικής παιδαγωγικής ανάγνωσης έστρεψαν το ενδιαφέρον της θεωρίας της κοινωνικής κριτικής από τη φιλοσοφία στην εκπαίδευση. Οι επιλογές των δασκάλων στην τάξη είναι πάντα εν μέρει αποφάσεις για το τι πρέπει να απογίνουν οι μαθητές και κατ' επέκταση και ο κόσμος (Knoblauch & Brannon, 1993).

Πρόσφατα η θεωρία έχει επηρεαστεί από την άποψη ότι τα κείμενα δεν έχουν νόημα από μόνα τους, ότι αυτό προέρχεται μόνο σε σχέση με αλλά νοήματα και πράξεις μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Από αυτή την οπτική γωνία οι συγγραφείς γράφουν κείμενα και οι αναγνώστες αναλύουν αυτά μέσα σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, χώρο και χρόνο. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο αποφασίζεται αν κάτι είναι αληθινό ή όχι. Έτσι η εγκυρότητα των επιστημονικών ερμηνειών εξαρτάται περισσότερο από τη δύναμη της επιστήμης και όχι από το αληθές του περιεχομένου της, (McLaren, 1992: 322). Η έμφαση που δίνεται στο διάλογο, την εξουσία, και το πλαίσιο μέσα από τα οποία εξάγουμε νόημα υπονομεύει οποιαδήποτε έννοια ουδετερότητας ή αλήθειας καθώς κρίνουμε ένα κείμενο και βγάζουμε αποφάσεις (Peters & Lankshear, 1995). Για τους δασκάλους του κριτικού γραμματισμού η γλώσσα συνδέεται με την παραγωγή και διατήρηση άνισων ρυθμίσεων εξουσίας. Υπ' αυτή την έννοια τα κείμενα και τα μηνύματα τους είναι ιδεολογικά περισσότερο παρά περιγραφικά η βασισμένα σε δεδομένα (Lankshear, 1997).

Αν και υπάρχουν πολλές εκδοχές του κριτικού γραμματισμού η κοινή πεποίθηση είναι πως αποτελεί μια κοινωνική και πολιτική πρακτική και όχι ένα σύνολο ουδετέρων ψυχολογικών δεξιοτήτων. Σημαίνει κατανόηση του τρόπου που η ιδεολογία και οι τεχνικές συγγραφής μορφοποιούν την αναπαράσταση της πραγματικότητας σε ένα κείμενο. Δηλαδή το να βοηθούμε τους μαθητές να αποκτήσουν κριτικό γραμματισμό σχετίζεται με το να τους κατευθύνουμε να ανιχνεύουν και να χειρίζονται τις ιδεολογικές διαστάσεις της γλώσσας και της ανάγνωσης (Siegel & Fernandes, 2000). Έτσι, ενώ η λέξη literacy για πολλούς δε σημαίνει τίποτα παραπάνω από την ικανότητα να κωδικοποιούν τη γλώσσα ή να ψάχνουν για το τι νόημα θέλει να δώσει ο συγγραφέας, οι δάσκαλοι και οι παιδαγωγοί ενδιαφέρονται για ζητήματα όπως: «Διαβάζουμε και γραφούμε τι; Πώς; Υπο ποιες συνθήκες; Για ποιο σκοπό;». Οι μαθητές/ριες του κριτικού γραμματισμού γενικά

ενθαρρύνονται να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα, ρωτώντας τι απόψεις προάγουν για τον κόσμο και αν αυτές τους οι απόψεις πρέπει να είναι αποδεκτές (Scholes, 1995). Κάνοντας αυτό, οι μαθητές/ριες αρχίζουν να σκέφτονται κριτικά σχετικά με τη φύση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πράξης. Εφόσον αναγνωρίσουν πως τα κείμενα είναι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και ότι αυτές οι αναπαραστάσεις είναι κοινωνικά κατασκευάσματα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πάρουν μια πιο δυναμική θέση απέναντι στα κείμενα να τα απορρίψουν ή να τα αναδομήσουν με τρόπους πιο συναπτούς με τη δική τους πραγματικότητα.

Οι κριτικές προσεγγίσεις των κειμένων δεν εμπεριέχουν απλώς διαφορετικές προσεγγίσεις ερμηνείας αλλά και κατανόηση του πώς οι διάφοροι τρόποι ανάγνωσης δημιουργούνται και σχετίζονται με διάφορες κοινότητες ατόμων που δημιουργούν και μορφοποιούν την κοινωνική ζωή. Οι μαθητές πρέπει να καταφέρουν να αναγνωρίζουν τη φύση κάθε είδους ανάγνωσης, διαλόγου, και των σχετικών κοινωνικών πράξεων ως να εξαρτώνται από την πορεία της ιστορίας, να χτίζονται από την κοινωνία και ως ένα σημείο να είναι μετατρέψιμες. Αν όλα αυτά μπορούν να δομηθούν από την κοινωνία μπορούν να αναδομηθούν κιόλας. Επιπλέον, οι αναγνώστες πρέπει να εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους έχουν δημιουργηθεί· δηλαδή, μέσα από την αλληλεπίδραση με γραπτά κείμενα, με συμμετοχή σε διάλογο, μέσα από αναπαραστάσεις που έχουν υπάρξει σε γραπτά κείμενα. Οι κριτικοί αναγνώστες πρέπει να αντιλαμβάνονται τους τρόπους με τους οποίους καθρεπτίζουν τον κόσμο ώστε να μπορούν να στέκονται κριτικά απέναντί τους και να αποφασίζουν αν τελικά αυτό που διαβάζουν κρίνεται κατάλληλο (Lankshear & McLaren, 1993).

Στο σύνολο της παιδαγωγικής της η θεωρία του κριτικού γραμματισμού αντιλαμβάνεται τα κείμενα ως ιδεολογικές δομές που πρέπει συνεχώς να υποβάλλονται σε κριτική. Οι διάφορες τεχνικές της επικεντρώνονται στην κοινωνική δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ισότητα.

Παράδειγμα κριτικού γραμματισμού μέσα στην τάξη: κατά την ανάγνωση και ερμηνεία κειμένων οι δάσκαλοι ρωτούν:

- πώς αποδίδονται τα νοήματα σε συγκεκριμένα γεγονότα που αναγιγνώσκονται
- πώς ένα κείμενο επιδιώκει να κάνει τους αναγνώστες να αποδεχτούν τις δομές του

- ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου
- ποιον συμφέροντα εξυπηρετούνται από τη διάδοση του κειμένου
- ποια άποψη για τον κόσμο προωθείται και ποια υπονομεύεται
- ποιες είναι άλλες πιθανές δομές για τον κόσμο

Μια τάξη κριτικού γραμματισμού θέτει πρωτίστως ζητήματα εξουσίας και ασχολείται με διακρίσεις φυλετικές, κοινωνικής τάξης, φύλου, κλπ. Οι προασπιστές της θεωρίας αυτής εξετάζουν τις παραπάνω διαφορες-διακρίσεις όχι ως μεμονωμένα σύμβαντα αλλά ως μέρος του συστήματος. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους αυτά τα συστήματα καθορίζουν πράξεις, υποθάλπουν συμφέροντα, κλπ., και πώς αυτά προωθούνται μέσα από τα διάφορα κείμενα.

Γενικότερα, κάνοντας κριτικές ερωτήσεις για τα σχολικά κείμενα και εξετάζοντας ιδεολογίες και θέσεις που οδηγούν σε αντίστοιχες σχολικές δραστηριότητες, θεωρούμε πως δεν υπάρχουν ουδέτερες, αδιάφορες, η ανώτερες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Θέσεις και στόχοι πρέπει να αποτελούν κεντρικά θέματα συζητήσεων. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση είναι πάντα δραστηριότητα ιδεολογική, κοινωνικά δομημένη, και λειτουργεί πάντα σε πλαίσια.

### **1.3. Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας**

Είναι γνωστό ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου είναι η πολυτροπικότητα, η χρήση δηλαδή και η μίξη πολλών τρόπων κατά την επικοινωνία. Το πρόβλημα είναι ότι οι σημειολογικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονταν ως τώρα από προσπάθειες δημιουργίας επιμέρους γραμματικών για τον κάθε τρόπο ξεχωριστά - π.χ. γραμματική για τη γλώσσα και την εικόνα (Kress & van Leeuwen, 1996) - και έλειπε μια προσπάθεια συνολικής θεωρητικής προσέγγισης του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου. Δεν υπήρχε έτσι μια θεωρητική βάση κατάλληλη για συστηματική προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων. Προς την κατεύθυνση της κάλυψης του κενού αυτού επιχειρεί να συμβάλει η εργασία των Gunther Kress & Theo van Leeuwen (2001).

Η *πολυτροπικότητα* ως όρος εμφανίζεται σε ένα κείμενο – μαριφέστο της Ομάδας του Νέου Λονδίνου (The New London Group, 1999: 681-682, 688), σχετικά με την ανάγκη επανεξέτασης της έννοιας και της παιδαγωγικής του γραμματισμού και επαναδιαπραγμάτευσής τους προς την κατεύθυνση των *πολυγραμματισμών*. Σύμφωνα με το κείμενο αυτό, υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών η

παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό *σημειωτικό τρόπο* [mode], αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικού τύπου κ.ά. Η πολυτροπικότητα θεωρείται πλέον «ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου», ενώ η γλώσσα χάνει την κεντρική της θέση στην επικοινωνία και εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών συστημάτων στην παραγωγή νοήματος κατά τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999: 116-117). Αυτό σημαίνει ότι το νόημα ενός κειμένου δεν προκύπτει αθροιστικά, αλλά είναι απαραίτητη η συνεξέταση των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι συναποτελούν ένα ενιαίο σημείο (Kress & Van Leeuwen, 1998: 187). Σε αντίθεση π.χ. με τη γλωσσολογική θεωρία που ορίζει τη γλώσσα ως σύστημα με ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της τη διπλή άρθρωση, για τα φαινόμενα της πολυτροπικότητας προτείνεται εδώ μια τετραπλή άρθρωση, η οποία οργανώνεται γύρω από τη διπλή διάκριση μεταξύ περιεχομένου (content) και έκφρασης (expression) της επικοινωνίας. Το περιεχόμενο επιμερίζεται σε δύο επιμέρους επίπεδα (στρώματα) (strata): στο λόγο (discourse) και στο σχέδιο (design), ενώ η έκφραση στην παραγωγή (production) και στη διανομή (distribution). Είναι προφανές πως μέσω της αντίληψης αυτής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση των Λόγων. Λέγοντας «κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις» εννοείται, κατά συνέπεια, ότι οι διάφορες γνώσεις έχουν αναπτυχθεί σε συγκεκριμένα κοινωνικά περικείμενα με τρόπο που συνάδει με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών πρωταγωνιστών αυτών των περικειμένων, ανεξάρτητα αν πρόκειται για περικείμενα ευρύτερα, στενότερα, ειδικότερα, ή όχι. Εννοείται, επίσης, ότι για κάθε πτυχή της πραγματικότητας υπάρχουν συνήθως διαθέσιμοι διαφορετικοί εναλλακτικοί λόγοι και χρησιμοποιούνται αυτοί που κρίνονται ως οι πιο κατάλληλοι στην κάθε περίπτωση (Kress & van Leeuwen, 2001: 21). Η άρρηκτη σύνδεση των Λόγων με την κοινωνική πρακτική οδηγεί και στην αναγνώριση της ιστορικότητας των Λόγων: η μεταβολή των κοινωνικών πρακτικών οδηγεί συνήθως σε νέους Λόγους (ως προς το πώς τα πράγματα είναι και πρέπει να είναι, τι είναι αξιόλογο, τι επιτρεπτό και τι όχι κ.λπ.) (ό.π.: 114). Το σχέδιο προσθέτει δύο πράγματα στο/ους λόγο/ους. Πρώτο, τον τοποθετεί σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περικείμενο (π.χ. «δίδαξε κατά τον κλασικό τρόπο ένα κεφάλαιο γραμματικής», «διηγήσου μια ιστορία», «διαφήμισε ένα προϊόν» κλπ.), στηριζόμενο, βέβαια, σε συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους, όπως π.χ. τα σχήματα που υπάρχουν για τις αφηγήσεις, τις διαφημίσεις κλπ. και δεύτερο,

επιλέγει τους τρόπους (ό.π.: 21-22) που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση των συγκεκριμένων πτυχών της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (ό.π.: 120).

Η μεγάλη διαφορά, ωστόσο, από τις ανάλογες γλωσσολογικές θεωρίες είναι ότι δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι Λόγοι δεν πραγματοποιούνται μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων. Όλοι δηλαδή οι διαθέσιμοι σημειωτικοί τρόποι (modes) σε κάποια κοινωνία μπορούν, κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, να χρησιμοποιηθούν ως σημειωτικοί πόροι για την άρθρωση λόγων. Η ευρύτατη διάδοση του φαινομένου της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων τρόπων, ανάλογο με τον εκάστοτε επικοινωνιακό στόχο. Ο ρόλος του σχεδίου είναι ακριβώς αυτός: να οργανώσει αυτό που είναι να διατυπωθεί, σε έναν οδηγό για παραγωγή, κάτι ανάλογο δηλαδή με τη διαδικασία που ακολουθεί ο αρχιτέκτονας. Έτσι τα σχέδια είναι σε ένα αφηρημένο επίπεδο, μεταξύ περιεχομένου και έκφρασης και, επομένως, ανεξάρτητα από τα μέσα υλοποίησης, αφού οι πόροι στους οποίους στηρίζεται, οι σημειωτικοί τρόποι, είναι σε αφηρημένο επίπεδο, και μπορούν να υλοποιηθούν με διαφορετικά υλικά (Kress & van Leeuwen, 2001: 5-6).

Βέβαια, στις μέρες μας, με τη διάδοση των ΤΠΕ ο διαχωρισμός αυτός παύει συχνά να ισχύει και είναι δυνατό ένα και μόνο πρόσωπο να έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης ενός τελικού προϊόντος από την αρχή ως το τέλος. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, επίσης, και ιδιαίτερα με την επέκταση της ψηφιακής τεχνολογίας οι λειτουργίες της παραγωγής και διανομής παύουν να είναι ξεχωριστές. Η επιστήμη της επικοινωνίας στις μέρες μας στρέφει την προσοχή μας στα μέσα που όλοι/ες χρησιμοποιούμε όταν η γλώσσα δεν μας αρκεί για να εκφραστούμε, ή δεν αρκεί μόνο αυτή· δηλαδή, στους κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας. Εάν κοιτάξουμε γύρω μας, θα διαπιστώσουμε ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας. Στην αύξηση του ενδιαφέροντός μας για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου. Ως κείμενο σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία

θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά. Όταν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε ένα κείμενο σήμερα, δεν εστιάζουμε μόνον στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Εδώ είναι που η έννοια της πολυτροπικότητας είναι πολλαπλώς χρήσιμη. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου, ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κλπ. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 1999).

Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (βλ. κυρίως Kress & van Leeuwen, 1996) θεωρούν την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι πιο εμπειριστωμένες αναλύσεις που γίνονται εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα. Η έννοια της πολυτροπικότητας σαν τρόπος, ή μάλλον τρόποι, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος και γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλλουν στις λειτουργίες της ρητορικής (του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος) μας είναι χρήσιμα στο σχολείο;

Το ζήτημα μπορεί να ιδωθεί από δύο πλευρές: στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά «κείμενα»: προσεγγίζονται και παράγονται λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκονται και παράγονται ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/τριες δραματοποιούν, οι καθηγητές/τριες διδάσκουν. Από την άλλη, το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές/τριες του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει είτε προέρχονται μέσα από το σχολείο, είτε κυρίως έξω από αυτό, από την καθημερινή επαφή τους με υπολογιστές, αφίσες, video-clips, ακόμα και με πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων (Βεκρής & Χοντολίδου, 2004). Μία

συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών «κειμένων» (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών/τριών) θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες συνειδητότερους/ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική (Χοντολίδου, 1999).

Αυτό σημαίνει ότι τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών θα πρέπει με τη φιλοσοφία τους και τις προτάσεις τους για το γλωσσικό μάθημα να απαντούν σε σημαντικά πλέον ερωτήματα σε σχέση με την κυριαρχία και τη μοναδικότητα ή όχι της γλώσσας στο σημειωτικό τοπίο και με το ποια αντίληψη του κειμένου υιοθετούν (Kress, 2000: 196). Σύμφωνα με την πρόταση της Ομάδας του Νέου Λονδίνου, λοιπόν, το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες χρήσης κι εκμετάλλευσης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους και να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής (The New London Group, 2000: 18). Τα πολυτροπικά κείμενα, άλλωστε, όπως και τα γλωσσικά κείμενα, σχετίζονται πάντα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία συμμετέχουν και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της, επιτελώντας λειτουργίες *αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές* (Halliday & Hasan, 1989), και γι' αυτό η ικανότητα των μαθητών να τα αποκωδικοποιούν είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γλωσσικών κειμένων (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001: 12-13).

Στο πλαίσιο των παραπάνω δεδομένων το ενδιαφέρον μας πολλών ερευνών στρέφεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και επιχειρούν να διαπιστώσουν κατά πόσο η διαφαινόμενη πολυτροπικότητα είναι ουσιαστική, εκμεταλλεύσιμη και γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, αν και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνεται μεταξύ άλλων ως διδακτικό υλικό και μια σειρά κειμένων, τα οποία είναι αμιγώς πολυτροπικά, όπως εικονογραφημένα λεξικά, CD-ROM, βιντεοταινίες κ.ά., δεν δίνονται ιδιαίτερες προτάσεις για τον τρόπο χρήσης τους (Κονσούλη, 2003: 63). Το ίδιο συμβαίνει και στα βιβλία του καθηγητή (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001γ: 39, 41), στα οποία αν και υπάρχουν και αναφορές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001γ: 18 και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002β: 36, 27, 34 αντίστοιχα), στις οποίες η μετάδοση των πληροφοριών φαίνεται πως δεν αποδίδεται αποκλειστικά στη γλώσσα, εντούτοις δεν συμβάλλει στην πραγματικότητα στη δημιουργία ενός εγχειριδίου με υψηλό

βαθμό πολυτροπικότητας κι επιπλέον ότι, όπου αυτή υπάρχει ή είναι δυνατό να εξεταστεί, δεν αποτελεί στην πραγματικότητα αντικείμενο ουσιαστικής αξιοποίησης (Κονσούλη, 2003).

### **1.3.1 Η διαφήμιση ως επικοινωνιακό μέσο**

Η εποχή μας δεν μας αφήνει να εφησυχάσουμε, καθώς το παγκόσμιο κεφάλαιο καταργώντας τα εθνικά σύνορα προωθεί μια κάθε άλλο παρά βιώσιμη ανάπτυξη, προτάσσοντας την κυριαρχία της αγοράς και αναγορεύοντας σε πρωταρχική αξία την ελευθερία του εμπορίου. Ενός εμπορίου που τουλάχιστον από τη βιομηχανική επανάσταση και μετά και ιδιαίτερα κατά τον 20ό αιώνα, με την ανάπτυξη των ΜΜΕ, συνδέεται καταλυτικά με το σημαίνοντα ρόλο της διαφήμισης. Πώς ερμηνεύεται η σύνδεση αυτή; Η απάντηση κρύβεται κάτω από τον όγκο και την πληθώρα των βιομηχανικών προϊόντων του αναπτυσσόμενου κόσμου. Ο όγκος αυτός θα προξενούσε τεράστια προβλήματα, εάν δεν καταναλώνονταν γρήγορα και εάν η γενική ιδεολογία της κοινωνίας δεν συμφωνούσε με τον τρόπο ζωής που συνδέεται με την καταναλωτική κοινωνία. Η διαφήμιση επιχειρεί να χειραγωγήσει τους ανθρώπους με τέτοιο τρόπο, ώστε αγοράζοντας ένα αγαθό, να αγοράζουν μαζί και έναν τρόπο ζωής μέσα σε μια ατμόσφαιρα «επαρκώς καταναλωτική» (Dyer, 1992: 14-15). Είναι γεγονός πως η πρωταρχική λειτουργία της διαφήμισης αποσκοπεί στο να γνωρίσει στο κοινό ένα ευρύ φάσμα καταναλωτικών αγαθών και, επομένως, να υποστηρίξει την οικονομία της ελεύθερης αγοράς. Όσο, όμως, με την πάροδο του χρόνου, εμπλέκεται όλο και περισσότερο στην εκμετάλλευση κοινωνικών αξιών και στάσεων, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η διαφήμιση αρχίζει να εκπληρώνει μια λειτουργία την οποία παραδοσιακά εκπλήρωναν παλαιότερα η τέχνη ή η θρησκεία. Ορισμένοι κριτικοί της διαφήμισης ισχυρίστηκαν ακόμα ότι λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργούν οι μύθοι στις πρωτόγονες κοινωνίες, προσφέροντας στους ανθρώπους απλές ιστορίες και εξηγήσεις που μεταφέρουν αξίες και ιδανικά και διαμέσου των οποίων οι άνθρωποι οργανώνουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους και κατανοούν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. (Dyer, 1992: 10) Επομένως η διαφήμιση, στοχεύοντας να επηρεάσει το κοινό προς την κατεύθυνση της αγοράς ενός προϊόντος ή την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς ή στάσης, «ερμηνεύει» την πραγματικότητα.

Αυτή η «ερμηνεία» η συνδεδεμένη με κείμενα, λέξεις, εικόνες, η τόσο ελκυστική ιδιαίτερα στα παιδιά είναι δυνατόν να αποτελέσει προνομιακό πεδίο



έρευνας για την Εκπαίδευση. Μας δίνει την ευκαιρία, προωθώντας την κριτική αντιμετώπιση των διαφημιστικών μηνυμάτων, να θέσουμε κοινωνικά προβλήματα, τοπικά και παγκόσμια, τα οποία άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με την προβαλλόμενη ερμηνεία, να αποτυπώσουμε μέσα από τα μηνύματα τα χαρακτηριστικά της σχέσης ανθρώπου και κατανάλωσης, αλλά και υγείας, προωθώντας ένα νέο ήθος στη σχέση αυτή, να αναγνωρίσουμε, σε αναλογία, τη μορφή των κοινωνικών σχέσεων της εποχής μας, προβάλλοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη για αλλαγές στην οικονομία και κοινωνία και οδηγώντας στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ανάληψη σχετικής δράσης. Άλλωστε στην πρόταση 16 της διακήρυξης της Τιφλίδας αναφέρεται πως «...οι γενικότερες καταναλωτικές συνήθειες των πολιτών επιτρέπουν στους τελευταίους να επηρεάζουν έμμεσα σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα της κατανάλωσης στο περιβάλλον και στη χρησιμοποίηση των φυσικών πόρων» και προτείνεται στα κράτη μέλη «...να δώσουν περισσότερη προσοχή στις επιζήμιες για το περιβάλλον καταναλωτικές συνήθειες και στη σπατάλη και βλαβερότητα των καταναλωτικών αγαθών... να προτρέψουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας στη συνειδητοποίηση του διδακτικού ρόλου...να εισαγάγουν τα ζητήματα αυτά στα προγράμματα σχολικής και μη σχολικής εκπαίδευσης» (Φλογαίτη, 1998:266-267).

Ο Μ. Byram (Byram, 1997:39) τονίζει ότι η γλώσσα πρέπει να προσεγγιστεί ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο (γλωσσική συναίσθηση) και να εμπλουτιστεί από την άμεση, στο μέτρο του δυνατού, πρόσβαση και εμπειρία όψεων του πολιτισμού-στόχου από το/τη μαθητή/μαθήτρια. Εστιάζοντας στο τελευταίο αυτό σημείο, η ουσιαστικότερη προσέγγιση και εμπειρία του πολιτισμού-στόχου είναι αυτή που επικεντρώνεται σε πολύ συγκεκριμένες (μικρο-εκδηλώσεις και συνήθειες της καθημερινής ζωής. Μία απτή και καθημερινή, δεξιότητα στην οποία οι διδάσκοντες/διδάσκουσες πρέπει να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους είναι το να μπορούν να εντοπίζουν και να απομονώνουν, να οργανώνουν και να αξιοποιούν πληροφορίες για τον πολιτισμό-στόχο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από τις βιβλιοθήκες και τα πολυμέσα, αλλά και από τους ανθρώπους - ομιλητές/ομιλήτριες της γλώσσας και φορείς του πολιτισμού αυτού (Seelye 1993:141). Πρόκειται για δεξιότητα που βασίζεται λιγότερο στην καθοδήγηση του/της δασκάλου/δασκάλας και περισσότερο στην πρωτοβουλία και την προσωπική παρατήρηση του/της μαθητή/μαθήτριας. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα στην τάξη θα παραδειγματίσει, θα προτείνει δηλ. παραδειγματικές εφαρμογές μιας τέτοιας αξιοποίησης, έχοντας πάντα ως στόχο να βοηθήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να επικοινωνήσουν με επιτυχία, αφού

ευαισθητοποιηθούν και ίσως αναθεωρήσουν ορισμένες από τις στάσεις και αντιλήψεις τους για τον κόσμο (Ανδρουλάκης, 1998)

Η διαφήμιση ικανοποιεί αυτόν το στόχο, που φαίνεται πως είναι ένα από τα επερχόμενα στοιχεία της γλωσσικής διδασκαλίας. Συνιστά τόπο και πηγή τόσο της επικοινωνίας, όσο και του πολιτισμού, και μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της δεξιότητας που σχετίζεται με την πολιτισμική πληροφορία (Galisson, 1995 στο Ανδρουλάκης, ό.π.).

Από την άλλη πλευρά, τα τελευταία χρόνια, γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη, τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες, μιας βιωματικής θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να ελέγξουν την «αλήθεια» των ΜΜΕ, τα οποία με κατάλληλες τεχνικές εμφανίζουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από μια επίφαση «αντικειμενικότητας» και «αλήθειας». Επιπλέον στα μάτια του μέσου αναγνώστη ή τηλεθεατή φαντάζουν ως κάτι το απρόσιτο και μυθικό. Ειδικότερα, η διαφήμιση καπνιστικών προϊόντων παρουσιάζει θετικές και γοητευτικές εικόνες που κατευθύνονται όλο και περισσότερο προς τους νέους κι έχουν σαν κύριο σκοπό να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα κοινωνικής αποδοχής για το κάπνισμα. Στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης έντυπων διαφημίσεων οι εκπαιδευόμενοι/ες γνωρίζουν βαθύτερα την τόσο τη γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα, καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα και ελέγχουν τις πληροφορίες και και τις ειδήσεις που τους παρέχουν τα ΜΜΕ καθημερινά και τα οποία τελικά τα απομυθοποιούν.

Πριν προχωρήσουμε στις προτάσεις για τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του διαφημιστικού σλόγκαν (και, κατ' επέκταση, του διαφημιστικού κειμένου στην ολότητα του) και της διαφημιστικής εικόνας στη διδασκαλία των γλωσσών, θα ήταν χρήσιμο να διατυπώσουμε ρητά ορισμένες θεωρητικές αρχές για τη θέση και το ρόλο ενός τέτοιου κειμένου στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (Ανδρουλάκης, 1998)

Η διαφήμιση είναι έκφανση πολιτισμού; Η διαφήμιση γεννήθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση, αναπτύχθηκε με την οικονομία της αγοράς και γιγαντώθηκε με την κοινωνία της σχετικής αφθονίας και του καταναλωτισμού. Η διαφήμιση έχει λόγο ύπαρξης, στο βαθμό που υπάρχει ποικιλία, δυνατότητα επιλογής και εμφάνιση νέων προϊόντων και υπηρεσιών. Τέλος, αναπτύσσεται παράλληλα με την αύξηση της παραγωγής και την άνοδο του επιπέδου ζωής. Πρέπει ωστόσο να λάβουμε υπόψη τις παρακάτω επιφυλάξεις: α) με δεδομένες τις πολιτισμικές διαφορές

που καταγράφει η εθνογραφία και η ανθρωπολογία, οφείλουμε να περιορίσουμε την πολιτισμική αξία της διαφήμισης στις κοινωνίες που λειτουργούν με το κεφαλαιοκρατικό, καταναλωτικό οικονομικό σύστημα και δεν νομιμοποιούμαστε να θεωρήσουμε ή να εννοήσουμε πως αυτό ισχύει για όλους τους πολιτισμούς. Υπάρχουν, επομένως, γλώσσες που δεν έχει χρειαστεί ως τώρα να υπηρετήσουν διαφημιστικούς σκοπούς. β) Η χρήση του διαφημιστικού κειμένου για τη διδασκαλία του τριπτύχου γλώσσας - επικοινωνίας - πολιτισμού δεν αίρει ούτε αμβλύνει τις ιδεολογικές επιφυλάξεις που είναι θεμιτό να έχουμε για τη διαφήμιση και το ρόλο της σε όσους πολιτισμούς αυτή λειτουργεί (διαμόρφωση διαθέσεων και προτιμήσεων στο καταναλωτικό κοινό, εκτροπή προς έναν τρόπο ζωής που δεν ανταποκρίνεται υποχρεωτικά στις ανάγκες του και σημαντική, έως και ανεξέλεγκτη, επίδραση στην προσωπικότητα των παιδιών) (Ανδρουλάκης, 1998).

Η διαφήμιση είναι έκφραση επικοινωνίας; Σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, η διαφήμιση είναι και επικοινωνιακή πράξη, και ερέθισμα για επικοινωνία. Καθώς η διαφήμιση συνίσταται σε μια διεπίδραση μεταξύ τριών παραγόντων: του πομπού-διαφημιστή, του σημείου αναφοράς-προϊόντος και του δέκτη-κοινού, κάθε διαφήμιση έχει μήνυμα-περιεχόμενο, που μεταβάλλει και τη σχέση των προσώπων που επικοινωνούν. Έτσι η διαφήμιση είναι επικοινωνία εμπορικού τύπου, με ειδικούς και παράλληλους στόχους: να πληροφορήσει και να πείσει. Από μεθοδολογική άποψη, εξάλλου, το διαφημιστικό κείμενο μπορεί να είναι ένα από τα είδη αυθεντικών κειμένων με τη ευρεία έννοια (documents), των οποίων τη χρησιμότητα, αλλά και την αναγκαιότητα υιοθέτησε ως βασική αρχή της η επικοινωνιακή προσέγγιση. (Ανδρουλάκης, 1998).

#### **1.4. Η θεωρία των κειμενικών ειδών**

Η θεωρία των κειμενικών ειδών (genres) έχει διατυπωθεί κατά ένα μεγάλο μέρος της από τον M.A.K. Halliday (1985) και από τους μαθητές του R. Hasan, G. Kress, J. Martin, F. Christie, M. Kalantzis και B. Cope, και είναι γνωστή διεθνώς ως *κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία, που προσπαθεί να συσχετίσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο με σαφή και συστηματικό τρόπο (*συστηματικό-λειτουργικό μοντέλο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας*). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική αναδεικνύει το κείμενο και την σχέση του με την εξωγλωσσική

πραγματικότητα και την περίσταση επικοινωνίας. Εξετάζει πώς γραμματικοποιούνται οι κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων στην κατασκευή και διαπραγμάτευση του νοήματος, με ποιες γλωσσικές επιλογές προσαρμόζεται ένα μήνυμα στους τρόπους μετάδοσής του, με ποια γλωσσικά μέσα, τελικά, το κείμενο αναπαριστά την κοινωνική πραγματικότητα.

Στη διδακτική πράξη, μέσα από τη βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού που είναι το κειμενικό είδος, κατακτάται ο σχολικός γραμματισμός καθώς επεξεργαζόμαστε και παράγουμε των γραπτά είδη που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Η κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών/τριών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή, τους Πολυγραμματισμούς. Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία παρουσιάζουν πολύ τροπικότητα (Δενδρινού, 2004). Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική *μεταγλώσσα* για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalatzis & Cope, 1999). Ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του Σχεδίου (Design), ο οποίος έρχεται κατά κάποιο τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Ως όρος το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Γι' αυτό η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned). Το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτά σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Τέλος, το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων. Η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία με τέσσερις τομείς, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει στη διδασκαλία: Τοποθετημένη πρακτική, Ανοιχτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση και Μετασχηματισμένη πρακτική. Η Τοποθετημένη Πρακτική αφορά την

προσπάθεια επαφής των μαθητών κατά τη διδασκαλία με στοιχεία και λόγους που έχουν σχέση με την εμπειρία τους, δηλαδή με βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, τον εργασιακό τους ή τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο. Εννοείται ότι η επαφή αυτή αξιοποιείται στη διδασκαλία για μαθησιακούς σκοπούς. Η Ανοιχτή Διδασκαλία αφορά την αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές, δηλαδή η εξήγηση από μέρους του διδάσκοντα και η συνειδητοποίηση από μέρους του μαθητή της λειτουργίας ορισμένων ή και όλων των στοιχείων που συμμετέχουν σε ένα λόγο από αυτούς που έρχονται οι μαθητές σε επαφή, κατά τη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής. Η Κριτική Πλαισίωση αφορά την ερμηνεία και την κριτική θεώρηση που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται οι μαθητές σε επαφή. Στη φάση αυτή γίνονται συσχετισμοί, συγκρίσεις, δίνονται χρήσιμα στοιχεία για την κριτική θεώρηση κτλ. Η Μετασχηματισμένη Πρακτική αφορά τη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και/ή πολιτισμικά πλαίσια. Πρόκειται, σε τελευταία ανάλυση, για την προσπάθεια εκπαιδευμένων και εκπαιδευτών για εφαρμογή όσων αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Kalatzis & Cope, 1999).

### **1.5. Κριτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας**

Σύμφωνα με τον T.S. Eliot (1969) «Η μυθοπλασία που διαβάζουμε επηρεάζει τη συμπεριφορά μας απέναντι στους συνανθρώπους μας, επηρεάζει το σχήμα του εαυτού μας», ενώ ο κριτικός S. H. Olsen (1978) δέχεται ότι η λογοτεχνία μπορεί ως «παρενέργεια» να αλλάξει τα πιστεύω ενός αναγνώστη και μπορεί, έτσι, να επηρεάσει τις πράξεις του, αλλά προσθέτει ότι «φαίνεται απίθανο να μπορεί ένα έργο να επηρεάσει την πράξη μέσα από τις λογοτεχνικές του ποιότητες». Υπάρχει, βέβαια, και η αντίθετη άποψη, όπως διατυπώνεται από τον ποιητή W.H. Auden (1977), σύμφωνα με την οποία «Η ποίηση δεν κάνει τίποτα να συμβεί».

Το δημοτικό σχολείο ως παράγων κοινωνικοποίησης παίζει - ή μπορεί να παίζει - σημαντικό ρόλο στην πολιτισμική διαμόρφωση των μαθητών/τριών μέσω των παιδικών προσώπων που εμφανίζονται στα λογοτεχνικά κείμενα των Ανθολογίων (Παπαρούση, 2007). Σύμφωνα με τον C. Vandendorpe (Vandendorpe, 1992: 9) η

ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη συντελεί στην κατάκτηση τριών θεμελιωδών στόχων, ο πρώτος είναι κοινωνικο-συγκινησιακού χαρακτήρα και οι άλλοι δύο αισθητικο-πολιτισμικού και διανοητικού. Ειδικότερα, με αφορμή το μάθημα της λογοτεχνίας είναι δυνατόν να τεθούν θέματα σχετικά με τη συγκρότηση, τη συνείδηση αλλά και την κατασκευή της έννοιας της ταυτότητας (Vandendorpe, 1992:287). Η ταυτότητα, βέβαια, είναι μία λέξη αμφίσημη. Από τη μια μεριά σημαίνει την ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα. Από την άλλη μεριά, αντίθετα, υποδηλώνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο (Βρύζας, 1999: 169).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια αυτής της καθοριστικής για την πορεία της κοινωνικοποίησης τους περίοδο αρχίζουν να σκέφτονται, να κρίνουν, να αξιολογούν και ταυτόχρονα εσωτερικεύουν σταδιακά τις αξίες και τους κανόνες του περιβάλλοντός τους μέσω μίας διαδικασίας σταδιακής ταύτισής τους με τα πρότυπα ζωής και συμπεριφοράς με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι/ες μέσα από την οικογένεια, τις συναναστροφές, το σχολείο, την τηλεόραση ή τα βιβλία. Και εάν σκεφτούμε το παιχνίδι της ταύτισης -από το οποίο λίγοι αναγνώστες έχουν ξεφύγει- με κάποιο λογοτεχνικό πρόσωπο που μας έχει συνεπάρει ή συγκινήσει, καταλαβαίνουμε πόσο εύκολα ο/η μαθητής/ρια-αναγνώστης/ρια μπορεί, είτε μιμούμενος/η άμεσα τη συμπεριφορά του ήρωα του, είτε συναισθανόμενος/η ακόμη και μία όχι απόλυτα συνειδητοποιημένη επίδραση, να επηρεαστεί ψυχοδιανοητικά και να εντάξει ό,τι διαμεσολαβεί το κείμενο (αξίες αλλά και στερεότυπα) στην κοινωνική του/της συμπεριφορά. Μέσα από μία παρόμοια θεώρηση, η διδασκαλία της λογοτεχνίας προβάλλεται σα μία διαδικασία που, στηριζόμενη κατά κύριο λόγο στη συγκινησιακή-βιωματική αφορμηση, έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ανακαλέσει στη συνείδηση του μαθητή ή της μαθήτριας γνώσεις ή βιωμένες ψυχικές-συναισθηματικές καταστάσεις αλλά να του/της προσφέρει γνώσεις ή να συντελέσει, μέσα από τη «συνάντησή» του/της με τις εικόνες στις οποίες διαμορφώνονται οι συγγραφικές επινοήσεις, στην περαιτέρω οικειοποίηση συλλογικών παραστάσεων και στερεοτύπων ή, αντιθέτως, στη μεταβολή τους και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο A. Gramsci (1988): «Η λογοτεχνία είναι τέχνη και η τέχνη μπορεί να διδάξει, ακριβώς γιατί είναι τέχνη και όχι γιατί είναι τέχνη που διδάσκει. Η λογοτεχνία δεν γεννάει λογοτεχνία (...) [γεννάει] τον καινούριο άνθρωπο, που με την επέμβαση της ιστορίας θα δημιουργήσει τις καινούριες κοινωνικές

σχέσεις». Στο σημείο αυτό απευθύνονται οι στόχοι της παρέμβασής μας που είναι οι ακόλουθοι: Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των αξιών και στερεοτύπων στην καθημερινή μας ζωή, να κατανοήσουν τη σύνδεση των προβαλλόμενων μηνυμάτων με συγκεκριμένες αξίες και στερεότυπα., να ερμηνεύσουν την σχέση αυτή., να καταγράψουν τα πιθανά θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στις ανθρώπινες σχέσεις σήμερα να διατυπώσουν τις κρίσεις τους με αφορμή συγκεκριμένα μηνύματα, ως προς τις αξίες-στερεότυπα και την επίδρασή τους, να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους στην παρουσίαση των απόψεών τους σε συζήτηση, να κατασκευάσουν ένα μήνυμα εκφράζοντας τις δικές τους αντιλήψεις ως προς το προβαλλόμενο πρότυπο.

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια πολυσχιδής διαδικασία νοηματοδότησης που επενεργώντας στον εσωτερικό του κόσμο, απαιτεί την ουσιαστική συμμετοχή του αναγνώστη ή της αναγνώστριας που είναι κρίσιμος παράγοντας στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας και όχι παθητικός αποδέκτης των «μηνυμάτων» του κειμένου ή απαθής εντολοδόχος του συγγραφέα (Κατσίκη – Γκίβαλου & Καλογήρου, στο Ματσαγγούρας, 2007:387).

Από την άλλη η νέα ανάληψη της διαθεματικής προσέγγισης αλλάζει και τη θέση της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη η οποία σταματά να χρησιμοποιείται στην τάξη μόνο για τη διαδικασία της ανάγνωσης και θεωρείται ως ο «άσσος στο μανίκι» του ή της εκπαιδευτικού (Egan, 1989: 11 στο Γιαννικοπούλου, 2007) στη διδασκαλία ζητημάτων ιστορικών κοινωνικών, ανθρωπιστικών, αλλά και επιστημονικών. Η μεγάλη δύναμή της συνίσταται στη δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής των ακροατών και του αφηγητή στα γεγονότα που διαδραματίζονται. Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα λογοτεχνικά βιβλία σε ορισμένες περιπτώσεις αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά για τη διδασκαλία της φυσικής απ' ότι τα βιβλία γνώσεων αντίστοιχων θεμάτων (Moser, 1994: 138-150 στο Γιαννικοπούλου, 2007). Αυτό γίνεται γιατί αφενός μέσου του λογοτεχνικού βιβλίου είναι δυνατό να ενεργοποιηθεί ένα μεγάλο εύρος γνωστικών περιοχών (Pottle & Rutley 1997: 251-252 στο Γιαννικοπούλου, 2007), αφετέρου η λογοτεχνική γεννά ερωτηματικά και αφήνει τα παιδιά να την ανακαλύπτουν σε αντίθεση με το σχολικό βιβλίο που λύνει απορίες πριν ακόμη γεννηθούν (Γιαννικοπούλου, 2007: 333). Βέβαια προλαβαίνοντας το ερώτημα τού κατά πόσο είναι θεμιτή η χρησιμοθηρική εκμετάλλευση της λογοτεχνίας (ό.π. σ. 337) και κατανοώντας ότι ενέχει πάντα ο σοβαρός κίνδυνος να κακοποιηθεί το λογοτεχνικό έργο και να χαθεί η μαγεία του και η αισθητική απόλαυσή του, προσπαθήσαμε να εστιάσουμε την προσοχή των παιδιών στο θέμα μας

το οποίο περνά μέσα στην ιστορία σαν μια «φυσιολογική» συμπεριφορά (κι αυτό είναι ένα γεγονός που πρέπει να μας προβληματίσει) χωρίς να μειώσουμε τη δύναμη του ύφους του συγγραφέα.

Σημαντικές έρευνες που δημοσιεύτηκαν διεθνώς δείχνουν ότι η λογοτεχνία είναι κατάλληλο διδακτικό εργαλείο, αφού αποτελεί κίνητρο για μάθηση αντικειμένων, που φαινομενικά δε σχετίζονται με αυτή (Σαμαράς, 2007: 316). Μέσω των λογοτεχνικών έργων προσδιορίζονται οι προσωπικές αξίες των μαθητών/ριών, δημιουργούνται οι στάσεις και διαμορφώνονται οι συμπεριφορές τους (Hendricks et al., 1986: 2 στο Σαμαράς, 2007). Οι παραπάνω έρευνες σε συνδυασμό με σχετικές μελέτες που τονίζουν την ανησυχητική τάση των εφήβων οι οποίοι/ες, παρόλο που αντιλαμβάνονται τους κινδύνους που κρύβει το κάπνισμα, όμως αυτό δεν τους/τις εμπόδιζει να καπνίζουν εξαιτίας του γεγονότος ότι έχουν ήδη δημιουργήσει μια θετική σκέψη γύρω από το κάπνισμα. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι είναι λιγότεροι δεκτικοί/ές σε πληροφορίες που σχετίζονται με τους κινδύνους της υγείας (Chatzimihou & Solomonidou, 2009:352) και περισσότερο δεκτικοί/ές στη γενικότερη ψυχολογική έννοια του καπνίσματος που προωθείται από τις εικόνες και τα γραπτά κείμενα υπέρ αυτού. Επειδή το Δημοτικό Σχολείο είναι, μεταξύ άλλων, ένας ακόμα μηχανισμός υιοθέτησης κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, όπως είπαμε και πιο πάνω, όπου οι μαθητές αρχίζουν να διαμορφώνουν κοινωνική ταυτότητα και να διαπαιδαγωγούνται και ως προς τα συναισθήματα, να αντιλαμβάνονται τι είναι ατομικό, συλλογικό, ιδιωτικό, κοινό, δημόσιο, θα πρέπει να είμαστε αυστηροί με το αξιακό σύστημα που συμπεριλαμβάνουμε ως πρότυπο στα σχολικά εγχειρίδια για να μην συνδέουμε την σχολική γνώση με την εικόνα της αγοράς. Έτσι αποφασίσαμε να παρέμβουμε και να σχεδιάσουμε μια διδασκαλία διαφορετική.

#### **1.6. Τα κόμικς, χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού**

Η παραδοσιακή καταδίκη των κόμικς ως ασήμαντης, ανυπόληπτης ή και ψυχοφθόρας παραλογοτεχνίας έχει ως αποτέλεσμα το στιγματισμό και την υποβάθμιση των μαθητικών αναγνωστικών συνηθειών και απολαύσεων, εισάγοντας ένα αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ της επίσημης σχολικής κουλτούρας και της ανεπίσημης



εξωσχολικής, με ανυπολόγιστο παιδαγωγικό κόστος. Η νομιμοποίηση και η παιδαγωγική αξιοποίηση των κόμικς σημαίνει την αναγνώριση τόσο της σπουδαιότητάς τους στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των μαθητών/ριών, όσο και του σύνθετου πολιτισμικού τους χαρακτήρα, ως φορέων αξιών αλλά και ως αισθητικών αντικειμένων (Πασχαλίδης, 2004: 170).

Επιπλέον, η ένταξη των κόμικς προωθεί την απόκτηση ικανοτήτων στα Μέσα Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (media literacy). Ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες "να γίνουν καταναλωτές με οξυμμένη κρίση απέναντι στα μηνύματα των Μέσων, αναπτύσσοντας μέσω της έκθεσής τους σε αυτά τη δυνατότητα να αξιολογούν με ακρίβεια το περιεχόμενο ή την ποιότητα και την εγκυρότητά τους" (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002).

Η οπτικοποίηση της πληροφορίας είναι μία από τις στρατηγικές που ευνοούν τη μάθηση (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Η εικόνα προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον και καθιστά το μάθημα ελκυστικότερο· ένα απλό κείμενο απωθεί το μαθητή, αφού η καθημερινότητά του κατακλύζεται από εικόνες (Βοσνιάδου, 2006). Ειδικότερα, η εικονογράφηση σε μορφή κόμικς συνιστά μια γλώσσα παγκοσμίως κατανοητή που προκαλεί τις αισθήσεις, μετατρέπει το αφηρημένο σε συγκεκριμένο και προσδίδει μια νότα περιπέτειας, αγωνίας και συχνά μυστηρίου, απογειώνοντας τη φαντασία των αναγνωστών/ριών (Burton, 1955, στο Βασιλικοπούλου, Μπολουδάκης & Αράπογλου & Ρετάλης, 2007).

Από παιδαγωγική σκοπιά υποστηρικτική θέση των ως άνω κατέχει η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Paivio ("Dual coding theory") (Clark & Paivio, 1991) σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αποθηκεύουν και αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες σε δύο συνδεδεμένα συστήματα μνήμης, τη γλώσσα (λεκτικές πληροφορίες) και τις εικόνες (μη λεκτικές πληροφορίες), δηλαδή τις κωδικοποιούν με διπλό τρόπο, άρα η εικόνα είναι αποτελεσματικότερη στη μάθηση, όταν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα. Επιπρόσθετα, οι Mayer και Moreno (1998, 2002) βασίστηκαν στην παραπάνω θεωρία και διερεύνησαν τρόπους, ώστε ο υπολογιστής να συνδράμει στην αποτελεσματική μάθηση και πρότειναν στρατηγικές που βασίζονται στη διδασκαλία με ταυτόχρονη παρουσίαση αφήγησης και κινούμενων σχεδίων (δες και Σολομωνίδου, 2006).

## **Ορισμός και ιστορία των κόμικς**

Τα κόμικς (αγγλ. *comics*), που είναι γνωστά και ως ένατη τέχνη, είναι μια μορφή οπτικής τέχνης που αποτελείται από εικόνες που συνήθως συνδυάζονται με κείμενο, το οποίο συχνά βρίσκεται σε συννεφάκια κειμένου ή λεζάντες. Ο μεγάλος θεωρητικός και δημιουργός κόμικς Σκοτ Μακ Λάουντ (1993) στο βιβλίο του «*Understanding Comics*» δίνει έναν πλήρη ορισμό της τέχνης σαν "σχήματα και εικόνες ευρισκόμενα εσκεμμένα σε σειρά με σκοπό να μεταδώσουν πληροφορίες και/ή να προκαλέσουν μια αισθητική αντίδραση από τον χρήστη". Ο ορισμός αυτός αφήνει ορθά έξω τις γελοιογραφίες που είναι μεμονωμένες εικόνες, αφού στα κόμικς υπάρχει σαφώς μια αφηγηματική αλληλουχία μεταξύ των εικόνων (Scott McCloud, 1993).

Τα κόμικς όπως και η γελοιογραφία ανήκουν στις γραφικές τέχνες. Πρόκειται για ένα είδος φανταστικής ή και πραγματικής αφήγησης που γίνεται με εικόνες, λόγο ή και με ήχους (Αντωνιάδης, 1995 στο Βασιλικοπούλου, Μπολουδάκης, Αράπογλου & Ρετάλης, 2007). Ο Π. Μαρτινίδης (1982)<sup>6</sup> ονομάζει τα κόμικς "εικονογραφήματα και ζωγραφιστή λογοτεχνία". Τα πιο συνηθισμένα είδη είναι τα κόμικ στριπ (comic strip) σε εφημερίδες και περιοδικά, όπου μια μικρή ιστορία ξετυλίγεται σε τρία ή τέσσερα καρέ με κοινωνικά ή πολιτικά σχόλια, ενώ μεγαλύτερες ιστορίες κυκλοφορούν σε περιοδικά ή βιβλία, εικονογραφημένες νουβέλες και άλμπουμ σε συνέχειες ή αυτοτελώς, γνωστές ως κόμικς ή βιβλία κόμικς. Τα διάφορα κόμικς μπορούν να χωρισθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: α. σύντομης έκτασης: από ένα κάδρο έως δύο σελίδες. Συνίστανται σε 1–2 σκηνές, δεν περιλαμβάνουν αφηγηματικό λόγο, έχουν λιτή εικονογράφηση με χαμηλό βαθμό ρεαλισμού, και εστιάζονται στην εύλωτη δράση (ενίοτε και χωρίς λόγια) και το λεκτικό χιούμορ. β. μεγάλης έκτασης: συνήθως από δύο σελίδες και άνω. Συνίστανται σ' ένα αναπτυγμένο αφήγημα (πλοκή, ποικιλία ηρώων/καταστάσεων και χωροχρονικών προσδιορισμών), με έντονη την παρουσία του αφηγηματικού λόγου, και έχουν πλούσια και σύνθετη εικονογράφηση με υψηλό βαθμό ρεαλισμού (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2007).

Εξάλλου ο Κολιοδήμος (Κολιοδήμος, 1982:7-10) υποστηρίζει ότι τα κόμικς είναι ένα πολιτισμικό προϊόν της βιομηχανικής κοινωνίας που, όπως όλα τα

---

<sup>6</sup> Οι αναφορές είναι από το Βασιλικοπούλου Μ., Μπολουδάκης Μ., Αράπογλου, Ι. & Ρετάλης Σ. (2007).

πολιτισμικά προϊόντα, συμπυκνώνει και προωθεί μια συγκεκριμένη ιδεολογία, μια ιδεολογία που στηρίζεται πρωταρχικά στην εικόνα και δευτερευόντως στο λόγο. Όντας ένα τέτοιο προϊόν, έχει διαφορετική αξία χρήσης γι' αυτούς που το αγοράζουν και το καταναλώνουν από εκείνη που έχει γι' αυτούς που το παράγουν και το πωλούν. Από την άλλη, το ότι η εικόνα προκαλεί ένα πολύ δυνατό αισθητικό ερέθισμα είναι ίσως κάτι αναμφισβήτητο το ότι όμως είναι απλή και ευκολοδιάβαστη, δεν χρειάζεται «μετάφραση» και γίνεται εύκολα κατανοητή, είναι μια λανθασμένη αντίληψη. Ο «ρεαλισμός» της, επίσης, δεν είναι a priori δεδομένος δεν παριστάνει, δεν παρουσιάζει και δεν απεικονίζει τον κόσμο (και τον ή τους ανθρώπους μέσα σ' αυτόν) έτσι όπως είναι, χωρίς εξωραϊσμούς και ωραιοποιήσεις, δίχως να κρύβει τίποτα και να παραπλανά το κοινό της. Το ίδιο συμβαίνει και με την εικόνα των κόμικς. Υπάρχει ή εντύπωση ότι τα κόμικς είναι εύπεπτα, ότι αποτελούν μια εύκολη διασκέδαση, ότι ευνουχίζουν τη φαντασία και αδιαφορούν για τον προβληματισμό του αναγνώστη, ότι του προσφέρουν μια πνευματική τροφή αμφίβολης, αν όχι ευτελούς αξίας. Χωρίς να αρνούμαστε ότι υπάρχουν και τέτοια κόμικς (για παράδειγμα, ένα μεγάλο μέρος της αμερικάνικης βιομηχανίας) είμαστε της άποψης ότι η λειτουργία τους έχει πολλές αντιστοιχίες με τον τρόπο λειτουργίας των εικαστικών τεχνών. Τα κόμικς, ως προϊόντα του τυπογραφικού πολιτισμού, στηρίζονται στην έμμεση μετάδοση της πληροφορίας, με τη μεσολάβηση ενός άψυχου εντύπου. Η «οπτική» πρόσληψη του μηνύματος (που είναι ο συνδυασμός της εικόνας και του λόγου) καθιστά την επικοινωνία «γραμμική» και η «απόσταση» που υπάρχει ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη, δηλαδή ανάμεσα στα κόμικ και τον αναγνώστη του, επιτρέπει στο δεύτερο να αναπτύξει μια κριτική σχέση. Έτσι ο αναγνώστης είναι υποχρεωμένος να διακρίνει τα βασικά στοιχεία που την συνθέτουν, να εντοπίσει τις πληροφορίες αυτές και στη συνέχεια, ανάλογα με τη φαντασία του, τις γνώσεις του, τα προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες, την εκάστοτε ψυχική του διάθεση να προσπαθήσει να τις ερμηνεύσει νοηματικά. Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις που η μελέτη των εικόνων (η απόχρωση του χρώματος, τα τμήματα που παρουσιάζουν, η κατανομή τους μέσα στη σελίδα κ.λπ.) παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και γίνεται πραγματική απόλαυση.

Το πρόβλημα ίσως να βρίσκεται στον τρόπο που πετυχαίνει όλα αυτά, πρόβλημα που γίνεται εντονότερο μέσα από το «δυναμισμό» ορισμένων από αυτά και τις εσωτερικοποιήσεις που προκαλούν στον αναγνώστη. Γιατί, πέρα από το σαρκασμό, την ειρωνεία, τη σάτιρα, την αυθάδεια κ.λπ., το «όραμα» του κόσμου που παρουσιάζουν είναι συχνά, απροκάλυπτα ή συγκαλυμμένα, αντιδραστικό: κόσμοι

αταξικοί, γεμάτοι θετικούς (καλούς) και αρνητικούς (κακούς) χαρακτήρες που συνέχεια αντιμάχονται ο ένας τον άλλον, ήρωες με διπλές ταυτότητες που πολεμούν για τη δικαιοσύνη (έννοια τελείως αφηρημένη και εξαιρετικά γενική), πρωτόγονοι λαοί που δέχονται και επιθυμούν τη βοήθεια των πολιτισμένων, χαρακτήρες ανύπανδροι και ασεξουαλικοί, τονισμός της σημασίας του χρήματος, ρατσισμός, φυλετικές διακρίσεις, προσκοπική στράτευση, αλτρουισμός και τόσα άλλα. Μπλεγμένα τα «καλά» και τα «κακά» στη θεματική τους, έτσι όπως παρουσιάζονται, γίνονται λίγο ασαφή, αλλά πάντα διασκεδαστικά.

Όπως τίποτα δεν εγγυάται ότι η ανάγνωση και η απόλαυση ενός (αντιδραστικού) κόμικ μπορεί να είναι αντιδραστική, έτσι δεν υπάρχει και τίποτα που να εγγυάται ότι πρέπει να είναι αντιδραστική: Ο αναγνώστης ενός κόμικ δεν είναι μόνο το παθητικό εκείνο «υποκείμενο» που, βυθισμένο στην αναπαυτική του πολυθρόνα ή ξαπλωμένο στο ζεστό και άνετο κρεβατάκι του, με μάτια καρφωμένα στο τυπωμένο χαρτί, ρουφάει με ιδιαίτερη λαιμαργία τις εικόνες, το λόγο και τους κώδικες του «κειμένου», αλλά και το ενεργοποιημένο εκείνο «πρόσωπο» που στοχεύει στην αλλαγή του συστήματος: δεν είναι μόνο η άβουλη και όχι ευαισθητοποιημένη σε κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα «σιωπηλή πλειοψηφία», αλλά και αυτός (ή αυτή) που επιθυμεί και παλεύει για ένα διαφορετικό κόσμο. Συνεπώς ή ολική απόρριψη ενός (οποιουδήποτε) κόμικ, νομίζουμε ότι, είναι μια λανθασμένη ενέργεια, ενώ, αντίθετα, η σωστότερη στάση θα ήταν η διεξοδική ανάλυση που (μαζί με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση) θα απέβλεπε στο να αποσπάσει απ' αυτό την «πλεονάζουσα» ή «υφέρπουσα» θετική αξία που αμφισβητεί, ή και ανατρέπει ακόμα, την κυρίαρχη ιδεολογία.» υποστηρίζει στο βιβλίο του, ο Κολιοδήμος, (Κολιοδήμος, 1982:7-10).

### ***1.6.1. Η χρήση των κόμικς στην εκπαίδευση***

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό καταβάλλονται προσπάθειες ώστε η ευρηματικότητα των συγγραφέων κόμικς και το χιούμορ, να αξιοποιηθεί διδακτικά. Στις ΗΠΑ πληθώρα μελετών ήδη από τη δεκαετία του '40 κάνουν αναφορά στο θέμα<sup>7</sup>. Ο W. W. D. Sones, καθηγητής στο University of Pittsburgh (1944)<sup>8</sup>, διεξήγαγε

<sup>7</sup> Η εκπαιδευτική χρήση των κόμικς θεωρήθηκε τέτοιας σπουδαιότητας που το περιοδικό Journal of Educational Sociology αφιέρωσε το Volume 18, Issue 4, 1944 στο θέμα.

<sup>8</sup> Οι βιβλιογραφικές αναφορές του κεφαλαίου είναι από την εργασία των Βασιλικοπούλου Μ., Μπουλουδάκης, Μ., Αράπογλου, Ι., Ρετάλης Σ., (2007).

σειρά από έρευνες για τη χρήση τους στα σχολεία και τον ακολούθησαν και άλλοι. Ο Gruenberg (1944) σχολίασε ότι: "Σχεδόν όλα τα μαθήματα προσφέρονται για παρουσίαση μέσω αυτού του μέσου". Εντούτοις, άλλοι θεώρησαν τα κόμικς ως φραγμό στην Εκπαίδευση. Ο ψυχίατρος F. Wertham, στη μελέτη του "The Seduction of the Innocent" (1954) εξαπέλυσε μύδρους εναντίον τους, θεωρώντας ότι προωθούν τη βία, τα φυλετικά στερεότυπα, την ομοφυλοφιλία, την ανυποταγή και τον αναλφαβητισμό (Wright, 2001). Μετά τα μέσα της δεκαετίας του '50 η ενασχόληση με το ζήτημα της εκπαιδευτικής τους αξίας σταμάτησε. Εκ νέου επαναφέρονται το 1970 από ορισμένους εκπαιδευτικούς, όπως ο R. W. Campbell, που θεώρησε ότι ήταν χρήσιμα στη διδασκαλία της Γλώσσας (Koenke, 1981), οι K. Haugaard (1973) και C. Alongi (1974), που τα σύστησαν για τους απρόθυμους αναγνώστες, ενώ ο B. Brocka (1979) τα στρατολόγησε ως υπεράσπιση ενάντια σε έναν νέο εχθρό, την τηλεόραση. Στη νέα χιλιετία οι ειδικοί τα θεωρούν δέλεαρ για να κρατήσουν τους εφήβους μακριά από τις τηλεοράσεις και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Bacon, 2002). Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα ο φιλόλογος Λ. Αντωνιάδης (1995:3) τονίζει ότι "οφείλουμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας [...] χρησιμοποιώντας και τα κόμικς ως μέσο για τη διεξαγωγή του μαθήματος". Στα διδακτικά βιβλία κόμικς η θεματική ποικίλλει και αναφέρεται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας πολλές εταιρίες και εκπαιδευτικοί οργανισμοί καταβάλλουν προσπάθειες να ψηφιοποιήσουν κόμικς ή cartoons και να δημιουργήσουν εκπαιδευτικούς τίτλους. Από τις εκδόσεις του Δημοσιογραφικού Οργανισμού Λαμπράκη, Το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, τις εκδόσεις της Γενναδίου Σχολής και διάφορες εταιρίες πληροφορικής (π.χ. Siem, Πληροφορική Τεχνογνωσία, Intellearn, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, κ.ά.) κυκλοφορούν διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα με πρωταγωνιστές ήρωες cartoon. Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας μέσω του Παιδ. Ινστιτούτου και των νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, έχει εντάξει μια σειρά δραστηριοτήτων στα βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας, αλλά και σε άλλα μαθήματα, που αφορούν την παραγωγή λόγου από τα παιδιά μέσω των κόμικ. Οι συντάκτες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας έλαβαν ιδιαίτερη πρόνοια για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και ειδικότερα για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Έτσι και στα τέσσερα βιβλία των τάξεων Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' (τάξεων για παράδειγμα, αφού σ' όλες τις τάξεις υπάρχουν ανάλογες δραστηριότητες), υπάρχουν ειδικές εργασίες

αφιερωμένες στην παραγωγή και αξιολόγηση γραπτού λόγου μέσω κόμικς (βλ. Γ'ΒΔ, σσ. 10-11· Δ'ΒΔ, σσ. 15-16· Ε'ΒΔ, σσ. 19-24· ΣΤ'ΒΔ, σσ.21-26)<sup>9</sup>.

#### **1.6.1.1. Τα κόμικς ως εκπαιδευτικά εργαλεία**

Σύμφωνα με τον Yang (2003) οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των κόμικς παρέχουν: α. **Κίνητρα**, β. **Εποπτεία**, γ. Μονιμότητα, δ. Διαμεσολαβητικό ρόλο, ε. **Δημοτικότητα και** στ. Καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και αναλυτικής σκέψης. Ας τα δούμε, όμως πιο αναλυτικά:

α. Κίνητρα: Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο επιτυγχάνεται όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου. Τα κόμικς επιτυγχάνουν ακριβώς αυτό: παρακινούν τους μαθητές, ακόμη και τους απρόθυμους (Alogni,1974). Οι Thorndike, και Downes εισήγαγαν ένα εγχειρίδιο του Superman για τη διδασκαλία της Γλώσσας και μίλησαν για "ασυνήθιστο ενδιαφέρον" μεταξύ των σπουδαστών/τριων, που "ολοκλήρωσαν την εργασία ολόκληρης της εβδομάδας σε ένα βράδυ" (Sones, 1944). Με την εισαγωγή τους στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκμεταλλευθούν τη "εξαιρετική κινητήρια δύναμη τους" (Haugaard, 1973).

β. Εποπτεία: Εικόνες και κείμενο από κοινού επωμίζονται το φορτίο της ιστορίας (Brocka,1979). Καθώς λοιπόν, αφηγούνται την ιστορία, βάζουν "ανθρώπινο πρόσωπο" σε ένα θέμα, συνδέοντας συναισθηματικά τους/τις μαθητές/τριες με τους χαρακτήρες της ιστορίας (Versaci, 2001). Οι εμπειρίες των παιδιών καθώς και οι ενσωματωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές τους δομές αποτελούν τη βάση, ώστε με τη συζήτηση να δημιουργηθούν κίνητρα για την ενεργοποίησή τους στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων.

γ. Μονιμότητα: Στις ταινίες ή σε μια παραδοσιακή διάλεξη η γλώσσα και οι πράξεις είναι "εφήμερες". Τα κείμενα έχουν το "οπτικό" και μόνιμο στοιχείο, αλλά όχι εικόνες. Η "οπτική μονιμότητα" είναι μοναδική στα κόμικς, ο αναγνώστης ελέγχει

---

<sup>9</sup> Οι παραπομπές τύπου: Γ'ΒΜ1, σημαίνουν την τάξη (π.χ. Γ'), τα κεφαλαία γράμματα του δείκτη το βιβλίο δασκάλου(ΒΔ), μαθητή(ΒΜ), ή το τετράδιο εργασιών(ΤΕ) και ο αριθμός (1) το αντίστοιχο τεύχος.

το ρυθμό της εκπαίδευσης (Williams, 1995). «Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής», γράφει ο Holland, (Holland,1975) δίνοντας έμφαση στην αναδημιουργία των προσωπικών ζητημάτων ταυτότητας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αναγνώστες νεαρής ηλικίας.

δ. Διαμεσολαβητικό ρόλο: Η έμφαση στη φαντασία και το χιούμορ των κόμικ είναι πολύτιμα στοιχεία στο να καταστεί η μύηση των μαθητών στη λογοτεχνία, αλλά και γενικότερα στην ελληνική γλώσσα, πιο απολαυστική, προσωπική και ενεργητική (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2002). Παράλληλα χρησιμεύουν ως ένα ενδιάμεσο βήμα για την κατάκτηση δυσκολότερων και συνθετότερων έννοιων (Yang, 2003). Έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διδακτική διαφόρων άλλων μαθημάτων, όπως το βιβλίο κόμικς με πρωταγωνιστή τον Charles Darwin που εισάγει τους αναγνώστες στην Εξελικτική Βιολογία (Eakin, 2002). Πέρα από τις συγκεκριμένες εργασίες, η ίδια η πράξη της δημιουργίας των κόμικς είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα<sup>10</sup>. Εκτός από την ανάγνωση και το γράψιμο, καλλιεργούνται η επαφή με τις εικαστικές τέχνες, η εξοικείωση με τους υπολογιστές, αλλά και ερευνητικές δεξιότητες. (Sturm, 2002).

ε. Δημοτικότητα: Προωθούν την αρμονία μεταξύ των δραστηριοτήτων ζωής του παιδιού και της εμπειρίας του στο σχολείο, «η νέα μάθηση είναι πάντα μια συνέχεια ή μια επέκταση της μάθησης που ήδη κατέχει ο/η μαθητής/τρια» (Hutchinson, 1949). Παράλληλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν ένα αποτελεσματικό μέσο στην αξιοποίηση της οπτικής γωνίας του παιδιού προκειμένου να διερευνηθούν και εντέλει να εκφραστούν οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών αναφορικά με το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2002). Είναι γνωστό πως κανένα κείμενο δεν έχει αυτάρκεια. Ο αναγνώστης ή η αναγνώστρια για να συμπληρώσει τα κενά κατανόησης του κειμένου αντλεί πληροφορίες αποθηκευμένες στη μνήμη του/της, χρησιμοποιεί την κατακτημένη γνώση και, παράλληλα, «ενσωματώνει σ' αυτήν

---

<sup>10</sup> Επίσης η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε δύο κόμικς σε όλες τις επίσημες γλώσσες της. Το πρώτο, "Ο Πόλεμος του Βατόμουρου", έχει θέμα την ειρηνική συνύπαρξη των λαών και τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε., ενώ το δεύτερο, "Εγώ ο Ρατσιστής", καταγράφει τις προθέσεις της Ε.Ε. να καταπολεμήσει κάθε είδους διακρίσεις (Παπαντωνάκης, 2003). Τέλος, από τις εκδόσεις Africa e Mediterraneo, Laitomo εκδόθηκε το βιβλίο με τίτλο "Αποβιβάσεις, η μετανάστευση στη διευρυμένη Ευρώπη μέσα από ιστορίες κόμικς" με αυτοτελείς ιστορίες για το θέμα.

πληροφορίες από το κείμενο, που σημαίνει ότι “δομεί” το νόημα του κειμένου» (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985).

στ. Καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και αναλυτικής σκέψης: Τα κόμικς προάγουν την απόκτηση ικανοτήτων γραμματισμού στα Μέσα Ενημέρωσης (media literacy) (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002). Η συνδυαστική χρήση εικόνας και κειμένου εξοικειώνει τα παιδιά με αυτά τα δύο μέσα έκφρασης αποκαλύπτοντας βαθύτερα νοήματα και προσφέροντας τη δυνατότητα ενδοσκόπησης (Versaci, 2001).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΚΑΠΝΙΣΜΑ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ

#### **2.1. Ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας**

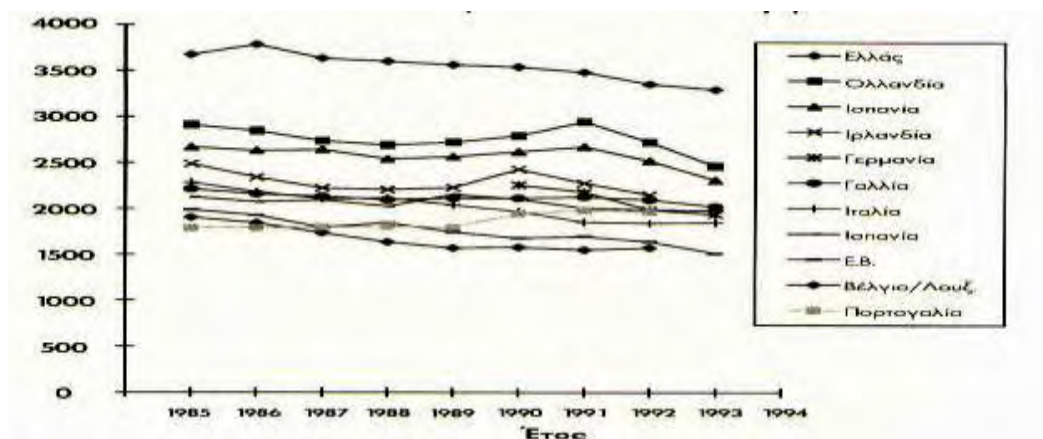
Σήμερα είναι γενικά γνωστό και απόλυτα τεκμηριωμένο πως το κάπνισμα είναι μια από τις μεγαλύτερες, αν όχι η μεγαλύτερη μάστιγα της ανθρωπότητας. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και άλλα συλλογικά επιστημονικά όργανα αναφέρουν ότι "τα νοσήματα που συνδέονται με το κάπνισμα αποτελούν την κυριότερη αιτία για την κακή υγεία και τους πρόωπους θανάτους στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Ο έλεγχος του καπνίσματος θα μπορούσε να συντελέσει ουσιαστικά σε μια καλύτερη και μακρύτερη ζωή, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ενέργεια στο τομέα της πρόληψης" (Chollat, 1992). Οι αριθμοί που αναφέρονται από διάφορες επιδημιολογικές μελέτες μιλούν από μόνοι τους και λένε ότι ο μέσος όρος απώλειας ζωής ενός ανθρώπου, που καπνίζει 20 τσιγάρα την ημέρα είναι πάνω από 5 χρόνια ή αλλιώς κάθε τσιγάρο σημαίνει απώλεια ζωής 5,5 λεπτών ζωής. Το 50% περίπου όλων των θανάτων προέρχεται από νοσήματα της καρδιάς και των αγγείων. Αυτά προκαλούνται κατά κόρον από το κάπνισμα. Τρία εκατομμύρια άνθρωποι πεθαίνουν κάθε χρόνο παγκοσμίως από τις συνέπειες του καπνίσματος (Αβραμίδης, 1994).

Στο παρόν κεφάλαιο διερευνώντας τα πορίσματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας θελήσαμε να ανακαλύψουμε τους λόγους που ωθούν τους νέους στο κάπνισμα και τους λόγους που κάνουν άλλους νέους να μην καπνίζουν. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουμε ότι θα ανευρεθούν τα "αδύνατα σημεία" που οδηγούν τους νέους και τις νέες στο κάπνισμα, ώστε να μπορέσουμε να τα αντιμετωπίσουμε μέσα από το σχεδιασμό ανάλογων διδακτικών παρεμβάσεων.

Ο καπνός είναι ένα προϊόν που καταναλώνεται εδώ και αιώνες σε πολλές μορφές και σε πάρα πολλά μέρη του πλανήτη. Τα τσιγάρα είναι, πλέον, η πιο κοινή μορφή με την οποία ο καπνός χρησιμοποιείται ανά τον κόσμο, ενώ η κατανάλωση τους ακόμη και στις πιο μακρινές γωνιές της γης έχει παρουσιάσει σταθερή αύξηση. Φωτεινή και ελπιδοφόρα εξαίρεση σ' αυτό αποτελούν μερικές δυτικές κοινωνίες, στις οποίες παρατηρείται τα τελευταία χρόνια είτε μια σταθεροποίηση, είτε ακόμη και πτωτική τάση στην πώληση των τσιγάρων. Δυστυχώς, η Ελλάδα παρουσιάζει τελευταία το υψηλότερο κατά κεφαλή ποσοστό κατανάλωσης τσιγάρων ανάμεσα στις

χώρες της ΕΟΚ, όπως αυτό φαίνεται και στον πίνακα 1, και είναι ένα γεγονός που αποτελεί, βέβαια, μια πολύ αρνητική πρωτιά για τη χώρα μας (Αθανασίου, 2007:101).

### Ετήσια κατά κεφαλή κατανάλωση



Πίνακας 1. European Bureau for Action on Smoking Prevention: Tobacco and Health in the European Union. An overview.



Εικόνα 1. Άλλη μια νεότερη δημοσίευση δείχνει για μια ακόμη φορά τα υψηλά ποσοστά της χώρας μας.<sup>11</sup>

Το πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990, περίπου 30% των ενηλίκων Ευρωπαίων ήταν συστηματικοί καπνιστές, ενώ καμία χώρα δεν είχε καταφέρει να

<sup>11</sup>Πηγή: <http://archive.enet.gr/online/dspphoto?id=222879>, προσπελάστηκε στις 3/11/2009.

είναι μη καπνιστές το 80% του πληθυσμού<sup>12</sup>. Παρά το γεγονός ότι το ποσοστό των καπνιστών είναι υψηλότερο στις χώρες της ανατολικής και κεντρικής Ευρώπης και στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, μεγάλο μέρος του πληθυσμού συνεχίζει το κάπνισμα στις χώρες της δυτικής Ευρώπης. Στο πλαίσιο του προγράμματος «η Ευρώπη κατά του καρκίνου», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διεξήγαγε έρευνα σχετικά με το κάπνισμα σε 12 χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1987 ως το 1995, σύμφωνα με την οποία:

- Το ποσοστό των καπνιστών μειώθηκε από 37% σε 33% στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Μια απότομη μείωση του επιπολασμού του καπνίσματος παρατηρήθηκε σε ορισμένες δυτικές και σκανδιναβικές χώρες.
- Μια ελαφρά μείωση του επιπολασμού του καπνίσματος σημειώθηκε σε άλλες δυτικές και σκανδιναβικές χώρες<sup>13</sup>.

Παρά τη μείωση του επιπολασμού του καπνίσματος, που παρατηρείται στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία χρόνια, σε ορισμένες νότιες ευρωπαϊκές χώρες το ποσοστό των γυναικών που καπνίζουν αυξάνεται (Weil, McKee, Brodin & Oberle, 1999: 44-45). Το κάπνισμα ευθυνόταν για το 13% των θανάτων στην Ευρώπη το 1995. Αν οι παρούσες τάσεις συνεχιστούν, το κάπνισμα αναμένεται να προκαλέσει μέχρι το 2020 τους περισσότερους θανάτους από οποιαδήποτε άλλη αιτία (Harkin, 1997).

## 2.2. Συστατικά του τσιγάρου

Η νικοτίνη είναι ελαφρά διεγερτική ουσία, χωρίς καμιά ιατρική ή θεραπευτική χρήση, που προκαλεί μικρού βαθμού ταχυκαρδία, αύξηση της πίεσης και αναπνοής και κινητική δραστηριοποίηση. Η Νικοτίνη απομονώνεται από διάφορα είδη του φυτού καπνός (*Nicotiana tabacum*, *Nicotiana rustica*, *Nicotiana persica*). Τα φύλλα του φυτού περιέχουν 0.6-0,9% νικοτίνη. Η νικοτίνη επιφέρει μια σειρά από

---

<sup>12</sup> Πηγή: Αρχ Ελλ Ιατρ, 17(1), Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2000, 89-100, Δείκτες υγείας στην Ευρώπη, Γ. ΤΟΥΝΤΑΣ, Γ.( Κέντρο Μελετών Υπηρεσιών Υγείας, Εργαστήριο Υγιεινής και Επιδημιολογίας ) ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ, Δ. (Ιατρικό Τμήμα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), ΦΡΙΣΗΡΑΣ, Σ. (Ινστιτούτο Κοινωνικής και Προληπτικής Ιατρικής).

<sup>13</sup> Ministry of Social Affairs and Health. European strategy to promote health and non-smoking, "Europe against Cancer" program High Level Cancer Experts Committee Consensus Conference on Tobacco, Helsinki, 1996.

επιδράσεις στον οργανισμό, απ' τις οποίες η πιο γνωστή είναι η δράση της στον εγκέφαλο. Πιο συγκεκριμένα, σε μικρές ποσότητες αυξάνει τη δραστηριότητα των νευρικών κυττάρων του εγκεφάλου, ενώ σε μεγαλύτερες την αναστέλλει. Η νικοτίνη βοηθάει στην απελευθέρωση αδρεναλίνης στην κυκλοφορία και αυξάνει το σφυγμό της καρδιάς, αυξάνοντας, ταυτόχρονα, την αρτηριακή πίεση. Παράλληλα, προξενεί στένωση των αρτηριών, η οποία, μετά από αρκετό χρονικό διάστημα, μπορεί να οδηγήσει σε βλάβες στο κυκλοφορικό σύστημα (Anderson, & Rowland, 1989: 272).

**Το μονοξείδιο του άνθρακα**, που επίσης περιέχεται στον καπνό, είναι γνωστό ότι προξενεί ελάττωση του οξυγόνου που μεταφέρεται με τα ερυθρά αιμοσφαίρια στους ιστούς.

Αυτό σημαίνει πως αν μια έγκυος γυναίκα καπνίζει, τότε το οξυγόνο που είναι διαθέσιμο για το έμβρυο είναι λιγότερο. Το αποτέλεσμα είναι να παράγει το έμβρυο λιγότερη ενέργεια για τη δημιουργία των κυττάρων και των ιστών του και να παρουσιάζει, σε τελική ανάλυση, μικρότερη αύξηση απ' το κανονικό. Το τελευταίο εκδηλώνεται με τη γνωστή ελάττωση του μέσου βάρους, που παρατηρείται στα έμβρυα των γυναικών που καπνίζουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης (Bailar & Smith, 1986: 1127).

### **2.3. Επιπτώσεις του τσιγάρου**

Το κάπνισμα αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει η δημόσια υγεία. Προκαλεί χρόνιες παθήσεις των πνευμόνων, παθήσεις καρδιαγγειακές, εμφράγματα όπως επίσης και καρκίνο των πνευμόνων, του λάρυγγα, του οισοφάγου και του στόματος. Το κάπνισμα εμπλέκεται-συνδέεται επίσης και με τον καρκίνο του τραχήλου, του παγκρέατος και των νεφρών (Centers for Disease Control and Prevention, 1989). Αν οι τρέχουσες τάσεις επιμείνουν, 5 εκατομμύρια κατά προσέγγιση νέοι άνθρωποι θα πεθάνουν (Centers for Disease Control and Prevention, 1997). Στην Ελλάδα, περισσότεροι από 37 άτομα πεθαίνουν καθημερινά εξ αιτίας του καπνίσματος - δηλαδή περισσότερα από ένα άτομο την ώρα (Pelo, Lopez, Boreham & Thun, 2003). Για πολλούς το κάπνισμα δεν είναι απλώς ένας επιλεγμένος τρόπος ζωής - πολλοί καπνιστές εξαρτώνται από το τσιγάρο λόγω του εθισμού τους στη νικοτίνη που περιέχεται σ' αυτό (Peters & Morgan, 2002: 487). Σε

σχέση με άλλα φάρμακα και ουσίες η νικοτίνη προκαλεί ελαφριά μέχρι μέτρια σωματική εξάρτηση αλλά προκαλεί πολύ ισχυρή ψυχολογική εξάρτηση. Η εξάρτηση είναι εκείνη η κατάσταση κατά την οποία ο οργανισμός συνηθίζει σε μια ουσία και δεν μπορεί να λειτουργήσει κανονικά αν δεν υπάρχει η ουσία αυτή στο αίμα του ανθρώπου<sup>14</sup>. Αμέσως μόλις φθάσει η νικοτίνη στον εγκέφαλο, ο καπνιστής αισθάνεται την επίδραση στο σώμα, συνήθως ως αύξηση της ικανότητας αυτοσυγκέντρωσης και μνήμης, μείωση του αισθήματος πείνας ή πόνου και διευκόλυνση της πέψης. Τότε το κάπνισμα μπορεί να έχει είτε χαλαρωτική είτε διεγερτική επίδραση. Πολλές μελέτες<sup>15</sup> έχουν δείξει ότι η νικοτίνη δεν φέρνει «πραγματική» χαλάρωση ή μείωση του στρες. Αποδείχθηκε ότι αυτό που οι καπνιστές αντιλαμβάνονται ως χαλάρωση ή μείωση του στρες στην ουσία είναι μετριασμός των συμπτωμάτων στέρησης. Τα συμπτώματα στέρησης (νευρική ανησυχία, αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης) εκλαμβάνονται ως αρνητικά, άρα η εξάλειψη ή η μείωσή τους με το κάπνισμα εκλαμβάνεται ως ευχάριστη και ανακουφιστική.

Μία από τις πιο εντυπωσιακές συνέπειες της διάρκειας του καπνίσματος στην υγεία απεικονίζεται στον πίνακα 2, η οποία έχει γίνει με πραγματικά δεδομένα (Αθανασίου, 2007: 103). Σύμφωνα με αυτά, οι κίνδυνοι για επιπλέον ετήσια περιστατικά καρκίνου του πνεύμονα μετά την ηλικία των 60 εξαρτώνται από το κατά πόσο τα άτομα άρχισαν να καπνίζουν στην ηλικία των 25 ή πριν από την ηλικία των 15 ετών. Με άλλα λόγια, όσο νωρίτερα αρχίζει κάποιος το κάπνισμα, τόσο αυξάνει τις πιθανότητες να προσβληθεί από καρκίνο του πνεύμονα στην ηλικία των 60 χρόνων. Οι καρκινικές βλάβες φαίνεται ότι συγκεντρώνονται μέσα στο σώμα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι εκείνοι που άρχισαν να καπνίζουν στην εφηβική ηλικία να εκτεθούν σε πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο θανάτου από καρκίνο του πνεύμονα από εκείνους που ξεκίνησαν το κάπνισμα σε μεγαλύτερη ηλικία (Doll et al, 1981).

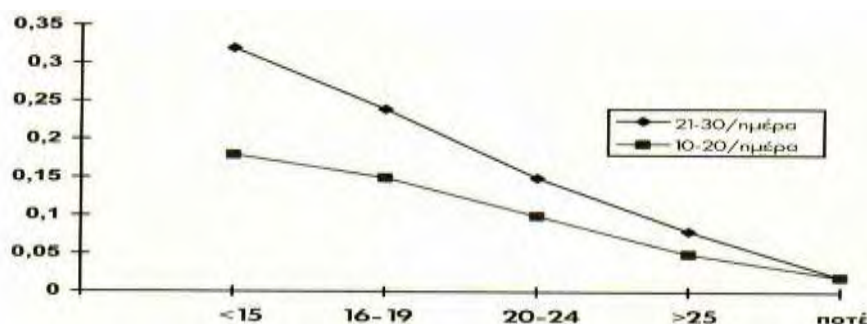
---

<sup>14</sup> Πηγή: VERESIES CLINIC

<http://www.healthierworld.gr/portal/cc7146d26842552e/31ab328e47c4ea3f/88e71a1993534c0f/c245be57a5ef9f06/87a7f631aba28335.html> Πέμπτη, 14 Ιανουαρίου 2010.

<sup>15</sup> Πηγή: [http://www.pyxida.org.gr/substances\\_alkool\\_smokingb.asp](http://www.pyxida.org.gr/substances_alkool_smokingb.asp)

### Ετήσια θνησιμότητα (%)



### Ηλικία (έτη) έναρξης του καπνίσματος

Πίνακας 2. Ετήσια συχνότητα θανάτων από καρκίνο του πνεύμονα σε δύο κατηγορίες καπνιστών, σε σχέση με την ηλικία έναρξης του καπνίσματος (πηγή: Peto, 1985).

Τα στοιχεία επιδημιολογικών ερευνών που συγκέντρωσε η Σχολή Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Johns Hopkins δείχνουν την άμεση συσχέτιση καρκίνου του πνεύμονος και παθητικού καπνίσματος<sup>16</sup>. Οι παράγωγες ουσίες του καπνίσματος (HOET Val και κοτινίνη) συνδέονται εξάλλου άμεσα με τα πρώτα στάδια της καρκινογένεσης απανταχού του σώματος, όχι μόνο με τον καρκίνο των βρόγχων<sup>17</sup>. Παιδιά που αναπτύσσονται σε περιβάλλον όπου υπάρχει καπνός τσιγάρου, πίπας ή πούρου έχουν επηρεασμένες αναπνευστικές λειτουργίες, με μεγάλη πιθανότητα οι βλάβες αυτές να συνεχισθούν και στην ενήλικη ζωή<sup>18</sup>.

Στη Νότια Φινλανδία μελετήθηκαν νεοδιαγνωσθέντες ενήλικοι με βρογχικό άσθμα ηλικίας 21-63 ετών. Η μόνη αιτία που βρέθηκε ήταν καπνός τσιγάρου, πούρου ή πίπας στο σπίτι ή στον χώρο εργασίας<sup>19</sup>. Καπνός στο πατρικό σπίτι αρχικά, καπνός και στη δουλειά. Το μονοξείδιο του άνθρακα -ένα πολύ τοξικό αέριο που υπάρχει στον καπνό του τσιγάρου- μειώνει τη μεταφορά οξυγόνου στα εσωτερικά όργανα, με αποτέλεσμα την αδυναμία και την κακή φυσική κατάσταση. Τα αποτελέσματα αυτά γίνονται αντιληπτά πολύ γρήγορα στον καπνιστή μετά την έναρξη του καπνίσματος. Ένα παράδειγμα είναι ότι λαχανιάζει πολύ γρήγορα κάνοντας αθλητισμό ή

<sup>16</sup> «Chest», Μάιος 2004; 125: 805-835.

<sup>17</sup> «Archives of Environmental Health», 2002; 57: 416-421.

<sup>18</sup> «American Journal of Respiratory & Critical Care Medicine», 2005; 171:78-82.

<sup>19</sup> «American Journal of Public Health», 2003; 93: 2055-2060.

ανεβαίνοντας σκάλες (United States Department of Health and Human Services, 1984). Η μειωμένη κυκλοφορία του αίματος ευθύνεται για τις βλάβες στο δέρμα. Το δέρμα των καπνιστών είναι ωχρό και χλωμό, ενώ οι καπνιστές κάνουν περισσότερες ρυτίδες και νωρίτερα από τους μη καπνιστές (Holman, et al, 1988). Άλλες αρνητικές συνέπειες που είναι ορατές για τους άλλους ή παρατηρούνται σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα μετά την έναρξη του καπνίσματος είναι οι εξής: τα ρούχα και τα μαλλιά μυρίζουν άσχημα, τα δόντια και τα νύχια κιτρινίζουν, εμφανίζεται απώλεια γεύσης και όσφρησης και - επίσης πολύ σημαντικό - το κάπνισμα είναι πολύ ακριβό χόμπι. Η πίσσα είναι προϊόν της διαδικασίας καύσης. Η πίσσα καλύπτει τους πνεύμονες, προκαλεί βήχα, αυξάνει τον κίνδυνο λοιμώξεων του αναπνευστικού συστήματος και περιέχει καρκινογόνες ουσίες. Στις γυναίκες, ο συνδυασμός αντισυλληπτικού χαπιού και καπνίσματος αυξάνει περαιτέρω τον κίνδυνο προσβολής από καρδιαγγειακά νοσήματα (π.χ. θρόμβωση, έμφραγμα, εγκεφαλικό). Το κάπνισμα στη διάρκεια της εγκυμοσύνης έχει ως συνέπεια το βρέφος να γεννιέται λιποβαρές και να αναπτύσσεται με πιο αργούς ρυθμούς. Επίσης, αυξάνονται οι πιθανότητες πρόωρου τοκετού και εμφάνισης του συνδρόμου αιφνίδιου θανάτου σε βρέφη (United States Department of Health and Human Services, 1983).

Η Χρόνια Αποφρακτική Πνευμονοπάθεια ή ΧΑΠ (Chronic Obstructive Pulmonary Disease or COPD) ή αλλιώς "νόσος των καπνιστών"<sup>20</sup> είναι μια από τις πιο επικίνδυνες παθήσεις του αναπνευστικού συστήματος, που οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στο κάπνισμα! Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) την κατατάσσει ως 4η αιτία θανάτου διεθνώς (μετά από Στεφανιαία Νόσο, Αγγειακό Εγκεφαλικό Επεισόδιο, Οξείες λοιμώξεις αναπνευστικού), ενώ η δραματική αύξηση της συχνότητας της ΧΑΠ δείχνει ότι μέχρι το 2020, η πάθηση θα είναι 3η αιτία θανάτου παγκοσμίως. Συνολικά στη χώρα μας οι πάσχοντες από τη νόσο ξεπερνούν τις 600.000.

#### **2.4. Η έναρξη και η εξέλιξη του καπνίσματος στα παιδιά**

Το κάπνισμα αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα για τη δημόσια υγεία. Έρευνες σε χώρες της Ευρώπης δείχνουν ότι η κρισιμότερη ηλικία για τον

---

<sup>20</sup> πηγή: <http://www.facebook.com/group.php?v=wall&gid=373918197031.3>.  
Αναρτήθηκε την Τρίτη, 5 Ιανουαρίου 2010 2:43 πμ

πειραματισμό και την έναρξη του καπνίσματος είναι η πρώτη εφηβική ηλικία. Παρ' ότι οι ειδικοί επιστήμονες και οι αρμόδιοι φορείς εδώ και χρόνια προειδοποιούν για τις ολέθριες συνέπειες του καπνίσματος, στη χώρα μας μαθητές και μαθήτριες ακόμη του Δημοτικού είναι ελληνόπουλα όταν δοκιμάζουν το πρώτο τους τσιγάρο. Από τους 1.092 μαθητές (9-13 ετών) που συμμετείχαν σε έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Piperakis et al., 2008) το 92,68% δεν είχε γευθεί ποτέ τον καπνό του τσιγάρου. Υπήρχε όμως ένα 7,32% που είχε ήδη δοκιμάσει να καπνίσει. Οι περισσότεροι άρχισαν το κάπνισμα μεταξύ 14 και 16 ετών. Άρχισαν κυρίως από περιέργεια (64,5%), αν και σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι η αιτία ήταν το ψυχολογικό στρες, η μελαγχολία, η απογοήτευση ή διότι είχε φίλους που κάπνιζαν. Άλλοι πάλι άναψαν το πρώτο τσιγάρο, γιατί τους έδινε την αίσθηση ότι είναι μεγάλοι ή για να κάνουν επίδειξη στο αντίθετο φύλο. Ένα μικρό ποσοστό (5,3%) υιοθέτησε την κακή συνήθεια του καπνίσματος για να πάει κόντρα στους γονείς του και ένα 2,6% διότι επηρεάστηκε από διαφημίσεις.

Άλλη μια σχετική έρευνα (Μιτσικάρη, Ταξίδη, Τσιπούρα & Ψυχλούδη, 2002) με θέμα: "Οι βάσεις πάνω στις οποίες θεμελιώνεται και αναπτύσσεται η σχέση του ατόμου με το κάπνισμα", έδειξε ότι από αυτούς που καπνίζουν, οι περισσότεροι μονιμοποιούν τη συνήθεια του καπνίσματος στην ηλικία των 15 ετών. Το δείγμα αποτελούνταν από 1420 μαθητές από τους οποίους οι 492 φοιτούσαν στο Δημοτικό και οι 928 φοιτούσαν στο Γυμνάσιο. Τα αγόρια αποτελούσαν το 51% (724 άτομα) και τα κορίτσια το 49% (696 άτομα). Από το δείγμα μας τα 771 παιδιά (54%) διαμένουν σε αγροτική περιοχή και τα 649 (46%) σε αστική. Η επιλογή έγινε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μελετηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στις καπνιστικές συνήθειες των μαθητών ανάμεσα στις δυο περιοχές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιλάμβανε ηλικίες μεταξύ 11 και 15 ετών οι οποίες αποτελούν μια κρίσιμη περίοδο για τον πειραματισμό και την έναρξη του καπνίσματος. Από το σύνολο του δείγματος το 80% δεν κάπνισε ποτέ, ενώ το 20% δοκίμασε να καπνίσει ή καπνίζει από μερικές φορές ως και πάνω από έξι τσιγάρα την εβδομάδα. Αναλυτικότερα, το 13,5% δοκίμασε να καπνίσει μια - δυο φορές ή έχει καπνίσει περιστασιακά μερικές φορές, το 1,7% καπνίζει αλλά όχι καθημερινά, το 1,6% καπνίζει από 1-6 τσιγάρα την εβδομάδα, ενώ το 3,6% καπνίζει περισσότερα από έξι τσιγάρα την εβδομάδα. Το 49% αυτών που καπνίζουν είναι αγόρια και το 51% είναι κορίτσια. Από αυτούς που καπνίζουν, οι περισσότεροι μονιμοποιούν τη συνήθεια του καπνίσματος στην ηλικία των 15 ετών. Από τους μαθητές/τριες που



δήλωσαν ότι δοκίμασαν να καπνίσουν, τα περισσότερα αγόρια πειραματίστηκαν σε ηλικία 10-11 ετών, ενώ τα περισσότερα κορίτσια σε ηλικία 13-15 ετών. Από τα παιδιά που καπνίζουν, τα κορίτσια καταναλώνουν περισσότερα τσιγάρα εβδομαδιαίως. Στις αγροτικές περιοχές οι νέοι πειραματίζονται ευκολότερα και καπνίζουν περισσότερο σε σύγκριση με τους νέους, που ζουν σε αστικές περιοχές. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι τα παιδιά των αγροτικών περιοχών βρίσκονται έξω από το σπίτι περισσότερες ώρες και από μικρότερη ηλικία. Το ποσοστό αυτών που δοκιμάζουν να καπνίσουν ή που καπνίζουν (20%) είναι πολύ υψηλό σε σχέση με το ποσοστό, που αναφέρεται σε Ευρωπαϊκές έρευνες (μόλις το 8%). Το ποσοστό αυτό συγκρινόμενο με παλαιότερες έρευνες στον ελληνικό χώρο φαίνεται και πάλι αυξημένο, αφού το 1992 σε έρευνα της Μ. Ντάβου (1992 & 1991) φτάνει το 18,6%. Παράλληλα, Ευρωπαϊκές έρευνες έδειξαν ότι οι έφηβοι πειραματίζονται στα 13 έτη (Charlton, 1996), ενώ στην έρευνα της Μ. Ντάβου το 58,2% δήλωσε ότι δοκίμασε το κάπνισμα σε ηλικία μικρότερη των 11 ετών και το 39,5% ανάμεσα στα 11-13 έτη. Ενώ τα αγόρια πειραματίζονται σε μικρότερη ηλικία από τα κορίτσια, στην ηλικία των 16 ετών τα ποσοστά καπνιστών φαίνεται να εξισώνονται στα δυο φύλα. Μελετώντας τις καπνιστικές συνήθειες των γονιών βρέθηκε ότι από τους πατέρες το 60,3% καπνίζει, το 22% κάπνιζε αλλά σταμάτησε και μόνο το 17,4% δεν υπήρξαν ποτέ καπνιστές. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις μητέρες ήταν: 41% κάπνιζαν, 12% κάπνιζαν αλλά σταμάτησαν και το 46% δεν κάπνισε ποτέ. Η καπνιστική συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει άμεσα τις καπνιστικές συνήθειες των παιδιών. Τα παιδιά, των οποίων οι γονείς δεν κάπνισαν ποτέ ή κάπνιζαν αλλά σταμάτησαν, δεν δοκίμασαν και τα ίδια να καπνίσουν. Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι καπνιστές, καταναλώνουν πάνω από έξι τσιγάρα την εβδομάδα. Αντίστοιχα, τα στοιχεία που πήραμε για την καπνιστική συνήθεια του καλύτερου τους φίλου/ης έδειξαν ότι το 77,4% (1075 παιδιά) δεν κάπνισε ποτέ. Σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές προμηθεύτηκαν το πρώτο τους τσιγάρο, το 6,3% δήλωσε ότι τους το έδωσαν οι γονείς τους, το 2,7% ότι τους το πρόσφεραν συγγενείς, το 35% ότι τους το πρόσφεραν φίλοι, ενώ το 14,8% ότι το ζήτησαν οι ίδιοι από κάποιον συγγενή ή φίλο. Ένα μεγάλο ποσοστό το 20,2% δήλωσαν ότι το πήραν κρυφά από το πακέτο των γονιών τους και το ίδιο ποσοστό περίπου 22,2% αναφέρεται και στην έρευνα της Μ. Ντάβου. Μόνο το 10,3% δήλωσε ότι το πρώτο τσιγάρο το αγόρασε ενώ το 10,8% ότι το προμηθεύτηκε με άλλο τρόπο. Από όλα αυτά προκύπτει ότι μόνο το 10% των μαθητών δοκιμάζουν να καπνίσουν από περιέργεια και αγοράζουν τσιγάρα, ενώ το

80% προμηθεύεται το πρώτο τσιγάρο από άτομα του περιβάλλοντός του,(γονείς, συγγενείς, φίλους). Μελετώντας τις καπνιστικές συνήθειες των μαθητών παρατηρούμε ότι το 82% αυτών που καπνίζουν το κάνουν κρυφά από τους γονείς ενώ το εμπιστεύονται σε φίλους τους σε ποσοστό 70%. Συνήθως τα παιδιά καπνίζουν με φίλους. Οι χώροι που καπνίζουν συχνότερα είναι οι καφετέριες και τα πάρτι, σε ποσοστό 53,5%. Αντίθετα, αποφεύγουν να καπνίζουν σε ανοιχτούς χώρους καθώς και στο σπίτι. Στο σπίτι καπνίζει το 30,3% των καπνιστών. Το αντίστοιχο ποσοστό στην έρευνα της Ντάβου είναι 30,2%. Στο χώρο του σχολείου, δήλωσε ότι καπνίζει στο διάλειμμα το 24,8% .Στην έρευνα της Μ. Ντάβου το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 4,2%.

Τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας ESPAD<sup>21</sup> που πραγματοποιήθηκε το 2007<sup>22</sup> στο μαθητικό πληθυσμό ηλικίας 13-18 ετών της Ελλάδας, δείχνουν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές έχουν δοκιμάσει τσιγάρο. Ένας στους 5 μαθητές είναι καθημερινός καπνιστής και ένας στους 10 είναι «βαρύν καπνιστής» (καπνίζει τουλάχιστον 10 τσιγάρα την ημέρα). Το κάπνισμα επικρατεί στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 το κάπνισμα παρουσίασε μείωση σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία, στη συνέχεια μικρές διακυμάνσεις με νέα τάση μείωσης μεταξύ του 2003 και του 2007. Η μείωση αυτή συνοδεύεται από την αύξηση της ηλικίας έναρξης του καπνίσματος καθώς και από τη μείωση των μαθητών που ξεκίνησαν το κάπνισμα σε ηλικία νεότερη των 13 ετών. Συγκρινόμενη με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες η Ελλάδα βρίσκεται μεταξύ των χωρών με τα χαμηλότερα ποσοστά καπνιστών αλλά πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο ως προς το βαρύ κάπνισμα (Κοκκέβη, Φωτίου, Κίτσος, 2009).

#### **2.4.1. Η πορεία ανάπτυξης της εξάρτησης**

Η πορεία προς την εξάρτηση είναι μια μακρόχρονη διαδικασία και εξαρτάται από μια σειρά ατομικούς, βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

---

<sup>21</sup> Τα αποτελέσματα της έρευνας ESPAD, καθώς και διαχρονικά στοιχεία για την περίοδο 1984-2007, παρουσιάζονται στο βιβλίο [Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από εφήβους μαθητές: νεότερα στοιχεία από την έρευνα ESPAD στην Ελλάδα και σε άλλες 34 χώρες](#) (Α. Κοκκέβη, Α. Φωτίου και Γ. Κίτσος, Εκδόσεις Παπαζήση).

<sup>22</sup> Η πανελλήνια έρευνα στο σχολικό πληθυσμό για τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (Έρευνα ESPAD) αποτελεί την 6η κατά σειρά πανελλήνια έρευνα στο μαθητικό πληθυσμό η οποία ξεκίνησε το 1984 από την [Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών](#) και συνεχίζεται έως σήμερα από το [ΕΠΙΨΥ](#).

Οι διάφορες έρευνες<sup>23</sup>, που έγιναν στον τομέα αυτό, διακρίνουν τέσσερα κρίσιμα στάδια μέσα από τα οποία το κάπνισμα εξελίσσεται σε καθημερινή συμπεριφορά και εξάρτηση :

α) Προετοιμασία: Αρχικά ένα παιδί περνάει από το στάδιο του "προσυλλογισμού" (precontemplation). Στο στάδιο αυτό οι έφηβοι ανακαλύπτουν τα λειτουργικά και τελετουργικά στοιχεία που εντάσσουν το κάπνισμα στην καθημερινότητα τους (π.χ. ΜΜΕ, ΤV, διαφημίσεις), παρατηρώντας τους γονείς, φίλους ή άλλα σημαντικά πρόσωπα που καπνίζουν.

β) Μύηση και πειραματισμός: Ακολουθεί το στάδιο του "συλλογισμού" (contemplation). Εδώ το παιδί σκέφτεται να δοκιμάσει το τσιγάρο. Επίσης, οι φίλοι μπορεί να το επηρεάζουν σ' αυτό το στάδιο και να οδηγηθεί στην "έναρξη του καπνίσματος", δηλαδή στο να δοκιμάσει το πρώτο του τσιγάρο.

γ) Πέρασμα από την περιστασιακή στη συστηματική χρήση: Σύντομα το παιδί θα γίνει συστηματικός καπνιστής, και τότε κινδυνεύει να εθιστεί από τη νικοτίνη πολύ γρήγορα. Τα παιδιά σταματούν και ξαναρχίζουν το κάπνισμα πολλές φορές. Αυτό συμβαίνει γιατί αλλάζουν συχνά φίλους. Ωστόσο, η παρέμβαση μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματική στο στάδιο του κανονικού καπνιστή από ό,τι στα προηγούμενα στάδια.

δ) Τελική φάση, συστηματικής χρήσης, κατάχρησης και εξάρτησης: Εδώ η χρήση γίνεται πιο συστηματική - αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των τσιγάρων που καταναλώνονται κάθε μέρα και η μη εξασφάλιση της ``δόσης`` αρχίζει να προκαλεί σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα ως έκφραση των στερητικών συμπτωμάτων, όπως αναφέρθηκαν πιο πάνω.

## **2.5. Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της συνήθειας του καπνίσματος**

Η διαφήμιση και τα πρότυπα στις ταινίες, στην τηλεόραση και στα άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτής της πεποίθησης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαχωριστούν τελείως οι μακρο-παράγοντες από

---

<sup>23</sup><http://www.healthierworld.gr/portal/cc7146d26842552e/31ab328e47c4ea3f/88e71a1993534c0f/c245be57a5ef9f06/87a7f631aba28335.html>

Προσπελάστηκε την Πέμπτη, 14 Ιανουαρίου 2010, «Το κάπνισμα ως εξάρτηση – μια νέα θεώρηση με σκοπό την πρόληψη», *Ημερομηνία δημοσίευσης*: 19/12/2008, *Πηγή*: VERESIES CLINIC.

τους μικρο-παράγοντες. Οι νέοι καπνίζουν όχι μόνο για να δώσουν στους εαυτούς τους σιγουριά και να γίνουν αποδεκτοί από την παρέα τους, αλλά μερικές φορές καπνίζουν όταν βαριούνται ή είναι αποθαρρυσμένοι, όταν χρειάζονται έναν τρόπο για να κάνουν κοινωνικές επαφές, όταν θέλουν να κάνουν κάτι με τα χέρια τους, όταν διαβάζουν, ενώ πολλές φορές έχουν ήδη εθιστεί και μπορεί να καπνίζουν χωρίς καν να το σκέφτονται. Βέβαια, και η επιθυμία των νέων να επαναστατήσουν μπορεί να είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος έναρξης του καπνίσματος.

Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών ο αριθμός των καπνιστών σε νεαρή ηλικία, είναι ιδιαίτερα υψηλός: 70% στις ηλικίες 16 - 25 ετών, από τους οποίους το 45% είναι συστηματικοί καπνιστές. Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι επίσης ότι καπνίζει το 37% των παιδιών ηλικίας 12 - 17 ετών<sup>24</sup>.

Η οργάνωση ΝΕΟΙ έχοντας στο ενεργητικό της πάνω από 200 μέλη νέων ηλικίας από 13 έως 30 ετών σε πρόσφατη έρευνα<sup>25</sup> που διεξήγαγε σε μορφή προφορικής συνέντευξης αναφορικά με το κάπνισμα και τους λόγους που οι νέοι στρέφονται στο τσιγάρο, κατέγραψε τα ακόλουθα επιχειρήματα:

- Πολύ συχνά το κάπνισμα αρχίζει τυχαία στις εφηβικές ηλικίες. Χωρίς να το πολυσκεφτούν οι έφηβοι ακολουθούν το ρεύμα.
- Αρκετοί έφηβοι αναζητούν και βρίσκουν στην απόλαυση ενός τσιγάρου ηρεμία από τα νεύρα τους και ένα τρόπο να αποβάλλουν το άγχος του σχολείου και του φροντιστηρίου με αυτό τον τρόπο.
- Μερικοί θεωρούν ότι το κάπνισμα τους ενεργοποιεί και τους βοηθά στη συγκέντρωση.
- Στα πρώτα στάδια της εφηβικής ηλικίας πολλοί θεωρούν ότι με το κάπνισμα δείχνουν πιο ώριμοι - πιο μεγάλοι!.
- Για μερικούς, το κάπνισμα αποτελεί ένα μέσον για να εισχωρήσουν και να ανήκουν στους σωστούς κύκλους / ομάδες. Αρκετοί ήταν οι νέοι που μας είπαν ότι ξεκίνησαν να καπνίζουν γιατί όλοι οι φίλοι στην παρέα κάπνιζαν.

---

<sup>24</sup> Πηγή:

[http://www.businesswoman.gr/index.php?Itemid=42&id=12&layout=blog&limitstart=8&option=com\\_content&view=category](http://www.businesswoman.gr/index.php?Itemid=42&id=12&layout=blog&limitstart=8&option=com_content&view=category)

<sup>25</sup> Πηγή: <http://www.internetandkids.com/2009/02/blog-post.html>

- Ορισμένοι δήλωσαν ότι το κάπνισμα τους δίνει κάποιο στυλ. Ιδιαίτερα οι νεαροί /νεαρές θεωρούν ότι το αντίστοιχο φύλο βρίσκει ελκυστικό το τσιγάρο και μπορεί να συνδεθεί με ένα γενικό τρόπο ζωής.
- Άλλοι θεωρούν ότι τους προσδίδει αυτοπεποίθηση και καπνίζοντας την προβάλλουν.
- Άλλοι πάλι δοκιμάζουν τον καπνό από περιέργεια.
- Μερικοί έφηβοι καπνίζουν από αντίδραση στους κανονισμούς.

### ***2.5.1. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που παρακινούν έναν ή μια έφηβο να καπνίσει είναι:***

Η επιρροή από τους συνομήλικους: Οι συνομήλικοι κατά την περίοδο της εφηβείας ασκούν όλο και μεγαλύτερη επίδραση σε ένα σύνολο από αξίες και συμπεριφορές. Ο φόβος της απόρριψης, η επιθυμία για αναγνώριση από τους συνομήλικους, καθώς και η ανάγκη να αισθάνεται ο έφηβος ότι είναι μέλος μιας ομάδας τον οδηγούν στον κοινωνικό πειραματισμό με το κάπνισμα. Κάτι τέτοιο ενισχύεται και από την τάση του έφηβου για αυτονομία, επαναστατικότητα και ριψοκίνδυνη συμπεριφορά (Hoey, and Miller, 2006).

Η ανάγκη βελτίωσης της εικόνας του εαυτού και οι σχέσεις με το στενό περιβάλλον:

Ο έφηβος που καπνίζει, τείνει να μην έχει καλή εικόνα και να μην είναι ευχαριστημένος από τον εαυτό του, υποτιμά ή και αγνοεί τις δυνατότητες του και αποδίδει μικρή αξία στις πράξεις του. Αισθάνεται ότι ίσως να "μην αξίζει" και πολλά (Ντάβου, 1992). Έχοντας μια τέτοια εικόνα για τον εαυτό του, ο έφηβος προσπαθεί μέσα από το κάπνισμα να φαίνεται ωριμότερος και αξιότερος. Μέσα από το κάπνισμα ζει μια ψευδαίσθηση, νομίζοντας ότι μέσα απ' αυτό γίνεται πιο αποδεκτός στα μάτια των άλλων και ότι ανεβαίνει η εκτίμηση τους για το πρόσωπο του. Επειδή, όμως, το κάπνισμα εμπλέκεται τόσο στενά με τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού σε μια περίοδο με έντονες συγκινήσεις και αναστατώσεις, αποκτά ιδιότητες μιας συνήθειας που αποτελεί δομικό στοιχείο της προσωπικότητας που αναπτύσσεται. Κάπνισμα και προσωπικότητα δομούνται μαζί, το τσιγάρο μετατρέπεται σε "μέρος του σώματος" και η εικόνα του εαυτού ταυτίζεται με την εικόνα του εαυτού ως καπνιστή (Ντάβου, 1992). Γι' αυτό και τα αντικαπνιστικά μηνύματα είναι καλό ν' απευθύνονται σε άτομα

που είτε δεν έχουν πειραματιστεί ακόμη με το τσιγάρο, είτε βρίσκονται ακόμη στο στάδιο του πειραματισμού. (Αθανασίου,2007).

Οι καπνιστικές συνήθειες των γονιών: Εάν και οι δύο γονείς καπνίζουν, τα παιδιά τους έχουν διπλάσια πιθανότητα να γίνουν κανονικοί καπνιστές, σε σύγκριση με τα παιδιά των μη καπνιστών γονέων (Green, 1989). Η συχνότητα του καπνίσματος αυξάνει όταν οι γονείς γενικά είναι "επιτρεπτικοί" (Mill, 1985). Πολύ χειρότερα είναι τα πράγματα, όταν οι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά έμμεσα ή άμεσα στο να καπνίσουν. Έτσι, πολλοί γονείς με τη μορφή αστείου ζητούν από τα παιδιά να τους ανάψουν τσιγάρα, ενώ άλλοι φθάνουν στο σημείο να τους προσφέρουν οι ίδιοι τσιγάρο. Γι' αυτό σε έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, βρέθηκε ότι το 1/3 σχεδόν των εφήβων που έχουν δοκιμάσει να καπνίσουν, το πρώτο τσιγάρο τους είχε προσφερθεί από τους γονείς ή το είχαν κάπνισε μπροστά τους (Ντάβου Περσίκη & και Μεγαλοοικονόμου, 1991). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν πόσο σημαντικό είναι για τα αντικαπνιστικά προγράμματα Αγωγής Υγείας για παιδιά να εμπλέκουν τους γονείς και την οικογένεια (Αθανασίου, 2007).

### ***2.5.2. Η γνώση των κινδύνων από το κάπνισμα δεν επηρεάζει σημαντικά την καπνιστική συμπεριφορά***

Υπάρχουν διαφορές μελέτες που έχουν γίνει ανάμεσα σε εφήβους και νέους, στις οποίες έγιναν προσπάθειες να διερευνηθεί κατά πόσο -γνώση των κινδύνων που εγκυμονεί το κάπνισμα για την υγεία μπορεί να επηρεάζει την καπνιστική συνήθεια.

Γενικά, οι μελέτες ανάμεσα στους έφηβους (Ντάβου, 1992), αλλά και τους νέους, καταδεικνύουν το γεγονός ότι δεν υφίστανται ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στους καπνιστές και τους μη καπνιστές σε ό,τι αφορά στη γνώση των κινδύνων από το κάπνισμα. Αντίθετα, βρέθηκε ότι η γνώση των νέων είναι ανεξάρτητη από την καπνιστική συμπεριφορά. Πραγματικά, η σημασία της παροχής γνώσεων ως μέσου πρόληψης του καπνίσματος έχει γίνει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο έντονων αμφισβητήσεων. Αντίθετα, άλλες, πιο σύνθετες μέθοδοι παρέμβασης φαίνεται ότι μπορούν να δώσουν ουσιαστικά αποτελέσματα (Beattie, 1984).

Μερικοί από τους λόγους που σχετίζονται με την έλλειψη αποτελεσματικότητας της γνώσης ως μέσου πρόληψης του καπνίσματος στους νέους αναφέρονται παρακάτω.

Φαίνεται ότι τα άτομα, όταν καπνίζουν στη νεαρή ηλικία, δε θεωρούν τους εαυτούς τους καπνιστές και έχουν, γενικά, την αίσθηση ότι μπορούν να σταματήσουν τη συνήθεια αυτή όποτε θελήσουν. Παράλληλα, δε φαίνεται να κατανοούν ουσιαστικά τους μακροπρόθεσμους κινδύνους, όπως ο καρκίνος ή τα καρδιαγγειακά νοσήματα, που φαίνονται στο νέο σαν πολύ μακρινές καταστάσεις. Αντίθετα, οι «απομακρυσμένοι» κίνδυνοι αντισταθμίζονται από την ψευδαίσθηση της ωρίμασης, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και άλλες "θετικές" επιδράσεις, οι οποίες υπερτερούν στο μυαλό των εφήβων απέναντι σε οποιαδήποτε άλλη προειδοποίηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η υπερβολική έμφαση στην παροχή γνώσεων για τις επιπτώσεις του καπνίσματος στον οργανισμό δεν είναι η ουσιαστική λύση στο ζήτημα της πρόληψης. Αποτελέσματα μελετών δείχνουν ότι η παροχή γνώσεων έχει κάποια αξία όταν επικεντρώνεται όχι τόσο πολύ στις μακροπρόθεσμες επιδράσεις, αλλά σε άμεσες επιπτώσεις του καπνίσματος, όπως η ελάττωση της αντοχής, η αποκρουστική οσμή κ.ά., κι όταν αυτή συνδυάζεται με τον έλεγχο των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που ευνοούν το κάπνισμα κατά την εφηβεία (Arkin, Roemhill, & Johnston, 1981 και Ντάβου, 1992).

Είναι κάπως παράδοξο, αλλά φαίνεται ότι η γνώση των κινδύνων που προκαλεί το κάπνισμα στην υγεία, παίζει μικρό ρόλο στην απόφαση ενός παιδιού. Ίσως αφενός γιατί οι πιο σοβαροί κίνδυνο επηρεάζουν άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και όχι το παιδί και, αφετέρου, επειδή τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τη σημασία των σχετικών ασθενειών που αναφέρονται. Είναι μόνο λέξεις χωρίς σημασία. Οι πιο σημαντικές προσωπικές επιδράσεις φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις για το κάπνισμα. Γενικά, τα μικρότερα παιδιά πιστεύουν ότι το κάπνισμα τα κάνει να φαίνονται πιο μεγάλα. Το ίδιο πιστεύουν και οι έφηβοι αλλά πολλοί απ' αυτούς πιστεύουν ότι το κάπνισμα τους βοηθάει να διατηρήσουν το βάρος τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να χαλαρώσουν. Αυτές οι θετικές πεποιθήσεις έχουν ιδιαίτερη σχέση με την καπνιστική συνήθεια των κοριτσιών (Department of Human Services & Department of Education, Training and Employment, 2000).

### **2.5.3. Μακρο-παράγοντες και παρεμβάσεις σε θέματα που αφορούν στο κάπνισμα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας**

Στην Ευρώπη κάθε μέρα πεθαίνουν χιλιάδες άνθρωποι εξαιτίας του καπνίσματος και έτσι η Βιομηχανία καπνού χρειάζεται να τους "αντικαταστήσει" με καινούριους νεαρούς καπνιστές. Γι' αυτό το λόγο η διαφήμιση για το τσιγάρο πρέπει να είναι ένας από τους παράγοντες που θα επηρεάσει την απόφαση του νεαρού ατόμου για το αν θα καπνίσει. Επίσης, η τιμή του τσιγάρου μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας. Η διαθεσιμότητα επίσης παίζει κάποιο ρόλο. Η νομοθεσία που απαγορεύει τις πωλήσεις των τσιγάρων στους ανηλίκους μειώνει την πιθανότητα να αγοράσουν τσιγάρα τα παιδιά. Ωστόσο, είναι πιθανό να βρουν άλλες πηγές, αν δε διαθέτουν αρκετά χρήματα ή αρνούνται να τους δώσουν τσιγάρα τα καταστήματα (D'Emidio-Caston & Brown, 1998).

Η παροχή γνώσεων σχετικά με τους κινδύνους για την υγεία δεν είναι αρκετή, όπως φαίνεται από τις περίπλοκες διαδικασίες που εμπλέκονται στην απόφαση ενός παιδιού για την καπνιστική του συνήθεια. Χρειάζονται βασικές γνώσεις, αλλά οι διαλέξεις είναι βαρετές και προκαλούν φόβο, μοιάζουν με κηρύγματα και μπορεί να ενθαρρύνουν κάποια παιδιά να εκτεθούν σε κινδύνους ( Pentz, et al., 1989).

Αν υποθέσουμε ότι παρέχουμε γνώσεις που θα οδηγήσουν σε αλλαγή της στάσης και, συνακόλουθα, σε αλλαγή της συμπεριφοράς, τότε ακολουθούμε το μοντέλο που μερικές φορές λέγεται ιατρικό και το οποίο είναι αποτελεσματικό μόνο όταν οι γνώσεις είναι τελείως καινούριες. Τα παιδιά χρειάζονται δεξιότητες για τη λήψη των αποφάσεων, δηλαδή εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου, και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο θα μπορούν να αποφασίσουν (Ριζοσπαστικό - Πολιτικό μοντέλο). Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις, τα σχολεία, οι κοινότητες, τα μέσα ενημέρωσης και οι κυβερνήσεις πρέπει να δράσουν, για να ληφθεί η απόφαση από το παιδί πιο εύκολα (Department of Education, Training and Employment, 2001).

Μια ειδική επιτροπή στις Η.Π.Α. εξέτασε τα στοιχεία πετυχημένων προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε σχολεία (Glynn, 1989:181-188). Η Επιτροπή κατέληξε ότι τα περισσότερα προγράμματα είχαν σε μέτριο βαθμό θετικά αποτελέσματα. Είχαν, όμως, θετική επίδραση στο να καθυστερήσουν την έναρξη του καπνίσματος, αλλά αυτά τα αποτελέσματα ίσως ήταν βραχυπρόθεσμα και δεν επηρέασαν τα παιδιά που εγκατέλειψαν το σχολείο. Δε φαίνεται να παίζει σημαντικό



ρόλο στο αποτέλεσμα το αν το πρόγραμμα εστιάζεται στο κάπνισμα ή αν είναι μέρος μιας γενικότερης προσέγγισης θεμάτων για την υγεία.

Τρεις παράγοντες φαίνεται να είναι οι πιο σημαντικοί: α) οι πληροφορίες για τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις του καπνίσματος, β) η "ενασχόληση" με τις κοινωνικές επιδράσεις (συνομήλικοι, γονείς, μέσα μαζικής ενημέρωσης και διαφήμιση), και γ) η εκπαίδευση σε δεξιότητες άρνησης. Ιδιαίτερα αποτελεσματικά ήταν τα παιχνίδια ρόλων και η εφαρμογή προτύπων, για να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες. Αργότερα οι έρευνες έδειξαν ότι οι προσεγγίσεις κοινωνικών απόψεων πιθανόν να είναι αποτελεσματικές (Department of Human Services & Department of Education, Training and Employment, 2000).

Δύο διδακτικά πεντάωρα για το κάπνισμα, σε παιδιά 10-14 χρόνων, φαίνεται να είναι αποτελεσματικά, αλλά λίγοι δάσκαλοι/ες μπορούσαν να αφιερώσουν τόση ώρα γι' αυτό το θέμα. Ο εντοπισμός της ηλικίας έναρξης θεωρείται βασικός στόχος των προγραμμάτων πρόληψης. Κάθε χώρα θα πρέπει να ορίσει την ηλικία που μπορεί να αρχίσει η παρέμβαση, η οποία θα διαφέρει από τόπο σε τόπο. Τα προγράμματα με συνομηλικούς αρχηγούς, που έχουν εκπαιδευμένο/η συνομήλικο/η αρχηγό να βοηθάει έναν εκπαιδευόμενο, δάσκαλο/α, αποδείχτηκαν πολύ αποτελεσματικά.

Η υποστήριξη των γονέων είναι πολύ σημαντική, αλλά φαίνεται να αυξάνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων μόνο για τα μικρότερα παιδιά (π.χ. Charlton, 1989: 140-144).

## **2.6. Προγράμματα πρόληψης για παιδιά και εφήβους**

Έρευνες στις ευρωπαϊκές χώρες έχουν δείξει πως η κρίσιμη ηλικία που οι νέοι πειραματίζονται με το κάπνισμα είναι τα πρώτα χρόνια της εφηβείας. Το 1978, μια διεθνής έρευνα-ανασκόπηση (review) σχετικά με την επίδραση σχολικών προγραμμάτων που διεξήχθησαν μεταξύ 1960 και 1976 και αφορούσαν τη στάση ως προς το κάπνισμα δεν έδειξε να έχουν καμιά επίδραση ως προς αυτό παρά την ύπαρξη εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που δείχνουν βελτίωση των γνώσεων των μαθητών που συμμετείχαν σε προγράμματα κατά του καπνίσματος (Thompson, 1978). Μια πολλά υποσχόμενη μελέτη με επιλογή τυχαίου δείγματος έγινε στην Αγγλία και την Ουαλία τα έτη 1988 ως 1990. Συνολικά 4.538 μαθητές και μαθήτριες μοιράστηκαν σε δύο διαφορετικά προγράμματα, μια τρίτη ομάδα ανέλαβε και τα δύο προγράμματα και μια

τελευταία ομάδα ανέλαβε το ρόλο της ομάδας ελέγχου έχοντας μηδενική παρέμβαση. Υπήρξε αξιολόγηση και των τεσσάρων ομάδων πριν και αμέσως μετά από κάθε διδασκαλία καθώς επίσης και ένα χρόνο αργότερα με 3.786 μαθητές παραμένοντες στην μελέτη. Δεν παρατηρήθηκαν καθόλου σημαντικές διαφορές στη στάση απέναντι στο κάπνισμα, στις γνώσεις για την υγεία στις αξίες ή τα πιστεύω μεταξύ των τεσσάρων ομάδων αλλά ήταν εμφανής η σημαντική βελτίωση των γνώσεων αναφορικά με τις συνέπειες του καπνίσματος (Nutbeam, Macaskill, Smith, Simpson & Catford, 1993).

Μια παρέμβαση, που στόχευε στην πρόληψη υπερβολικής κατανάλωσης αλκοόλ και τσιγάρου πραγματοποιήθηκε από μια μονάδα υγείας στην πόλη Lombardy της Ιταλίας κατά τα έτη 1989-1991 και αφορούσε 428 εφήβους (ομάδα παρέμβασης) και 658 εφήβους (ομάδα ελέγχου). Το συμπέρασμα ήταν πως αυτό το πρόγραμμα αγωγής υγείας ήταν ανεπιτυχές όσον αφορά στην αλλαγή συμπεριφοράς και αντιμετώπισης του αλκοόλ και του καπνίσματος κατά τη διάρκεια των 3 ετών διεξαγωγής του προγράμματος (Donato, Monarca, Coppini et al., 1996).

Το 1994 το Κέντρο Ελέγχου Λοιμώξεων των Ηνωμένων Πολιτειών (US Centers for Disease Control and Prevention) το CDC, όπως χαρακτηριστικά λέγεται, δημοσίευσε τον οδηγό σχολικών προγραμμάτων αγωγής υγείας σχετικά με την πρόληψη και τον εθισμό του καπνού ('Guidelines for school health programs to prevent tobacco use and addiction' Centers for Disease Control and Prevention, 1994a). Οι οδηγίες συνιστούν πως όλα τα σχολεία πρέπει να: **1)** Να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια συγκεκριμένη πολιτική αναφορικά με τη χρήση καπνού. **2)** Να διδάσκουν για τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αρνητικές ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις του καπνίσματος, για τις κοινωνικές επιδράσεις, τη διαχείριση της πίεσης από συνομήλικους και δεξιότητες απόρριψης. **3)** Να παρέχουν εκπαίδευση υπέρ της πρόληψης από το νηπιαγωγείο ως και την αποφοίτηση. **4)** Να παρέχονται εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς. **5)** Να εμπλέκονται και οι γονείς στα σχολικά προγράμματα υπέρ της πρόληψης. **6)** Να στηρίζει το σχολείο οποιαδήποτε προσπάθεια να κοπεί το κάπνισμα είτε αφορά μαθητή είτε όχι. **7)** Και τέλος να αξιολογεί το σχολείο το εκάστοτε πρόγραμμα σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Οι οδηγίες παρείχαν και εκπαιδευτικές έννοιες (μεθόδους και προσεγγίσεις διδακτικής) για όλα τα επίπεδα της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και αφορούσαν τρεις υποτομείς: γνώσεις, δεξιότητες, στάση-αντιμετώπιση-αντιλήψεις.

Μια αξιολόγηση αυτών των οδηγιών στην πολιτεία του Όρεγκον το έτος 2001 έδειξε πως το παραπάνω πρόγραμμα – στα πλαίσια ενός αντικαπνιστικού προγράμματος διεξαγόμενου από την ίδια την πολιτεία – μπορεί να συνεισφέρει θετικά στη μείωση του καπνίσματος όσον αφορά μαθητές της 8<sup>ης</sup> τάξης (USA). Επιπλέον παρατηρήθηκε μείωση του καπνίσματος σε σχολεία όπου η εφαρμογή του προγράμματος ήτανε υψηλότερου επιπέδου (CDC, 2001).

Ένα άλλο πρόγραμμα που συμφωνεί με τα κριτήρια του CDC διεξάγεται στο Κολοράντο (Cain, Dickinson, Fernald, Bublitz, Dickinson & West, 2006). Το πρόγραμμα – ονομαζόμενο Tar Wars – υποστηρίζεται από οικογενειακούς γιατρούς και θεωρείται – από τους λειτουργούς του – ότι έχει αποτελεσματικότητα στη βελτίωση του να κατανοεί ο μαθητής τις βραχυπρόθεσμες συνέπειες του καπνίσματος, το κόστος το οικονομικό, τις αλήθειες πίσω από τη διαφήμιση και τα “πρέπει” των φίλων. Ωστόσο δεν παρέχει καθόλου στοιχεία που να σχετίζονται με βελτίωση όσον αφορά στην παρουσία του καπνίσματος στα σχολεία εφαρμογής της παραπάνω δράσης. Στο Βέλγιο, ένα πρόγραμμα προερχόμενο από το Tar Wars έχει ήδη αρχίσει και ίσως αξιολογηθεί στο μέλλον. Στηρίζεται από την Βέλγικη Ομάδα της Πνευμονολογίας.

Το 2005 έγινε στο Λουξεμβούργο μελέτη με 2.753 μαθητές ηλικίας 12-18 χρονών αντιπροσωπεύοντας ένα 11,34% τυχαίο δείγμα του συνολικού πληθυσμού και αποκάλυψε πως υπήρχαν κατά 22,6% καπνιστές, 9,95% πρώην καπνιστές, 25,1% εκείνοι που είχανε δοκιμάσει και 42,3% εκείνοι που δεν είχανε καπνίσει ποτέ (Demelenne, 2005). Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι πως από τους 623 καπνιστές, το 42,7% θα ήθελαν να το σταματήσουν, το 36,5% ταλαντευότανε και το 20,8% δεν θέλανε να σταματήσουν το κάπνισμα. Μια συνάντηση το Φεβρουάριο του 2007 που οργανώθηκε από τα Υπουργεία Παιδείας και Υγείας επιβεβαίωσε πως παραπάνω από το 40% των εφήβων καπνιστών αναζητούν βοήθεια για να το σταματήσουν. Επομένως η πρόληψη παραμένει μια πρόκληση και γιατρούς και εκπαιδευτικούς συγχρόνως.

Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι οι επιστήμονες και οι υγειονομικές αρχές προειδοποιούν επί σειρά ετών για τις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος, μερικοί μαθητές κάνουν το πρώτο τους τσιγάρο από το δημοτικό (Fragidis, Marselos & Katsougiannopoulos, 1998). Μια μελέτη του Παν/μιου Θεσσαλίας του Τμ. Προσχολικής Αγωγής (Piperakis, Garagouni-Areou, Argyrakouli et al., 2008) αποκάλυψε πως μεταξύ ενός δείγματος 1.092 μαθητών ηλικίας 9-13 το 92,68% δεν

είχε ποτέ επαφή με το τσιγάρο. Υπήρξε όμως και το ποσοστό του 7,32% που είχαν ήδη δοκιμάσει. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η πρώτη επαφή υπάρχει πριν το Λύκειο. Αν λοιπόν σ' εκείνο το κρίσιμο σημείο κρατηθούν μακριά από αυτό, οι περισσότεροι δεν θα το αναζητήσουν ποτέ (Centres for Disease Control and Prevention, 1994b).

Από το 1974 η Επιτροπή Ειδικών για το κάπνισμα και την υγεία της Παγκόσμιας Οργανώσεως Υγείας καθόρισε τις κατευθυντήριες γραμμές<sup>26</sup> για το σχεδιασμό προγραμμάτων αγωγής υγείας στον τομέα του καπνίσματος. Υποστηρίζουν ότι η αγωγή των παιδιών σε θέματα υγείας θα πρέπει να αρχίζει από το σπίτι και το Δημοτικό Σχολείο και να επαναλαμβάνεται σε διάφορα στάδια της υπόλοιπης εκπαίδευσής, έτσι ώστε να διατηρείται και να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα των μηνυμάτων της. Εξάλλου, ο Καθηγητής Ιατρικής και Πρόεδρος της Ελληνικής Πνευμονολογικής Εταιρείας Κ. Γουργουλιάνης<sup>27</sup> (στο πλαίσιο Συνέντευξης Τύπου που έδωσαν οι Πρόεδροι πέντε επιστημονικών εταιρειών με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Καπνίσματος, 30 Μαΐου 2008) αναφέρθηκε ιδιαίτερα στην ανάγκη προστασίας των νέων ανθρώπων καθώς το

<sup>26</sup> Το 1974 η Επιτροπή Ειδικών για το κάπνισμα και την υγεία της Παγκόσμιας Οργανώσεως Υγείας καθόρισε τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό προγραμμάτων αγωγής υγείας στον τομέα του καπνίσματος. Οι κυριότερες από τις συστάσεις υγείας της Επιτροπής ήταν:

- 1) Η εκπαίδευση στο θέμα κάπνισμα και υγεία, αν και αποτελεί μια ανεξάρτητη δραστηριότητα, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν τμήμα της γενικότερης εκπαίδευσης σε θέματα υγείας.
- 2) Τα θετικά σημεία της επιλογής του μη καπνιστή θα πρέπει να τονίζονται περισσότερο από τα αρνητικά αποτελέσματα του καπνίσματος.
- 3) Η αγωγή των παιδιών σε θέματα υγείας θα πρέπει να αρχίζει από το σπίτι και το Δημοτικό Σχολείο και να επαναλαμβάνεται σε διάφορα στάδια της υπόλοιπης εκπαίδευσής, έτσι ώστε να διατηρείται και να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα των μηνυμάτων της.
- 4) Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και ενημέρωση των ατόμων εκείνων που από τη φύση του επαγγέλματος τους αναλαμβάνουν την ευθύνη της εκπαίδευσής του κοινού σε θέματα υγείας. Τέτοιες κατηγορίες ατόμων, εκτός από τους γιατρούς και τους υγειονομικούς, είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι γυμναστές, οι προπονητές και οι υπεύθυνοι οργανώσεων της νεολαίας.
- 5) Οι υγειονομικές αρχές και οργανισμοί θα πρέπει να συνεργαστούν με τις εκπαιδευτικές αρχές για να ετοιμάσουν προγράμματα και διδακτικό υλικό σχετικά με τους κινδύνους από το κάπνισμα. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να ενσωματωθούν στο γενικότερο πρόγραμμα εκπαίδευσής σε θέματα υγείας των σχολείων, των πανεπιστημίων και των άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- 6) Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία της αγωγής σε θέματα υγείας στις παιδαγωγικές σχολές, και στη βελτίωση των γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό.

Το θέμα της αντιμετώπισης της επιδημίας του καπνίσματος αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολύμορφο πρόβλημα και, όπως παρατηρούν πολλοί ερευνητές, «εκείνο που φαίνεται περισσότερο σημαντικό για το μελλοντικό σχηματισμό της αγωγής υγείας, είναι να υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις του προβλήματος για ομάδες ατόμων με διαφορετικές συνθήκες εκθέσεως, εκπαιδευτική υποδομή και ωριμότητα».

<sup>27</sup> Ο κ. Γουργουλιάνης είναι πρύτανης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

σύνθημα της περσινής Παγκόσμιας Ημέρας κατά του καπνίσματος από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ήταν «Νεολαία χωρίς Κάπνισμα». Όπως επισήμανε ο Κ. Γουργουλιάνης «η προστασία των νέων ανθρώπων από το να γίνουν συστηματικοί καπνιστές είναι η απαγόρευση κάθε άμεσης και έμμεσης διαφήμισης προϊόντων καπνού και κάθε δραστηριότητας που υποστηρίζεται από την καπνοβιομηχανία, αλλά και η απαγόρευση του καπνίσματος σε δημόσιους χώρους»<sup>28</sup>.

Η διακοπή του καπνίσματος δεν είναι καθόλου εύκολη και απλή υπόθεση. Χωρίς βέβαια να υποτιμάται ή να αμφισβητείται η χρησιμότητα των προγραμμάτων απεξάρτησης, είναι προφανές ότι θα ήταν καλύτερο και πιο αποτελεσματικό να προλάβει κανείς και να αποτρέψει την πρώτη δοκιμή ή την μη συνέχεια του πειραματισμού πριν ακόμη και από την έναρξη της εφηβείας, ειδικά όταν έχει διαπιστωθεί ότι όσο νωρίτερα δοκιμάζει ένα παιδί να καπνίσει τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να εξελιχθεί σε συστηματικό χρήστη (Calman et al., 1985).

Εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα είχαν μέχρι σήμερα θετικά αποτελέσματα στους συστηματικούς καπνιστές και όπως και σε άλλα θέματα υγείας η πρόληψη είναι πολύ πιο σημαντική από την θεραπεία. (Hoey, and Miller, 2006). Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί «Για ποιο λόγο τα αντικαπνιστικά προγράμματα που απευθύνονται σε νέους επιδρούν ελάχιστα στη στάση τους;» η Anne Charlton (Charlton, 1999), διαπίστωσε ότι: «Πιθανόν να απουσιάζουν, Πολλοί – ήδη καπνιστές – απορρίπτουν τις αξίες του σχολείου. Τα παιδιά αποκομίζουν ελάχιστα στοιχεία από τα σχολικά μαθήματα. Δεν καλύπτεται η ανάγκη για περιορισμένο αριθμό μαθητών σε μια κοινή τάξη. Υπάρχουν πολύ έντονες κοινωνικές επιδράσεις. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως αρκετά ώριμα να πάρουν σοβαρές αποφάσεις σε άλλους τομείς. Η προειδοποίηση για κινδύνους αλλά και η απαγόρευση να πωλούνται τσιγάρα στους νέους κάνει ίσως το κάπνισμα να φαίνεται πιο ελκυστικό. Η αντικαπνιστική εκπαίδευση χρειάζεται – απαιτεί – χώρο και χρόνο και δεν ενσωματώνεται σε ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στις εξετάσεις. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δε γνωρίζουν τις θεωρίες και τις μεθόδους που απαιτούνται. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τα προγράμματα». Στο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς μπορούν όμως τέτοιες αντικαπνιστικές προσπάθειες – παρεμβάσεις, αν τίθενται σε εφαρμογή, να είναι και πιο αποτελεσματικές;» οι απαντήσεις-προτάσεις, ήταν:

---

<sup>28</sup> Πηγή: [www.mednutrition.gr](http://www.mednutrition.gr).

Εμπλέκουμε τους μαθητές στο σχεδιασμό των προγραμμάτων χρησιμοποιώντας ομάδες στις οποίες θα στοχεύει το πρόγραμμα (Rogers, Shoemaker, 1971). Απευθυνόμαστε σε μικρές και συγκεκριμένες ομάδες που θα έχουν τις ίδιες ανάγκες με αυτές που θα έχει ήδη ανακαλύψει η ομάδα για τον εαυτό της μέσω της δημιουργίας και λειτουργίας του προγράμματος (Corstjens, 1990). Χρησιμοποιούμε προσεγγίσεις που ενισχύουν την κοινωνική διάσταση του θέματος. Τυχόν πληροφορίες, που αφορούν τις σωματικές επιδράσεις θα πρέπει είναι άμεσες και όχι κάτι μακροπρόθεσμο. Εκπαιδεύουμε τους δασκάλους αναφορικά με θεωρίες και μεθόδους που απαιτούνται (Glynn, 1989). Εμπλέκουμε και τους γονείς όταν δουλεύουμε με μικρές ηλικίες (Charlton, 1996). Εμπλέκουμε συνομήλικους. Αναπτύσσουμε στο σχολείο πολιτική απαγόρευσης του καπνίσματος για καθηγητές και μαθητές (Charlton, While, 1994). Στοχεύουμε – απευθυνόμαστε σε ηλικίες όπου μπορεί να υπάρξει πρόληψη. Αφιερώνουμε επαρκή χρόνο στο θέμα – 10 ώρες προτείνονται . Παρέχουμε βοήθεια όταν από μεγαλύτερους μαθητές ζητείται σοβαρά, στην προσπάθεια να κόψουν το κάπνισμα (ό.π. σ.99).

Αφού αναλογιστούμε πως τα περισσότερα παιδιά δοκιμάζουν το κάπνισμα στις ηλικίες ανάμεσα στα 9 και 12 τους χρόνια (Αθανασίου, 2007), οποιαδήποτε παρέμβαση πρωτογενούς πρόληψης ύστερα από αυτά τα χρονικά όρια, κινδυνεύει να αποτύχει και να μην δώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διότι θα κάνουμε λανθασμένη παρέμβαση - αντί δευτερογενή και σε ορισμένες περιπτώσεις τριτογενή θα κάνουμε πρωτογενή. Τα μηνύματά μας δηλαδή δεν θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων στα οποία απευθυνόμαστε (Maloney, & Vickery, 1998). Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης πρέπει λοιπόν να απευθύνονται κυρίως στις μικρές ηλικίες, προσαρμοσμένα στις γνώσεις των παιδιών για να διαμορφώνουν έγκαιρα σωστές και θετικές αντιλήψεις, στάσεις και πιστεύω στα ζητήματα υγείας. Παράλληλα, τα προγράμματα αυτά πρέπει να μπορούν να εξοπλίσουν έγκαιρα το άτομο με τη δυνατότητα να ανακαλύπτει ουσιαστικές διεξόδους και να χειρίζεται τις εφηβικές αναστατώσεις, προτού η ανακούφιση και η υποστήριξη αναζητηθούν και προσφερθούν από το κάπνισμα ή την λήψη άλλων ουσιών (Charlton, 1986).

Τα αποτελέσματα ερευνών<sup>29</sup> που έγιναν σε αρκετές χώρες της Ευρώπης δείχνουν ότι η πρώτη εφηβική ηλικία είναι η κρίσιμότερη περίοδος για την εφαρμογή

---

<sup>29</sup> Οι βιβλιογραφικές αναφορές αυτής της παραγράφου υπάρχουν στην έρευνα των Βερεσιέ, Παυλάκη, και Πιτυρή (1995).

προληπτικών προγραμμάτων, εφόσον είναι αποδεδειγμένο ότι παντού οι περισσότεροι έφηβοι καπνιστές, δοκιμάζουν το πρώτο τσιγάρο πριν από την ηλικία των 13 χρόνων ( Dielman 1985.Gillies et al. 1988). Αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως Γαλλία ( Danzon, 1995), Βέλγιο (Maes et De Riek, 1994 ) και Ολλανδία (Van Weerden 1989) εφαρμόζουν τα τελευταία χρόνια ειδικά προγράμματα αγωγής υγείας που συμπεριλαμβάνουν την πρόληψη του καπνίσματος. Τα προγράμματα αυτά τοποθετούν την παρέμβαση αρκετά νωρίτερα από την πρώτη εφηβική ηλικία, απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας πέντε χρονών, ακριβώς για να έχουν προληπτικό χαρακτήρα.

Έχει διατυπωθεί η άποψη πως η επιμόρφωση των παιδιών σε θέματα που σχετίζονται με το κάπνισμα και τις απαγορευμένες ουσίες έχει συχνά ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση των παιδιών να πειραματιστούν μ' αυτές (Downie, and Fyfe, 1990). Γι' αυτό η εκπαίδευση στα θέματα αυτά θα πρέπει να καθυστερήσει μέχρι τα παιδιά να φτάσουν στην κατάλληλη ηλικία. Ωστόσο, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος σε μια τέτοια περίπτωση να φθάσουν τα μηνύματα της Αγωγής Υγείας αργά, όταν τα παιδιά θα έχουν ήδη αποκτήσει λαθεμένες αντιλήψεις και στάσεις. Τίθεται, λοιπόν, επιτακτικά το ζήτημα της ηλικίας, στην οποία τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε πρώτη επαφή με θέματα Αγωγής Υγείας που θεωρούνται "καυτά" ή ακανθώδη. Μια καλή λύση στο πρόβλημα αυτό απορρέει από την καλή παρακολούθηση της συνεχώς διευρυνόμενης βιβλιογραφίας πάνω σ' αυτά τα ζητήματα. Έρευνες που έγιναν λ.χ. σχετικά με την καπνιστική συμπεριφορά των παιδιών της σχολικής ηλικίας στη Μ. Βρετανία έδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της χώρας αρχίζουν να πειραματίζονται και δοκιμάζουν το πρώτο τσιγάρο περίπου στην ηλικία των 10-11 χρόνων (Goddard & Ikin, 1987). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να ισχύει και για τα Ελληνόπουλα, όπως αυτό φάνηκε από αντίστοιχες μελέτες τις οποίες διενήργησε το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού για τον Ελληνικό χώρο (Ντάβου, Περσίκη, και Μεγαλοοικονόμου, 1991). Πριν από την ηλικία αυτή ένα ελάχιστο ποσοστό των παιδιών φαίνεται ότι πειραματίζεται με το κάπνισμα. Επομένως, τα προγράμματα ενημέρωσης που αφορά στο κάπνισμα θα πρέπει να ξεκινάνε λίγο πριν τα παιδιά φθάσουν σ' αυτήν την ηλικία. Βέβαια, άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα μοντέλα καπνιστικής συμπεριφοράς διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, γεγονός που θα πρέπει να το παίρνουν σοβαρά υπόψη τους οι δάσκαλοι/ες, για να προσαρμόζουν τις παρεμβάσεις στις ανάγκες του δικού τους σχολείου (Downie and Fyfe, 1990). Οι προσαρμογές αυτές δεν πρέπει να αφορούν μόνο σε διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά σχολεία, αλλά ακόμη και τους μαθητές και τις μαθήτριες της

ίδιας τάξης. Ο/η δάσκαλος/α πρέπει να προσαρμόζει τα μαθήματα για την υγεία στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, απευθύνοντας τα στο μέσο παιδί. Παράλληλα, η τέχνη της διδασκαλίας, πρέπει να αγκαλιάζει το κάθε παιδί χωριστά, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν στην τάξη περιστατικά χρόνιων παθήσεων ή άτομα με ειδικές ανάγκες.

Επειδή οι αιτίες για τις οποίες καπνίζουν οι έφηβοι είναι διαφορετικές από τις αιτίες που συνεχίζουν να καπνίζουν οι ενήλικες, σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης αναπτύσσονται προγράμματα διακοπής του καπνίσματος ειδικά διαμορφωμένα σε εφήβους, τα οποία λειτουργούν σε σχολεία, κέντρα νεότητας και άλλους φορείς της κοινότητας. Η ενημέρωση μπορεί να επιστήσει την προσοχή σε ορισμένα μηνύματα, αλλά δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την αποδοχή του μηνύματος, πολύ δε περισσότερο δεν προεξοφλεί την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς σε θέματα υγείας (Bettinghaus, 1986 στο Βερεσιές, Παυλάκης, Πιτυρής, 1995). Επίσης παρατηρείται ότι πολλές πληροφορίες διοχετεύονται μέσα από διαλέξεις, εκπομπές ή διαφωτιστικά φυλλάδια, με τον ίδιο τρόπο και δεν λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν οι αποδέκτες (ηλικία, φύλο, μόρφωση, προηγούμενη σχετική εμπειρία, αλλά πολύ περισσότερο το στάδιο που βρίσκεται το ξεχωριστό άτομο ή ομάδα ατόμων σε σχέση με την χρήση καπνού. Παρατηρούνται επίσης προσπάθειες τροποποίησης της συμπεριφοράς με την χρησιμοποίηση εκφοβιστικών μηνυμάτων που δεν φέρνουν κανένα θετικό αποτέλεσμα. Η προσέγγιση που βασίζεται στο φόβο αρχίζει και εξαντλείται με μια τρομολογία για τις απαγορευμένες ουσίες που αποσκοπεί στην καλλιέργεια του φόβου γι' αυτές. Πίσω απ' αυτή την αδιέξοδη και καταστρεπτική επιλογή υπάρχει η απατηλή ιδέα ότι οι νέοι θα μείνουν μακριά από τις απαγορευμένες ουσίες εάν τους καλλιερηθεί ο φόβος γι' αυτές<sup>30</sup>. Και στο επίκεντρο των προσπαθειών που

<sup>30</sup> Όσον αφορά τον καπνό, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο παίρνει μέτρα για να διευκολυνθούν να σταματήσουν το κάπνισμα όσοι καπνιστές το θέλουν: Απόλυτη απαγόρευση του καπνίσματος σε όλους τους κλειστούς χώρους εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των καταστημάτων εστίασης, και σε όλα τα κλειστά δημόσια κτίρια και μεταφορικά μέσα στην Ε.Ε. Απαγόρευση, σε όλη την Ε.Ε., της πώλησης προϊόντων καπνού σε άτομα ηλικίας κάτω των 18 ετών, συμπεριλαμβανομένης της μέριμνας για να γίνουν τα μηχανήματα πώλησης τσιγάρων δυσπρόσιτα στους νέους και της απαγόρευσης της εξ αποστάσεως πώλησης προϊόντων καπνού στους νέους.

Σ' αυτές τις ενέργειες περιλαμβάνεται και η «Αντικαπνιστική εκστρατεία», με σλόγκαν «Είστε ελεύθεροι να πείτε όχι», το κόστος της οποίας θα ανέλθει στα 72 εκατομμύρια ευρώ για τα επόμενα τέσσερα χρόνια και η οποία θα συμβάλει στη διάδοση του μηνύματος των βλαβερών επιπτώσεων του καπνίσματος. Παράλληλα, η Επιτροπή προετοιμάζει κατάλογο έγχρωμων αποκρουστικών φωτογραφιών, που θα απεικονίζουν τις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος και οι οποίες είναι δυνατό να τοποθετηθούν, αν το θέλουν τα κράτη-μέλη, στις συσκευασίες των προϊόντων καπνού.

(Πηγές: [www.epha.org](http://www.epha.org), [www.ensp.org](http://www.ensp.org), [www.economist.com](http://www.economist.com), [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk))

Αναρτήθηκε: 31/05/2009



υλοποιούν αυτή την επιλογή, βρίσκεται η προβολή της εικόνας του εξαθλιωμένου χρήστη που πάσχει από κάθε είδους ψυχοδιανοητικές διαταραχές και σωματικές αρρώστιες. Οι έρευνες που έγιναν, έδειξαν ότι αυτή η μέθοδος αυτή οδηγεί σε αποτελέσματα αντίθετα από τα επιθυμητά και ότι οι νέοι που υφίστανται μια τέτοια χειραγώγηση, είναι χρήστες σε μεγαλύτερη συχνότητα απ' αυτούς που δεν έχουν καμιά «ενημέρωση».

Στην Σουηδία (Bergtrom and Svanberg, 1990 στο Βερεσιές, Παυλάκης, Πιτυρής, 1995) και στην Πορτογαλλία (Lima, 1990 στο Βερεσιές, Παυλάκης, Πιτυρής, 1995) τα προγράμματα συνδυάστηκαν με προσπάθειες καλλιέργειας νέων κοινωνικών στάσεων, που απέβλεπαν στην απομυθοποίηση της εικόνας του καπνιστή, με την αξιοποίηση διαφημιστικών μέσων και μεθόδων παρόμοιων με εκείνες που χρησιμοποιούνται στην αγορά για προώθηση προϊόντων που απευθύνονται στην νεολαία. Στην Πανευρωπαϊκή Έρευνα για το Αλκοόλ και τα ναρκωτικά που έκανε το ΚΕΝΘΕΑ μαζί με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού το 1995 ( Βερεσιές, Παυλάκης, Πιτυρής, 1995) σε δείγμα 2500 μαθητών ηλικίας 14-18 χρόνων φαίνεται πως ένα ποσοστό 21 % έκαναν την πρώτη χρήση τσιγάρου πριν τα 13 τους χρόνια και 3,5 % άρχισαν να καπνίζουν καθημερινά πριν τα 13 τους χρόνια. Η επίδραση των φίλων υποδεικνύεται και πάλι σαν η κύρια αιτία από τους νεαρούς καπνιστές. Αυτό αναφέρεται γιατί εδώ συνειδητοποιείται η συγκεκριμένη άμεση πράξη και όχι η έμμεση αλλά σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά και στην στάση τους από τα πρότυπα τους που είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα ιδάλματα της μουσικής και της τέχνης που θεοποιούνται και ηρωιοποιούνται στα μάτια των νέων από την διαφήμιση και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Η συνήθεια του καπνίσματος συνδέεται και με την προσπάθεια του εφήβου να εφαρμόσει τρόπους για να ελέγχει συγκινησιακές καταστάσεις ,όπως θυμό, το άγχος ή η κατάθλιψη. Στην προσπάθεια του αυτή, ο έφηβος συχνά παλινδρομεί σε πρωιμότερα στάδια ανάπτυξης που αφυπνίζουν την επιθυμία για στοματικές ικανοποιήσεις, όπως φαγητό, τα γλυκά, ή τα αναψυκτικά, η οποία μπορεί να εκτονώνεται και με το κάπνισμα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το κάπνισμα λειτουργεί θεραπευτικά ως μια εναλλακτική στοματική απόλαυση που ανακουφίζει και ελέγχει τις συγκινήσεις (Κοκκέβη & Στεφανής, 1994).

Μελετώντας τις πιο πάνω αναφορές και τοποθετήσεις απέναντι στο θέμα αυτό διαπιστώνουμε ότι προκύπτει η ανάγκη μιας ευρύτερης αλλαγής της στάσης απέναντι στο θέμα της πρόληψης για το κάπνισμα.

### **2.6.1. Το πρόγραμμά μας**

Δεδομένων των μεγάλων κινδύνων που διατρέχει η υγεία όλων, και ιδιαίτερα των νέων, από το συστηματικό κάπνισμα, το σχολείο θα πρέπει να παρέμβει στην προσπάθεια πρόληψης του καπνίσματος, εφαρμόζοντας προγράμματα Αντικαπνιστικής εκπαίδευσης από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπου φαίνεται να αρχίζει ο πειραματισμός. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να αναφέρονται στις άμεσες επιπτώσεις του καπνίσματος τόσο στην υγεία όσο και στην εικόνα του ατόμου και όχι στις μακροχρόνιες επιπτώσεις η γνώση, των οποίων δε φαίνεται να επηρεάζει την καπνιστική συμπεριφορά των εφήβων. Η παρέμβαση σε μικρή ηλικία, όταν ακόμα δεν έχουν διαμορφωθεί συνήθειες και τρόπος ζωής, πιστεύουμε ότι θα φέρει θετικά αποτελέσματα και θα μειώσει τον αριθμό των εφήβων καπνιστών.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και στην προσπάθειά μας να σχεδιάσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από μια διαδικασία μάθησης προσαρμοσμένη στην ηλικία του, χρησιμοποιήσαμε μια σειρά από τεχνικές, που συντέλεσαν να επιτευχθούν οι στόχοι μας, όπως είναι: **A. Παθητικές Μέθοδοι** (στις οποίες ο μαθητής/ρια είναι περισσότερο ακροατής/ρια): η προβολή *slides* και *video*, οι αφίσσες, τα φυλλάδια, οι διαλέξεις. **B. Μέθοδοι Ενεργητικής Μάθησης** (ο μαθητής ή η μαθήτρια παίρνει μέρος ενεργά) ο νοητικός καταγισμός (*brainstorming*), η ανάλυση περιεχομένου, το γράψιμο ενός δοκιμίου ή ιστορίας, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, κ.ά. **Γ. Βιοματικές Μέθοδοι (προσεγγίσεις συναισθηματικού τύπου)** τα παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, κ.ά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### **3.1. Διαδικασία συλλογής Υλικού – Σχεδιασμός έρευνας**

Ο τύπος έρευνας που επιλέχθηκε είναι ποσοτική έρευνα – έρευνα πεδίου σε μαθητές/ριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικά:

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να μελετήσει αν και κατά πόσο ένα καινοτόμο πρόγραμμα στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις να αποκτήσουν τα παιδιά ένα υπόστρωμα κριτικής ικανότητας, που θα επιτρέψει την μεταβολή της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στο κάπνισμα, και τελικά αν αναπτύχθηκε κριτική αντίσταση απέναντι στα μηνύματα των ΜΜΕ ή των άλλων πολυτροπικών κειμένων με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή τα παιδιά.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού για μια βιωματική θέαση και κριτική αναλυτική προσέγγιση έντυπων διαφημίσεων από παιδιά ΣΤ΄ Δημοτικού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση της λειτουργίας του διαφημιστικού μηνύματος των καπνιστικών προϊόντων, το οποίο παρουσιάζοντας θετικές εικόνες δημιουργεί ένα θετικό κλίμα κοινωνικής αποδοχής για το κάπνισμα, κυρίως σε νεαρά άτομα.

##### **3.1.1. Γενικό Ερευνητικό ερώτημα:**

Ερευνούμε αν και κατά πόσο ισχύουν τα παραπάνω. Αν δηλαδή, μεταβάλλονται οι στάσεις των μαθητών/ριών απέναντι στο κάπνισμα με τη χρήση στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού, αν υπάρχει απόκλιση στις στάσεις των μαθητών/ριών ανάλογα με το φύλο και αν αναπτύσσεται κριτική στάση απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα καπνιστικών προϊόντων με τις οποίες έρχονται καθημερινά σε επαφή.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τέθηκε ως υπόθεση το ότι το νέο εκπαιδευτικό υλικό θα βελτιώσει τις γνώσεις των παιδιών στο συγκεκριμένο αντικείμενο (κριτική αντιμετώπιση των διαφημίσεων) και τη στάση τους προς το κάπνισμα. Η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η μέθοδος διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, εκπαιδευτική χρήση Τ.Π.Ε. βασισμένη στην αναζήτηση μέσω

του Διαδικτύου) και εξαρτημένες μεταβλητές, α) η αλλαγή των αρχικών ιδεών των μαθητών/ριών για τις διαφημίσεις και β) η επακόλουθη τροποποίηση της στάσης τους απέναντι στο κάπνισμα.

### **3.1.2. Χρόνος εφαρμογής έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος – Μάρτιος 2010. Εφαρμόσαμε σε πιλοτικό επίπεδο τμηματικά και σε προαιρετικά προγράμματα κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις στη διάρκεια των σχολικών ετών (2007–2008 και 2008–2009), με τη συνεργασία των καθηγητών του Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. και συγκεκριμένα στην Στ' τάξη Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου της Λάρισας, και στην Στ' τάξη κεντρικού Δημοτικού Σχολείου της Λάρισας. Τέλος, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-2010, στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας, έγιναν για 5 εβδομάδες διδακτικές παρεμβάσεις διάρκειας δύο ωρών (κάθε Παρασκευή στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης<sup>31</sup>) στην Στ' τάξη ενός συνοικιακού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Λάρισας. Μεθοδολογικά, η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο και 4 μικρής χρονικής διάρκειας (2-3 διδακτικές ώρες) διδακτικές παρεμβάσεις.

### **3.1.3. Πληθυσμός στόχος – δειγματοληπτικό πλαίσιο**

Ο πληθυσμός στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας τυπικής τάξης της Στ' ενός Δημοτικού σχολείου (case study).

---

<sup>31</sup> Μέχρι σήμερα η διδασκαλία της γλώσσας, όπως και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, γίνεται αυτοτελώς κατά τις συγκεκριμένες ώρες που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο σύγχρονος προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου μοντέλου, οδήγησε στην υιοθέτηση από το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. τη «Διαθεματική Προσέγγιση», η οποία βασίζεται στην ολιστική αντίληψη για τη γνώση, και εξασφαλίζεται με την οριζόντια σύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών, των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία κάθε στόχος της αποτελεί οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων γιατί ο μαθητής σε κάθε μάθημα καλείται να κατανοήσει, να αξιολογήσει ένα κείμενο, να υποβάλλει ερωτήσεις, να δώσει απαντήσεις, να αναζητήσει, να παράγει γενικά προφορικό και γραπτό λόγο. Σ' αυτή τη περίπτωση όμως δεν γίνεται συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά ευκαιριακή και ασυναίσθητη. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο σε όσα μαθήματα ενδείκνυται, να ορίζονται στόχοι που να επιτυγχάνονται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες

### 3.1.3.1. Τελικό μέγεθος δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 36 άτομα. Από αυτά το 50% ήταν μαθητές/ριες της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) και το 50% μαθητές/ριες της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ). Επίσης, το 44,4% των μαθητών/ριών ήταν αγόρια και το 56% κορίτσια. Η κατανομή των μαθητών/ριών ανά φύλο και τάξη που απάντησαν στο αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο (χρονική στιγμή) ήταν:

#### τάξη \* φύλο \* χρονική στιγμή Crosstabulation

Count

χρονική στιγμή			φύλο		Total
			αγόρι	κορίτσι	αγόρι
pre	τάξη	Π.Ο.	8	10	18
		Ο.Ε.	8	10	18
	Total		16	20	36
post	τάξη	Π.Ο.	10	9	19
		Ο.Ε.	8	9	17
	Total		18	18	36

Την ΟΠ την αποτέλεσαν 19 μαθητές/ριες Στ' Δημοτικού προερχόμενοι/ες από μια τάξη Δημοτικού σχολείου της περιοχής. Η πειραματική ομάδα ήταν το Στ' 3, που αποτελείται από 19 παιδιά: 9 μαθητές και 10 μαθήτριες, και η διδασκαλία του μαθήματος έγινε στην τάξη ομαδοσυνεργατικά με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αντίστοιχα, την ΟΕ την αποτέλεσαν 18 μαθητές/ριες Στ' Δημοτικού προερχόμενοι/ες από μια τάξη Δημοτικού σχολείου της περιοχής. Η ομάδα ελέγχου ήταν το Στ'2, που αποτελείται από 18 παιδιά: 8 μαθητές /10 μαθήτριες και η διδασκαλία έγινε στην κανονική τους αίθουσα με την παραδοσιακή μορφή χωρίς την χρήση της τεχνολογίας και χωρίς ομαδική εργασία.

Το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές/ριες των δύο τμημάτων της έκτης τάξης ενός συνοικιακού Δημοτικού Σχολείου της Λάρισας. Το σχολείο είναι δημόσιο και βρίσκεται σε μία συνοικία της πόλης που κατοικείται από ανθρώπους της εργατικής και μεσαίας τάξης καθώς και από μετανάστες από βαλκανικές χώρες (κυρίως από την Αλβανία). Τα παιδιά είναι απόλυτα εξισωμένα κατά ζεύγη (νοημοσύνη- σύμφωνα με τις πληροφορίες του δασκάλου -φύλο, επίπεδο γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή, μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο, κ.ά). Η εξίσωση κατά ζεύγη του δείγματος είναι απαραίτητη για την ελαχιστοποίηση της επίδρασης των τρίτων μεταβλητών. Οι τάξεις, από όπου προήλθαν οι μαθητές/ριες του δείγματος, ήταν τάξεις του ίδιου σχολείου, ώστε το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό προφίλ των μαθητών/ριών

να είναι περίπου όμοιο. Για την επιλογή των τάξεων απορρίφθηκαν οι τάξεις ένταξης και τα ειδικά σχολεία ώστε το πείραμα να υλοποιηθεί σε μια όσο το δυνατόν περισσότερο τυπική τάξη Δημοτικού σχολείου.

Επίσης η τελική επιλογή των τάξεων και των σχολείων έγινε μετά από αποδοχή σχετικού αιτήματος από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

#### **3.1.4. Σχεδιασμός πειράματος**

Προκειμένου να είναι δυνατή η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου επιλέχθηκε η εφαρμογή εργαλείων συλλογής δεδομένων σε 2 χρονικές στιγμές, πριν (pre) και μετά (post), την εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) καθώς και παράλληλη εφαρμογή ενός από τα παραπάνω εργαλεία σε αντίστοιχη ομάδα στην οποία δεν εφαρμόστηκε παρέμβαση (ΟΕ). Σε κοινή αρχική χρονική στιγμή χρησιμοποιήθηκε το αρχικό εργαλείο αξιολόγησης στάσεων και απόψεων στο γνωστικό αντικείμενο παρέμβασης και στις δύο ομάδες (ΠΟ και ΟΕ). Ακολούθησε η παρέμβαση με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην ΠΟ. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 4 εβδομάδων. Τέλος μετά την λήξη της περιόδου παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το τελικό εργαλείο αξιολόγησης στάσεων και συμπεριφορών στο γνωστικό αντικείμενο παρέμβασης και στις δύο ομάδες. (ΠΟ και ΟΕ). Ταυτόχρονα οι μαθητές/ριες της ΠΟ συμπλήρωσαν ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο στάσεων και απόψεων για την παρέμβαση. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκεσε μια διδακτική ώρα.

### **3.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων – Τρόποι Αξιολόγησης**

#### **3.2.1. Δομή εργαλείου - Ερωτηματολόγιου**

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου (δες Παράρτημα) βασιστήκαμε σε ανάλογα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων «Smoke Screeners Program»<sup>32</sup> της «Monograph 19: The Role of the Media in Promoting and Reducing

---

<sup>32</sup> Μια παραγωγή των [The Centers for Disease Control and Prevention](http://www.fablevision.com/smokescreeners/), [The Massachusetts Department of Public Health](http://www.fablevision.com/smokescreeners/), [Arnold Communications](http://www.fablevision.com/smokescreeners/) and [FableVision Studios](http://www.fablevision.com/smokescreeners/). Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση, <http://www.fablevision.com/smokescreeners/>

Tobacco Use»<sup>33</sup> και «Smoke-free education and child care»<sup>34</sup>, που χρησιμοποιούνται για την αντικαπνιστική εκπαίδευση σε Ευρώπη, Αμερική και Αυστραλία.

**1<sup>ος</sup> άξονας: η στάση των παιδιών απέναντι στις επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία και τις κοινωνικές συμβάσεις**

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει επιμέρους ερωτήσεις που αφορούν:

α) στην υγεία:

1α) η επικινδυνότητα, 1ε) υγιεινή συνήθεια, 2) καταστροφή υγείας, 3) πρόκληση ασθενειών (ποιες), 4) αποτίμηση του όρου «παθητικός καπνιστής», 5α) η άποψη ότι το κάπνισμα βλάπτει,

β) στην κοινωνική απήχηση:

1β) ελκυστικότητα της συνήθειας, 1δ) την πεποίθηση ότι είναι έξυπνη κίνηση, 5β) την εντύπωση ότι είσαι cool και άρα αποδεκτός και δημοφιλής από τους φίλους (Piko, 2001), 5γ) αποδοχή από τους συνομήλικους όταν υπάρξει ταύτιση με το πρότυπο του σκληρού, ανθεκτικού και χειραφετημένου ατόμου και άρα 5δ) «δεν είναι πρόβλημα και μπορώ να το σταματήσω όποτε θελήσω».

**2<sup>ος</sup> άξονας: λαμβάνει υπόψη του την ιδιαίτερη στάση του μαθητή και της μαθήτριας για το κάπνισμα όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης, με δύο κατευθύνσεις ερωτήσεων.**

A) την αυτοεικόνα που διαμορφώνεται μέσα από τα προβαλλόμενα πρότυπα της διαφήμισης και των ταινιών: 1β) ταύτιση με τους αστέρες του κινηματογράφου, 2) επιρροή από διαφημίσεις στην αγορά προϊόντων, 3) επιρροή από επιμέρους συστατικά στοιχεία της διαφήμισης (ιδέα, εικόνα, λόγος, μουσική), 5) Ιδιαίτερη προσοχή σε σχετικές με το κάπνισμα διαφημίσεις και

B) την κατανόηση από τα παιδιά της στρατηγικής της πειθούς και του κρυμμένου μηνύματος των εικόνων γύρω τους: 1α) για την ελκυστικότητα των σχετικών διαφημίσεων, 4) για τον εντοπισμό εικόνων καπνιστών σε δήθεν αθώα περιβάλλοντα

<sup>33</sup> Monograph 19: The Role of the Media in Promoting and Reducing Tobacco Use Edited by Davis, Gilpin, Loken, Viswanath, Wakefi eld, Nci Tobacco Control Monograph Series, U.S. Department Of Health And Human Services National Institutes of Health. Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση, [http://cancercontrol.cancer.gov/tcrb/monographs/19/m19\\_complete.pdf](http://cancercontrol.cancer.gov/tcrb/monographs/19/m19_complete.pdf)

<sup>34</sup> «Smoke-free education and child care» This resource was developed in consultation with: Drug Strategy Team, Department of Education and Children's Services , Asthma friendly schools program, Asthma Foundation of SA, Early Childhood Australia (SA), Catholic Education South Australia, Association of Independent Schools, SA and the State of South Australia 2008. Επίσης και το «tobacco prevention and management guidelines for Victorian schools» Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση, [http://oxygen.org.au/downloads/resources\\_for\\_schools/SmokeFreeSchools\\_curric.pdf](http://oxygen.org.au/downloads/resources_for_schools/SmokeFreeSchools_curric.pdf)

(π.χ. κόμικς, παιδικά βιβλία), 5) για τον εντοπισμό των σχετικών διαφημίσεων σε όλα τα μέσα, 6) για την υποβολή μέσα από οικείες τηλεοπτικές ταινίες και σειρές στερεοτύπων αλλά και 7) ηθοποιών που λειτουργούν ως πρότυπα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων. Τέλος στην ομάδα αυτή ερωτήσεων εντάσσονται και οι ερωτήσεις 8 και 9 με τις οποίες ζητείται τόσο η ποιοτική (με ποιον τρόπο διαφημίζονται) όσο και η ποσοτική ανάλυση (πόσες συναντάς κάθε μέρα στο δρόμο) από τα παιδιά του συνολικού διαφημιστικού μηνύματος στο οποίο υποβάλλονται καθημερινά.

Ως ερευνητικό όργανο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (αρχικό και τελικό) για τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης επειδή ο βαθμός επίτευξης κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, σύμφωνα τουλάχιστον με το περιεχόμενο που του δίνεται στο θεωρητικό μας πλαίσιο δεν είναι δυνατόν να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί παρά μόνο με απαντήσεις σε ερωτήσεις ερμηνείας κειμένων ή με αξιολόγηση της παραγωγής γραπτών κειμένων που συνέταξαν τα παιδιά στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, επιλέξαμε για την έρευνά μας μεθόδους και τεχνικές που εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης. Χρησιμοποιήθηκαν όμως παράλληλα και στοιχεία ποσοτικής προσέγγισης (όπως είναι τα ερωτηματολόγια). Ο συνδυασμός αυτός θεωρείται σήμερα από πολλούς ο πιο ενδεδειγμένος για την έρευνα δράσης (Χατζησαββίδης, 1990: 4).

Χρησιμοποιήσαμε ένα αρχικό διερευνητικό ερωτηματολόγιο ώστε να ανιχνεύσουμε τις ιδέες, των μαθητών, αρχικές και εναλλακτικές των μαθητών/τριών για το κάπνισμα, την αναπνοή και το ρόλο των διαφημίσεων. Ειδικότερα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τη γνώση των επιπτώσεων του καπνίσματος, αλλά και τις στάσεις για το κάπνισμα μέσα από το ρόλο της διαφήμισης και των Μ.Μ.Ε. Το τελικό ερωτηματολόγιο ήταν ίδιο με το αρχικό και συμπληρώθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες λίγες εβδομάδες μετά την καινοτόμο διδασκαλία στοχεύοντας να διερευνήσει εάν και ως ποιού σημείου οι ιδέες των μαθητών είχαν αλλάξει ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. Έγινε συγκριτική ανάλυση με τα αρχικά ερωτηματολόγια καθώς και με τα ερωτηματολόγια που αντιστοίχως είχαν συμπληρώσει οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ώστε να «φανεί» ο βαθμός συσχέτισης.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε αφενός για να διερευνηθούν οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών αλλά και να γίνει μια πρώτη διαγνωστική αξιολόγηση του επιπέδου γνώσεων, αλλά και γενικότερων αντιλήψεων των παιδιών. Για τη συνολική



αξιολόγηση της διδασκαλίας επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια του προγράμματος σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια των επιμέρους διδακτικών παρεμβάσεων, αλλά και με τις απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις των φυλλαδίων εργασίας που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον και επιτρέπουν τη μελέτη της εξέλιξης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τις έννοιες και τα φαινόμενα που διδάχθηκαν. Η επεξεργασία και η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών οδήγησε σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα που θα δούμε στη συνέχεια. Ένα άλλο είδος αξιολόγησης επιτεύχθηκε από τα ίδια τα παιδιά καθώς στο τέλος του φύλλου εργασίας υπήρχαν ανακεφαλαιωτικές εργασίες για να αυτοαξιολογηθούν σχετικά με το τι έμαθαν αλλά και στο τελικό ερωτηματολόγιο υπήρχαν σχετικές ερωτήσεις για αξιολόγηση του όλου προγράμματος.

Ο αξιολογητικός ρόλος, αν ασκηθεί κατάλληλα, είναι δυνατόν να δώσει πληροφορίες όχι μόνο για την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και την ίδια την εμπειρία των μαθητών/ριών (Κόκκοτας 2004, σ. 360). Στην περίπτωση αυτή απαραίτητη ήταν η βοήθεια του συναδέλφου, υπευθύνου δασκάλου της τάξης. Και οι δύο συνομιλούσαμε με τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς προχωρούσαν οι δραστηριότητες κι έτσι μπορέσαμε και αποκτήσαμε σπουδαία ανατροφοδότηση για το τι γίνεται στην τάξη καθώς είχαμε τη δυνατότητα να καταγράφουμε την αλληλεπίδραση των μαθητών/ριών μεταξύ τους στο πλαίσιο της ομάδας και της διαχείρισης του υλικού μέσα από τον υπολογιστή.

### **3.3. Το είδος οι μέθοδοι και οι τεχνικές της έρευνας**

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι η δυνατότητα να εξάγουμε ακριβή συμπεράσματα είναι περιορισμένη καθώς η μακρόχρονη έκθεση των μαθητών/ριών σε παρόμοιες δραστηριότητες είναι απαραίτητη για να εκφραστούμε με σιγουριά για την αποτελεσματικότητά του. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης επιβάλλει στο διδάσκοντα να συλλέγει δεδομένα από τις διδασκαλίες, να τα αναλύει και να τα αξιολογεί προκειμένου να βεβαιωθεί αν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας. Αυτή η διαδικασία αναφέρεται ως Έρευνα Δράσεων (Action Research) (Κόκκοτας 2002: 360). Με αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικής έρευνας προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε τα ερευνητικά αποτελέσματα τόσο των ερωτηματολογίων (αρχικό και τελικό), των φύλλων εργασίας

όσο και των φύλλων παρατήρησης. Η αλήθεια βέβαια είναι ότι στοιχεία της έρευνας δράσης χρησιμοποιήσαμε αφού ουσιαστικά οι ίδιοι ελέγξαμε το επαγγελματικό μας έργο μέσα στην τάξη με σκοπό να βρούμε συγκεκριμένες λύσεις και καλύτερους τρόπους διδασκαλίας για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα χρησιμοποιώντας και ποσοτικές μεθόδους (κατηγοριοποίηση απαντήσεων, ομάδες ελέγχου κλπ) και ποιοτικές. Η ποιοτική προσέγγιση, όπως τονίζει ο Θ. Γκότοβος (Γκότοβος, 1983), δεν ενδιαφέρεται για τη συλλογή «αντικειμενικών» μαρτυριών, δηλ, πληροφοριών που απεικονίζουν την πραγματικότητα «αντικειμενικά» αλλά για την έγκυρη καταγραφή της υποκειμενικής σκοπιάς. Σκοπός δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων, αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας». Με άλλα λόγια για την ποιοτική προσέγγιση δεν αποτελεί επιδίωξη η καταγραφή συμπεριφορών και στάσεων ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος της κοινωνίας και η συνακόλουθη γενίκευση των συμπερασμάτων -αυτό δηλαδή που επιδιώκει κατά κανόνα η ποσοτική προσέγγιση- αλλά η σε βάθος διερεύνηση και η παρουσίαση των συμπεριφορών και στάσεων μιας μικρής κοινωνικής ομάδας ή ενός ατόμου (μιας περίπτωσης).

Στην έρευνά μας τα υποκείμενα ήταν μέλη μιας ομάδας μαθητών και μαθητριών ενός συγκεκριμένου σχολείου και προέρχονταν από μια ορισμένη περιοχή. Η πραγματικότητα αυτή προσδιόρισε και την επιλογή της μεθόδου, η οποία ήταν η «μελέτη περίπτωσης» (case study). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Robert Yin «η μελέτη περίπτωσης είναι μια εμπειρική έρευνα, η οποία διερευνά ένα συγχρονικό φαινόμενο στο φυσικό του περιβάλλον, όταν οι σχέσεις ανάμεσα στο φαινόμενο και το περιβάλλον δεν είναι άμεσα ορατές και όταν χρησιμοποιούνται πολλές πηγές για την ανάδυση της πραγματικότητας» (Yin, 1989). Οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων στη «μελέτη περίπτωσης» μπορούν να είναι πολλές. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε κυρίως τη συμμετοχη παρατήρηση καθώς και την ανάλυση ντοκουμέντων (γραπτών κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά) και το ερωτηματολόγιο. Ένα μεθοδολογικό πρόβλημα αποτέλεσε και ο καθορισμός των όρων στάση και συμπεριφορά.

### ***3.3.1. Η στάση ως παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς***

Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν πλήρη μοντέλα συσχετίσεων μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς έχουν περιλάβει ποικίλα ατομικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που τις επηρεάζουν. Μέσα από τη

θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action — TRA), που προτάθηκε από τους Ajzen και Fishbein (Ajzen, 1980) κατανοούμε καλύτερα τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της έρευνας μας. Η TRA ισχυρίζεται ότι οι πεποιθήσεις σχετικά με ένα αντικείμενο ή μια συνήθεια, οδηγούν στη δημιουργία μιας στάσης απέναντι σε αυτό. Η στάση αυτή οδηγεί σε προθέσεις συμπεριφοράς σχετικά με το αντικείμενο ή τη συνήθεια. Οι προθέσεις συμπεριφοράς έχουν, με τη σειρά τους, επιπτώσεις στις πραγματικές συμπεριφορές ως προς το αντικείμενο ή τη συνήθεια. Οι συμπεριφορές απέναντι στο αντικείμενο ή τη συνήθεια προκαλούν αναθεώρηση των αρχικών πεποιθήσεων. Δημιουργείται, λοιπόν, ένας βρόχος ανατροφοδότησης στον οποίο συμπεριφορικές εμπειρίες μπορούν να τροποποιήσουν τις πεποιθήσεις σχετικά με το αντικείμενο ή τη συνήθεια. Εφαρμοσμένη στο κάπνισμα, η θεωρία ισχυρίζεται ότι η στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στη καπνιστική συνήθεια έχει επιπτώσεις στις πραγματικές προθέσεις συμπεριφοράς των παιδιών (μελλοντικές διαθέσεις) που έχουν με τη σειρά τους επιπτώσεις στην πραγματική χρήση τσιγάρου (εμπειρία). Οι πεποιθήσεις του ατόμου αποτελούν πρίσμα μέσω του οποίου αντιλαμβάνεται τον κόσμο, καθοδηγούν τη συμπεριφορά και του επιτρέπουν να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Levine, 1998).

Σύμφωνα με την TRA, η στάση ενός ατόμου απέναντι σε μια δεδομένη συμπεριφορά είναι συνάρτηση δύο επί μέρους συνιστωσών-στάσεων: (α) μιας προσωπικής συνιστώσας που έχει να κάνει με την στάση (θετική ή αρνητική αξιολόγηση) απέναντι στην ίδια την δράση (κάπνισμα) και (β) μιας που απεικονίζει κοινωνικές νόρμες που επηρεάζουν την πιθανότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς αυτής (υποκειμενικοί κανόνες). Ένας υποκειμενικός κανόνας είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα πρόσωπο αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές πιέσεις που ασκούνται σε αυτό, για την εκτέλεση ή μη της εν λόγω συμπεριφοράς. Βασιζόμενοι στην θεωρία, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το εάν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αποδομεί μέσα του ή όχι τη συνήθεια του καπνίσματος με όσα θετικά (μοντέρνος/α, άνετος/η, δημοφιλής) ή αρνητικά (επιπτώσεις μακροπρόθεσμες ή βραχυπρόθεσμες στο σώμα) νομίζουν ότι έχει η εικόνα του καπνιστή, θα ήταν μια συνάρτηση της στάσης του. Η στάση αυτή θα αποτελούνταν από πεποιθήσεις όπως «Το κάπνισμα είναι ευχάριστο, ελκυστικό, ή Δεν είναι πρόβλημα, μπορώ να το κόψω όποτε θελήσω» (θετικά αξιολογημένη), «Το κάπνισμα καταστρέφει την υγεία μας» (αρνητικά αξιολογημένη). Οι πεποιθήσεις αυτές αλληλεπιδρούν με το τι επιθυμούν να κάνει ή να μην κάνει

αναπτύσσοντας αντιστάσεις, ο μαθητής κάποια σημαντικά για αυτόν πρόσωπα και με το κίνητρο του μαθητή να κάνει αυτό που εκείνα επιθυμούν, όπως «Καπνίζοντας θα φαίνομαι cool στα μάτια των άλλων» ή «Οι ηθοποιοί-πρότυπα επηρεάζουν τη συμπεριφορά» (Coffin, 1999). Ο συνδυασμός τους παράγει την πρόθεση να μάθει την εφαρμογή, η οποία οδηγεί στη δράση. Οι Ajzen και Fishbein σημειώνουν ότι όταν το κριτήριο που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της στάσης περιλαμβάνει παρατηρήσεις ανομοιογενών συμπεριφορών απέναντι σε έναν συγκεκριμένο αντικείμενο (στόχο της συμπεριφοράς), αυτό που καταλήγει να προσδιορίζεται είναι το αντικείμενο-στόχος και ότι η μέτρηση που προκύπτει ονομάζεται κριτήριο πολλαπλών πράξεων ή multiple act criterion. Κάτω από αυτό το πρίσμα η γενική στάση των παιδιών απέναντι στο κάπνισμα μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από ένα γενικό ερωτηματολόγιο που μελετά συμπεριφορές που έχουν κοινό αντικείμενο-στόχο (στην προκειμένη περίπτωση χωρίς να καταφύγουμε απαραίτητα σε μελέτη συγκεκριμένων διακριτών συμπεριφορών (Ramer, 1996).

Στοιχεία από την πρακτική αυτή χρησιμοποιήθηκαν και στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, γιατί τόσο το μικρό δείγμα όσο και το είδος της έρευνας («μελέτη περίπτωσης», case study), μας περιορίζει.

### **3.4. Μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης**

#### **Στόχοι**

*Στόχοι της Διδακτικής Παρέμβασης* ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές/ριες, μέσω της ανάλυσης, πώς κατασκευάζεται μια διαφήμιση, να μάθουν να «διαβάζουν»-αναλύουν διαφημίσεις, κείμενα, ιστορίες κόμικς να κατανοήσουν το ρόλο τους και το σκοπό τους, τη σχέση στοιχείων τους με το κοινό-στόχο, τους μηχανισμούς πειθούς, να συσχετίσουν τον τρόπο οργάνωσης του γλωσσικού και μη μηνύματος μιας διαφήμισης ή ενός κειμένου με τον σκοπό της, να υιοθετήσουν κριτική στάση προς τη διαφήμιση και γενικότερα προς κάθε πολυτροπικό κείμενο που υπάρχει στο περιβάλλον γύρω τους, να αναπτύξουν κριτική σκέψη για να «διαβάζουν πίσω από τις γραμμές»<sup>35</sup>.

**Ειδικότερα** στοχεύαμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μάθουν να εργάζονται ομαδικά, να σκεφθούν, να αναγνωρίσουν, και να εμπεδώσουν τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, αλλά και να μπορούν να κρίνουν

<sup>35</sup>. Πβ. και Ανδρουλάκης 1998.

τη σημαντικότητα πληροφοριών που έχουν στη διάθεσή τους. Επίσης, να μπορούν να συνθέτουν πληροφορίες ώστε να συντάσσουν και να παρουσιάζουν αναφορές, με τη χρήση κειμενογράφου και προγράμματος παρουσίασης. Να ανακαλύψουν, να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν έννοιες και φαινόμενα που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν – να χτίσουν – λειτουργικές γνώσεις, αλλά και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους υιοθετώντας συνήθειες που θα τους παρέχουν υψηλότερη ποιότητα ζωής στο μέλλον ως ενήλικες. Να κατανοήσουν την αξία του λόγου και της εικόνας των διαφημίσεων ως πηγές πληροφοριών για την εποχή τους, να συνειδητοποιήσουν την αντίθεση ανάμεσα στον λόγο και στην εικόνα των διαφημίσεων από τη μια και την πραγματικότητα από την άλλη και να γνωρίσουν τα διαφημιστικά τεχνάσματα, τα μέσα πειθούς των δημιουργών των διαφημίσεων, ώστε να τα αξιοποιήσουν αργότερα προς μια άλλη κατεύθυνση αποτυπώνοντας την «ερμηνεία» του διαφημιστικού μηνύματος και παρουσιάζοντας τις προωθούμενες στάσεις, συμπεριφορές, αξίες και να καθορίσουν τη θέση του τσιγάρου στο διαφημιστικό μήνυμα, προβαίνοντας σε κρίσεις για τη σχέση ανθρώπου και υγείας. Τέλος, να αναπτυχθεί η διαλεκτική ικανότητα των μαθητών με χρήση κατάλληλων επιχειρημάτων σε οργανωμένη συζήτηση για την αναπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα και την πληθώρα των πληροφοριών με τις οποίες έρχονται καθημερινά σε επαφή και να αναλάβουν δράση με παραγωγή και δημοσιοποίηση σχετικών κειμένων ή μηνυμάτων.

### **3.4.1. Δομή εργαλείου – Διδακτικής Παρέμβασης**

#### **1<sup>η</sup> Διδακτική Παρέμβαση:**

*«Η αναπνοή μου είναι σημαντική. Μαθαίνω να την προστατεύω»* στο Αναπνευστικό Σύστημα, αφού γνωρίσουν τη λειτουργία των επιμέρους οργάνων του, να μάθουν τους παράγοντες που το επηρεάζουν (κάπνισμα, ρύπανση) συσχετίζοντάς τους παράλληλα με τις ανάγκες επιβίωσής του ώστε να οδηγηθούν έτσι στην υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών. Συγκεκριμένα τα παιδιά εργάζονται σε ολιγομελείς ομάδες<sup>36</sup>. Μέσα από την επικοινωνία των μελών και την ανταλλαγή διαφορετικών και πολλές φορές συγκρουόμενων απόψεων, διαπραγματεύονται νέες

---

<sup>36</sup> Σε ομάδες των 3- 4 ατόμων, μικτές /ανομοιογενείς ως προς το φύλο, την επίδοση, την εθνικότητα κλπ. (Cohen, 1994).

έννοιες, παρακολουθούν πειράματα, καταγράφουν παρατηρήσεις και οδηγούνται σε συμπεράσματα από συγκερασμό διαφορετικών απόψεων και αμοιβαίων υποχωρήσεων για το κοινό καλό της ομάδας.

Υποστηρικτικό Υλικό / Λογισμικό: Φυλλομετρητής (Internet Explorer), Κειμενογράφος (Word της Microsoft Office), Πρόγραμμα παρουσίασης, (π.χ. PowerPoint της Microsoft Office), Εκπαιδευτικό λογισμικό «Η Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος (Ultimate Human Body), που είναι λογισμικό κατάλληλο για σχολική χρήση σε θέματα σχετικά με το ανθρώπινο σώμα. Εκεί τα παιδιά εργάζονται με ειδικά φυλλάδια εργασίας που τους καθοδηγούν στην πλοήγηση στο λογισμικό — Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος — και σε διαδικτυακούς τόπους από όπου αντλούν πληροφορίες.

Μέσα στην όλη οπτική του εγχειρήματός μας για ζωντανή, ενδιαφέρουσα και διαδραστική χρήση του προς μάθηση υλικού, προτείνουμε δύο προσεκτικά επιλεγμένους δικτυακούς τόπους, με σκοπό να έρθουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με το πρόβλημα. Έτσι, προτρέπονται τα παιδιά να μπου και να παρακολουθήσουν το σχετικό βίντεο που βοηθά να «ταξιδέψουμε» εικονικά μέσα στο ανθρώπινο σώμα και συγκεκριμένα στο αναπνευστικό σύστημα και να ακολουθήσουμε την πορεία του καπνού του τσιγάρου βλέποντας από κοντά όχι μόνο μέσα από ποια όργανα περνάει αλλά και τις βλάβες που προκαλεί. Τα οφέλη της παρατήρησης του πειράματος με τη βοήθεια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντικά, όπως έδειξε μιας μικρής κλίμακας έρευνα δράσης (Chatzimihou & Solomonidou, 2009). Η προσομοίωση έχει να κάνει με την καταπληκτική δυνατότητα των πολυμεσικών συστημάτων εικονικής πραγματικότητας να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην ανακάλυψη, αναγνώριση και ερμηνεία των φαινομένων - εννοιών βοηθώντας τους να οικοδομήσουν λειτουργική γνώση και να αλλάξουν στάση ζωής υιοθετώντας συνήθειες που θα τους βοηθήσουν σε μια ποιοτική ζωή μελλοντικά ως ενήλικες. Όλα αυτά θα γίνουν πολύτιμα εργαλεία όχι μόνο για να λάβουν μέρος στον διαγωνισμό (για τον οποίο τους έχουμε ενημερώσει), που λειτουργεί ως κίνητρο για επέκταση και θεμελίωση των γνώσεων, αλλά και γενικότερα για να εκτιμήσουν την αξία των ψηφιακών συστημάτων διαχείρισης δραστηριοτήτων και μάθησης και να τα εντάξουν στη ζωή τους ως μέσα χρήσιμα και όχι ως αυτοσκοπό.

## **2η Διδακτική Παρέμβαση**

**«Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους»**

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού μέσα από διαφημίσεις τσιγάρων και τηλεοπτικές εικόνες. Αυτό το μάθημα διερευνά πώς τα Μ.Μ.Ε επηρεάζουν τις αξίες μας, τη νοοτροπία μας, τα πιστεύω μας, τις αποφάσεις και τη συμπεριφορά μας, δημιουργώντας ελκυστικές και αδιαπραγμάτευτες εικόνες καπνίσματος τόσο σε διαφημίσεις, όσο και στις σκηνές της τηλεόρασης και του κινηματογράφου. Συγκεκριμένα το μάθημα αυτό παρακολουθεί το πώς διαμορφώνονται οι χαρακτήρες, το σκηνικό αλλά και η διάθεση των ηρώων καθώς και των θεατών μέσα από τις σκηνές που δείχνουν καπνιστικές συνήθειες .

Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσω της ανάλυσης, πώς κατασκευάζεται μια διαφήμιση, να μάθουν να «διαβάζουν»-αναλύουν διαφημίσεις, να κατανοήσουν το ρόλο της και το σκοπό της, τη σχέση στοιχείων της με το κοινό-στόχο, τους μηχανισμούς πειθούς, να συσχετίσουν τον τρόπο οργάνωσης του γλωσσικού και μη μηνύματος μιας διαφήμισης με τον σκοπό της, να υιοθετήσουν κριτική στάση προς τη διαφήμιση, να αναπτύξουν κριτική σκέψη για να «διαβάζουν πίσω από τις γραμμές» (και Ανδρουλάκης, 1998).

Το πρόγραμμα ξεκινά με τη θέση του προβλήματος. Η διαφήμιση, ο άνθρωπος και η υγεία. Η εικόνα και η πραγματικότητα. Εικόνες, βίντεο, ήχοι μέσα από μια παρουσίαση με χρήση κατάλληλου λογισμικού αποτελούν τη βάση για μια συζήτηση που θέτει τα όρια των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν. Στην πρώτη φάση εφαρμογής του προγράμματος (Ανδρουλάκης & Χατζημίχου, 2009) γίνεται μια παρουσίαση των γνωρισμάτων της διαφήμισης παρακολουθώντας ένα ολιγόλεπτο video από το Αντικαπνιστικό CD-ROM για εφήβους, με τίτλο «Τσιγάρο; -Ευχαριστώ δε θα πάρω» του Ιδρύματος Θώραξ<sup>37</sup>. Εκεί δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να βρεθούν εικονικά στη σύσκεψη μίας διαφημιστικής εταιρίας, όπου συζητούν τρόπους καλύτερης διαφήμισης για την αποτελεσματική προώθηση στο νεανικό κυρίως κοινό ενός νέου πακέτου τσιγάρων. Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν την αξία του λόγου, των χρωμάτων και της εικόνας των διαφημίσεων ως πηγών πληροφοριών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συζητούν τις τεχνικές προώθησης του καπνού και τη χρήση της εικόνας ως μέσου για τη διαφήμισή του. Συγκρίνουν με αντίστοιχες παλιότερες

<sup>37</sup> Το Ίδρυμα ΘΩΡΑΞ δημιουργήθηκε με σκοπό τη στήριξη μιας καινοτόμου σύγχρονης Ιατρικής ανάγκης: Την Εντατική Θεραπεία και την Πρόληψη των Νοσημάτων που οδηγούν σ' αυτήν και κυρίως των νοσημάτων του θώρακος. <http://www.thorax-foundation.gr/> Προσπελάστηκε στις 8/2/2010

διαφημίσεις. Η συζήτηση επικεντρώνεται στο τι υποβαθμίζει και τι αγνοεί ένα διαφημιστικό μήνυμα. Τίθενται ζητήματα υγείας, εμφάνισης, οικονομίας. Η έμφαση δίνεται στις προβαλλόμενες αξίες και στον τρόπο προβολής τους. Στο τέλος οι μαθητές δίνουν τη δική τους διαφημιστική πρόταση.

### 3<sup>η</sup> Διδακτική Παρέμβαση

**«Περιπέτεια ανακαλύπτω, τα στερεότυπα μαθαίνω να απορρίπτω»:** Το κείμενο συνιστά το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας κατά την οποία ο ή η συγγραφέας προσπαθεί να βρει την ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες που πρέπει να δοθούν και σε άλλες που δεν πρέπει να δηλωθούν, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες (-δημιουργοί) πρέπει να καταστούν ικανοί και ικανές να αναλύουν με κριτικό τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα και τα κείμενά τους (Αϊδίνης, και Κωστούλη, 2001). Τέτοιες δραστηριότητες, πάντως, δεν απομακρύνονται από τα γνωστικά σχήματα (δομικά και σχήματα περιεχομένου) που είναι ήδη οικεία στα παιδιά, εφόσον αναφέρονται στον κοινωνικο-πολιτισμικά αποδεκτό τρόπο δόμησης των αφηγήσεων και στοχεύουν στην κατανόηση του κειμένου ως μηνύματος (έμφαση στις εκπεφρασμένες πληροφορίες), στην κατανόηση του κειμένου ως αφήγησης (ανασύνθεση πλοκής, παρουσίαση των κινήτρων και των συναισθημάτων των ηρώων, υπονοούμενες πληροφορίες, κ.ά.), καθώς και στην ανάπτυξη της διακειμενικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και της δυνατότητάς τους να δημιουργήσουν πρωτογενή λόγο.

Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίζουμε το λογοτεχνικό κείμενο «Περιπέτεια με την τηλεόραση» του Τζιάννι Ροντάρι, που περιέχεται στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' - Στ' Δημοτικού*, σύμφωνα με τους «τομείς και τα ερωτήματα ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου» που προσφέρει ο «κριτικός γραμματισμός» (Ματσαγούρας, 2002:56-63). Μέσω της κριτικής ανάγνωσης, οι μαθητές μαθαίνουν ότι τα κείμενα δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια 'αθώα' απεικόνιση της πραγματικότητας (Lye, 1997) και κατά συνέπεια να μπορούν να προβάλουν αντίσταση στους κυρίαρχους τρόπους σκέψης που υποβάλλονται από αυτά. Υπ' αυτό το πρίσμα ο όρος «κριτική ανάγνωση» αναφέρεται στους εναλλακτικούς τρόπους ανάγνωσης των κειμένων, που στοχεύουν στο να δημιουργήσουν αναγνώστες που θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τόσο ότι τα κείμενα είναι «κατασκευές», οι οποίες υιοθετούν συγκεκριμένη ιδεολογία, όσο και τον εαυτό τους είτε ως αποδέκτες (compliant) είτε ως ανθιστάμενους (resistant) αναγνώστες (McDonald, 2004:18).



#### **4η Διδακτική Παρέμβαση**

«Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σε όλα τα παιδιά»

Η παρουσία των κόμικς σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας συνδέεται άμεσα με το γενικότερο ζήτημα της σχέσης της λογοτεχνίας αφενός, με την εικόνα, και αφετέρου, με τον ιδιαίτερο χώρο των δημοφιλών αναγνωσμάτων στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η κεντρική ιδέα της διδακτικής παρέμβασης είναι να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κόμικς, δηλαδή γραπτό λόγο συνδυαστικά με εικόνες με τη βοήθεια των ΤΠΕ, ώστε να δημιουργήσουν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης και δεξιοτήτων νέου τύπου γραμματισμού- παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, αξιοποιώντας ποικίλα σημειωτικά συστήματα. Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζεται η ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό με την καλλιέργεια νέων σημειωτικών τρόπων, η διαπλοκή των οποίων δημιουργεί πολυτροπικά κείμενα, δεδομένου ότι οι προσλαμβάνουσες των μαθητών/ριών είναι στην κοινωνική πραγματικότητα πολυτροπικές (Χοντολίδου, 1999).

Χρησιμοποιούνται ως πηγή τα συγκεκριμένα κόμικς, που πρέπει να ερμηνευτούν από τους μαθητές και οι μαθήτριες, αφού πρώτα μελετηθούν. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής ή η μαθήτρια οδηγείται στην κατανόηση ιατρικών και ερευνητικών ζητημάτων, αναπτύσσει κριτική σκέψη και χρησιμοποιεί μεθόδους ως προς τη συλλογή και ερμηνεία αποδεικτικών στοιχείων (Eulie, 1969), που αφορούν στις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος. Τέλος ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να δημιουργήσουν οι ίδιοι και οι ίδιες μια σύντομη εικονογραφημένη ιστορία. Η εργασία αυτή ενδείκνυται να γίνει ομαδοσυνεργατικά, ώστε να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες και το ταλέντο κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας.

#### **3.4.2. Πειραματική Ομάδα και Ομάδες εργασίας**

Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν οι μαθητές/τριες του 3ου τμήματος της ΣΤ' τάξης ενός Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας. Τα μαθήματα διδάχθηκαν με τη χρήση υπολογιστών (δες σχετικά, Σολομωνίδου, 2000) με τη μορφή ομαδικής εργασίας και στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν ετερογενείς ομάδες όσον αφορά το γένος, την απόδοση και το

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Cohen, Manion & Morrison, 1996, 2008 Stavridou, 2000). Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, οργανώθηκε μια συζήτηση στην τάξη των παιδιών, όπου παρουσιάστηκε η μέθοδος, οι κανόνες, οι ρόλοι, οι υποχρεώσεις και ορισμένες βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης. Οι Gillies & Ashman (στο Σολομωνίδου 1999) επιστούν την προσοχή στο γεγονός πως το να τοποθετήσει κανείς τους μαθητές/ριες σε ομάδες και να τους ζητήσει να δουλέψουν μαζί δεν προωθεί απαραίτητα τη συνεργασία και τη μάθηση. Υποστηρίζουν πως μόνο όταν οι ομάδες δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να κατανοούν πώς να εργάζονται συνεργατικά για να πετύχουν στόχο της ομάδας, επιτυγχάνεται στο μέγιστο η δυνατότητα για μάθηση. Για να επιτευχθεί η συνεργατική μάθηση χρειάζεται ο δάσκαλος α) να δομήσει το μαθησιακό στόχο έτσι ώστε να συνδέονται όλοι οι μαθητές κατά τέτοιο τρόπο που κανένας να μην μπορεί να επιτύχει αν δεν επιτύχουν όλοι και β) να διδάξει τις απαραίτητες για την επίτευξη της συνεργασίας της ομάδας διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, το χειρισμό και οργάνωση της ομάδας καθώς και την κατανόηση του υπό μελέτη υλικού, της δυναμικής της ομάδας και των διαδικασιών λύσης προβλημάτων. Από τη συζήτηση που προηγήθηκε, οι μαθητές καταλαβαίνουν γιατί είναι σημαντικό να είναι δεμένοι μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να πετύχουν μόνο όταν πετύχουν και τα άλλα μέλη της ομάδας και γι' αυτό είναι απαραίτητο να συντονίσουν τις προσπάθειες τους με τις προσπάθειες των άλλων μελών για να ολοκληρώσουν την εργασία.

Τελικά, αφού τους δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συγκρότησης των ομάδων τους, τα παιδιά χωρίζονται μόνα τους σε πέντε ομάδες και δημιουργούν ρόλους (συντονιστής, γραμματέας, εισηγητής). Προσδιορίζονται οι ενέργειες για την ολοκλήρωση της κοινής εργασίας και αποφάσισαν να χαρίσουν στην ομάδα τους το δικό της ιδιαίτερο όνομα. Έτσι είχαμε τις εξής ομάδες: 1<sup>η</sup> ομάδα οι «ΕΞΥΠΝΟΥΛΗΔΕΣ» (Θοδωρής Κ., Αγνίτα Π., Μαρία Γ., Δημήτρης Ρ.), 2<sup>η</sup> ομάδα τα «ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΛΟΓΑ» (Αλεξ Γ., Αγορίτσα Τ., Βασίλης Κ., Νίκος Γ.), 3<sup>η</sup> τα «ΣΑΪΝΙΑ», (Ηλίας Μ., Φαίη Σ., Γιώργος Γ.), 4<sup>η</sup> τα «ΟΜΟΡΦΟΠΑΙΔΑ» (Γιώργος Ρ., Αδάμος Τ., Ευαγγελία Λ., Σταυρούλα Σ.), 5<sup>η</sup> οι «ΕΞΥΠΝΑΚΗΔΕΣ» (Αντώνης Π., Νίκος Γ., Ειρήνη Τ., Ματίνα Τ.). Στη συνέχεια δόθηκε η δυνατότητα στην πειραματική ομάδα να ασχοληθεί με το εκπαιδευτικού υλικό.

### **3.4.3. Οι αρχές, οι θεωρίες μάθησης και οι στρατηγικές δόμησης του προγράμματος**

Αυτό που θέλουμε να επισημάνουμε από την αρχή είναι ότι αυτή η πρόταση δεν αποτελεί παρά μια εναλλακτική και μόνο δυνατότητα για τη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο μιας και πιστεύουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος, και στην περίπτωσή μας ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το κείμενο παραμένει *μοναδικός και αναντικατάστατος* (Ράπτης & Ράπτη 1998) και η ανάγνωση τόσο της λογοτεχνίας όσο και της εικόνας είναι *μια πράξη επικοινωνίας* (Καλογήρου, 1999: 149) πέρα από τεχνολογικά μέσα και περιττές διαδικασίες και όλη αυτή η δοκιμασία αποτελεί μια ξεχωριστή πορεία αναζήτησης με συναρπαστικές και εκπληκτικές διαδρομές που συμβάλλουν καθοριστικά όχι μόνο στη *γλωσσική καλλιέργεια και τον εμπλουτισμό των γνώσεων του παιδιού αλλά κυρίως την αισθητική καλλιέργεια, την ανάπτυξη της φαντασίας, τη ψυχική ωρίμανση και την ομαλή κοινωνικοποίησή του* (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1997:65).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα **η μέθοδος διδασκαλίας** πηγάζει από το επιστημονικό αντικείμενο υπό διδασκαλία θεμελιωμένο με την έννοια του κριτικού γραμματισμού και όχι από το χώρο της διδακτικής μεθοδολογίας γενικά και αόριστα (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 1995). Η εξολοκλήρου νέα αντιμετώπιση του γνωστικού αυτού αντικειμένου, όπως είναι η πρόληψη του καπνίσματος μέσα από τη βοήθεια του κριτικού γραμματισμού, μας οδήγησε στο σχεδιασμό, την παραγωγή και την εφαρμογή διδακτικού υλικού, νέου στη φιλοσοφία και τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά ως προς όχι το περιεχόμενο, αφού όλα τα κείμενα που χρησιμοποιήσαμε ήταν από το σχολικό (βιβλία του γλωσσικού μαθήματος) ή τον κοινωνικό περίγυρο (περιοδικά και βιβλία με κόμικ) των μαθητών. Ακόμη και οι αφίσες με τις διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων που αναλύσαμε ήταν από τη στάση του αστικού λεωφορείου που βρισκόταν έξω από το σχολείο, όπου έγινε η διδακτική παρέμβαση. Άλλωστε «η επιλογή, η δημιουργία, η παραγωγή και η αλλαγή κειμένων<sup>38</sup> είναι το μέσον, δια του οποίου αποκαλύπτεται, αναπαράγεται και αλλάζει η τοποθέτηση των υποκειμένων» (Bernstein ,1989, σ.166). Εν κατακλείδι η διδακτική ενότητα είναι μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία

---

<sup>38</sup> Το «κείμενο» όπως χρησιμοποιείται από τον Bernstein με την έννοια της κειμενικής παραγωγής (Bernstein 1990: 15–17).

συνδυάζει γλωσσικές με μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τις διαφημίσεις και τις πληροφορίες για το τσιγάρο σε ένα επικοινωνιακό σύνολο.

Επιχειρήσαμε να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα, αλλά δε μείναμε μόνο σ' αυτό αφού είχαμε τη δυνατότητα να το δούμε την πλήρη εφαρμογή του σε επίπεδο πραγματικού προγράμματος, όπως έχουμε ήδη πει. Το πρόγραμμά μας έχει τις ρίζες του στην προοδευτική εκπαίδευση (progressive education) ή την εκπαίδευση με κέντρο το παιδί (child centred education) (Bruner, Dewey κ.ά.) άλλα και στην *Ερμηνευτική και Κριτική Παιδαγωγική* στο χώρο της Παιδαγωγικής. Ακόμη, στο πρόγραμμά μας βρίσκουν γόνιμο έδαφος να αναπτυχθούν οι αρχές της *έρευνας δράσης* (κυρίως η χειραφετητική της διάσταση) (Grundy, 1987), καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει ερευνητής στην τάξη του και από στεγνός αναμεταδότης γνώσεων συν-παραγωγός γνώσης μαζί με τους μαθητές του.<sup>39</sup> Το πρόγραμμα που έχουμε σχεδιάσει τοποθετεί και τον εκπαιδευτικό στη θέση αυτού που αναζητά τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί, αλλά εξίσου με τους μαθητές του μαθαίνει και ο ίδιος. Η πορεία των εργασιών, είναι μία ανακαλυπτική διαδικασία και πορεία εξίσου σημαντική και για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό. Επιλέγουμε, λοιπόν, συνειδητά να διδάξουμε διαφημίσεις, που μας προ[σ]καλούν, κείμενα από διαφορετικά πολιτιστικά συμφραζόμενα ώστε να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η κριτική συνείδηση των μαθητών/ριών.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του νέου αυτού μαθησιακού περιβάλλοντος στηρίχτηκε στη συστημική άποψη για τη διδασκαλία (Delacote, 1996, στο Σολομωνίδου, 2006), καθώς και στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Duit & Teagust, 1998, στο Σολομωνίδου, 1999) και της συνεργατικής μάθησης (Σταυρίδου, 2000). Για την επίτευξη αυτών των στόχων τροποποιήθηκαν κατάλληλα τόσο οι συντελεστές της διδασκαλίας-μάθησης (οι μαθητές/τριες ενεργοί παράγοντες οικοδόμησης της γνώσης με ομαδική εργασία και οι εκπαιδευτικοί εμπνευστές, σχεδιαστές των δραστηριοτήτων και καθοδηγητές, βοηθοί των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία), όσο και ολόκληρη η διδακτική διαδικασία, αφού μεταφερθήκαμε στην αίθουσα υπολογιστών. Η σχεδίαση είχε ως γνώμονα την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων, ώστε να επιλέγονται κάθε φορά οι περισσότερο

---

<sup>39</sup> Η βιβλιογραφία στο ζήτημα αυτό είναι τεράστια και ήδη υπάρχουν πολλά κείμενα δημοσιευμένα σε ελληνικά περιοδικά. Βλ. ενδεικτικά: Hopkins, (1985). Nixon, (1981). Κατσαρού, (1994). Μπαγάκης, (1993). και Σουβατζή (1993).

κατάλληλες για την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τους στόχους που τίθενται στην οργάνωση ενός προγράμματος. Ακολουθήθηκε συγκεκριμένη πορεία με τις εξής φάσεις: Γνωριμία-θέση προβλήματος, ανάλυση, επέκταση, παραγωγή. Σε κάθε φάση επιλέγονται κάθε φορά οι περισσότερο κατάλληλες δραστηριότητες σε σχέση με το χρόνο και τις ανάγκες των παιδιών. Βασικά κριτήρια η εμπλοκή των μαθητών σε μια παιδαγωγική διαδικασία με τη μορφή της επίλυσης ενός προβλήματος, της έρευνας, της συζήτησης, της παρουσίασης, του θεατρικού παιχνιδιού.

Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να αξιοποιήσουν το δίκτυο υπολογιστών του για επεξεργασία μηνυμάτων, παραγωγή κειμένων, άντληση πληροφοριών, δημιουργία παρουσιάσεων, δημιουργία μηνυμάτων, δημοσιοποίηση και επικοινωνία.

Το σύνολο της διδακτικής παρέμβασης έχει σχεδιαστεί με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π. που ακολουθεί τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης (Θεοφιλίδης, 1997) της γνώσης. Σύμφωνα με αυτήν, αξιοποιούνται στοιχεία και μέθοδοι διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων για την επεξεργασία ενός θέματος με την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων μάθησης και αναπροσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ρόλο διαμεσολαβητικό. Στηρίζεται κατά βάση στις γνωστικές και κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση και η συμπεριφορά του ατόμου είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων: α) των ατομικών χαρακτηριστικών, β) του περιβάλλοντος και γ) της συμπεριφοράς που το άτομο υιοθετεί. Οι στρατηγικές δόμησης του προγράμματος που αναπτύσσονται, είναι: α) στρατηγικές σχετικά με τη γλώσσα: στρατηγικές αναλογικού σχηματισμού<sup>40</sup> κατανόησης κειμένων, β) στρατηγικές που ενδυναμώνουν τη συνεργασία: εναλλαγή ρόλων, ομαδικός τρόπος εργασίας και γ) και (μετα)γνωστικές στρατηγικές<sup>41</sup>: αναλογική σκέψη, δημιουργία υποθέσεων, αιτιολόγηση, σύγκριση (Χαραλαμπόπουλος, Χατζησαββίδης, 1997).

Βασικό θεωρητικό έρεισμα του προγράμματός μας αποτελεί η επικοινωνιακή μέθοδος (Ιορδανίδου, 2000, και Αδαλόγλου, 2007) και η λειτουργική προσέγγιση (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997) της γλώσσας με στόχο να διευρυνθεί η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Λειτουργική επίσης είναι η προσέγγιση της γλώσσας, όταν η γλωσσική διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση αυθεντικών κειμένων που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές συνθήκες και

<sup>40</sup> Η νέα γνώση, εφόσον κατακτηθεί, μπορεί να μεταβιβασθεί σε νέο πλαίσιο.

<sup>41</sup> Μεταγνώση θεωρείται η επίγνωση του τρόπου που ο μαθητής κατακτά τη γνώση καλλιεργείται μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και έργα.

περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια: α) ασκείται σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, με καθορισμένες τις παραμέτρους της επικοινωνίας κάθε φορά, β) από περιστάσεις που του/της είναι ήδη γνωστές (Παπούλια-Τζελέπη, 2002)<sup>42</sup> σε άλλες πιο απαιτητικές και γ) καλλιεργείται η φυσική έκφραση των μαθητών και μειώνει τις γλωσσικές διαφορές (κοινωνιογνωστική μάθηση). Με άλλα λόγια, παρακινούνται τα παιδιά να αποκτήσουν όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες με οποιαδήποτε κοινωνική προέλευση (Φραγκουδάκη, 1985) να επικοινωνούν αποτελεσματικά, δηλαδή ως δέκτες, να αποκωδικοποιούν με επιτυχία τα μηνύματα που λαμβάνουν και ως πομποί να στέλνουν το μήνυμά τους στο δέκτη κατάλληλα διατυπωμένο, ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκουν.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτείται η ικανότητα του γραμματισμού, η ικανότητα δηλ. του ατόμου όχι μόνο για ανάγνωση και γραφή, αλλά και να επικοινωνεί με λόγο προφορικό και γραπτό, μέσα από ποικίλα κείμενα, γλωσσικά ή μη γλωσσικά (π.χ. σχεδιαγράμματα, χάρτες κτλ.) και φυσικά πολυτροπικά κείμενα (multimodal), τα οποία συνδυάζουν πολλούς τρόπους (γλωσσικούς και μη γλωσσικούς). Η πολυτροπικότητα (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999) των κειμένων αναγκάζει το/τη μαθητή/ρια ως δέκτη να ασκείται στην ερμηνεία ερεθισμάτων που δέχεται από διάφορες πηγές, αφού, όπως υπάρχει η γραμματική της γλώσσας, υπάρχει και η γραμματική των οπτικών σημείων, που έχει τους κανόνες της και πρέπει να γίνει και αυτή αντικείμενο διδασκαλίας. Έτσι, η κριτική ανάγνωση σημαίνει δύο τουλάχιστον πράγματα: στην πιο στενή της έννοια, σχετίζεται με την πρόσληψη συγκεκριμένων κειμένων, στην ευρύτερη σημαίνει την ευαισθητοποίηση ως προς το σε τι συνίσταται η ανάγνωση. Χρειάζεται δηλαδή μια παιδαγωγική προσέγγιση που να βοηθά τους αναγνώστες να θέτουν σε αμφισβήτηση ιδιαίτερους τρόπους παρουσίασης ατόμων, τόπων, γεγονότων, φαινόμενων και τρόπων ομιλίας προς τον αναγνώστη, πώς δηλαδή τον/την τοποθετούν ως προς ιδιαίτερα πράγματα. Κείμενα που προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες για άσκηση του κριτικού γραμματισμού είναι τα κείμενα του Τύπου, χωρίς να παραγνωρίζουμε και τα απλά "αθώα" κείμενα της καθημερινής ζωής (Καραντζόλα, 2007).

---

<sup>42</sup> Αναφέρεται στον αναδυόμενο εγγραμματισμό, σύμφωνα με τον οποίο η νέα γνώση δομείται σταδιακά πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση του παιδιού. Παπούλια-Τζελέπη, (2002).

Επίσης δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο, γιατί από τη σκοπιά της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Πόρποδας, 1995:33-55), ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού, ο οποίος χτίζεται πάνω στις δομές του προφορικού. Επιπλέον, καθημερινά χρησιμοποιούμε συχνότερα τον προφορικό λόγο. Όσον αφορά στον γραπτό λόγο, διαπραγματευτήκαμε τα δύο βασικότερα είδη λόγου (Adam, 1999), τον αναφορικό (αφηγηματικό κείμενο, που αποδίδει καταστάσεις, συμβάντα, πράγματα, πρόσωπα) και τον κατευθυντικό, ( επιχειρηματολογικό κείμενο- σύνταξη επιστολής). Όπως υποστηρίζει ο Bernstein, «η επιλογή, η δημιουργία, η παραγωγή και η αλλαγή κειμένων<sup>43</sup> είναι το μέσον, δια του οποίου αποκαλύπτεται, αναπαράγεται και αλλάζει η τοποθέτηση των υποκειμένων (Bernstein 1989: 166). Στην καρδιά του δικού μας σχεδιασμού βρίσκεται ακριβώς το ενδιαφέρον μας για το υποκείμενο (μαθητή και εκπαιδευτικό) και τη διαμόρφωσή του, τη θέση και την τοποθέτησή του, την αλλαγή της θέσης του. Έτσι, στο πρόγραμμά μας σημαντική θέση έχει η διαμόρφωση και συγκρότηση των υποκειμένων μέσω κειμένων (σχολικών κυρίως βιβλίων) (Morley 1980 Threagold 1988 Χοντολίδου 1996). Για τον χαρακτήρα των ενοτήτων και την κατανομή τους έπαιξαν ρόλο τόσο η κοινωνική ηλικία και η νοητική ηλικία,<sup>44</sup> των μαθητών/τριων, όσο και η ψυχολογική τους εξέλιξη<sup>45</sup> σε συνδυασμό με τη γλωσσική τους εξέλιξη. Από την άλλη πλευρά προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τις γενικές μορφωτικές εμπειρίες των μαθητών (τόσο τις εξωσχολικές όσο και τις σχολικές). Λάβαμε έτσι υπόψη τις δυνατότητες συνεργασίας με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, κυρίως τις Φυσικές Επιστήμες (διδασκαλία του αναπνευστικού συστήματος), αλλά και τα Ανθρωπιστικά. Οι έννοιες που τελικά προκύπτουν από τη σκοπιμότητα και την προβληματική της ενότητας, δηλαδή από τη συγκεκριμένη ματιά και ανάγνωση των κειμένων δεν βρίσκονται στα κείμενα ούτως ή άλλως, τις αναδεικνύει ο τρόπος προσέγγισης και νοηματοδότησης που επιχειρεί ο δάσκαλος στην τάξη με τους μαθητές του. Οι δεξιότητες σχετίζονται με εξειδικευμένες ικανότητες που αποκτούν οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας και βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία της. Αφορούν σε ικανότητες σύγκρισης, κατάταξης, αναγνώρισης, κοντολογής, το σύνολο όλων των δεξιοτήτων

<sup>43</sup> Το «κείμενο» όπως χρησιμοποιείται από τον Bernstein με την έννοια της κειμενικής παραγωγής (Bernstein 1990: 15–17).

<sup>44</sup> Λέγοντας κοινωνική ηλικία και η νοητική ηλικία εννοούμε το βαθμός συγκρότησης της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας και τη δυνατότητά τους να συλλαμβάνουν έννοιες και σύνθετες καταστάσεις (Χοντολίδου, 1996).

<sup>45</sup> Αναφερόμαστε στα προσωπικά και συγκρουσιακά προβλήματα της προεφηβικής ηλικίας.

συνθέτει την ικανότητα αποκωδικοποίησης, πρόσληψης και χρήσης του *μηνύματος* του παιδαγωγικού λόγου. «Προσεγγίζοντας την ανάλυση ενός κειμένου από πολυτροπική προοπτική πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταλειτουργιών – δηλαδή, πολλαπλασιάζεται η πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίον μπορεί να παραχθεί νόημα μέσω ενός κειμένου. Έτσι, ενώ το νόημα ενός γραπτού κειμένου βρίσκεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδεατών, των διαπροσωπικών, και των κειμενικών στοιχείων του κειμένου, σε ένα πολυτροπικό κείμενο το κάθε σημειωτικό μέσο μπορεί να συμβάλει σε κάθε λειτουργικό στοιχείο του νοήματος.

Στα πολυτροπικά κείμενα τα μέσα παράγουν νοήματα στη διασταύρωση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων». <sup>46</sup> Κατά συνέπεια, τα κείμενα που διδάσκουμε στο πρόγραμμά μας είναι ‘εναλλακτικά’ κείμενα Εξάλλου όπως αναφέρει και η Χοντολίδου (1999), «Τα κείμενα δεν μιλούν από μόνα τους στους αναγνώστες τους, πόσο μάλλον όταν αυτοί είναι νέοι και με μικρή αναγνωστική πορεία στο ενεργητικό τους. Τα κείμενα, όμως, ως ζωντανοί οργανισμοί απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουμε. Τα ερωτήματα του αναγνώστη (κοντολογής η συνομιλία που θα καθορίσει ο εκπαιδευτικός) καθιστούν τα κείμενα σύγχρονα, τα βγάζουν από την αφάνειά τους και τα τοποθετούν στο προσκεφάλι των μαθητών, όχι επειδή είναι υψηλής αισθητικής αξίας αλλά γιατί νοηματοδότησαν αυτόν τον τυφλό, βάρβαρο και άγριο κόσμο που οι νέοι δυσκολεύονται να νοηματοδοτήσουν, γι’ αυτό και τόσο συχνά πυρπολούν». Για το λόγο αυτό επιλέξαμε πέρα από τις διαφημίσεις να διδάξουμε, αποκόμματα εφημερίδων, comics, κείμενα εικονιστικά, μικτά ή σύνθετα, λ.χ. comics, graffities, κ.ο.κ. ό,τι έχει σαν θέμα το τσιγάρο ή το κάπνισμα. Η προσέγγισή μας στα κείμενα δεν είναι ιστορική ούτε εννοιοκεντρική· είναι κειμενοκεντρική.

Σταδιακά συντελείται το συνειδητό πέρασμα από τον προφορικό λόγο και την ομαδική εργασία, την έρευνα στο πεδίο και την ομαδική ανάληψη ευθυνών, στον γραπτό λόγο και την προσωπική εργασία, στην προσωπική ανάληψη της ευθύνης. Στόχος της επεξεργασίας κειμένων και των ασκήσεων είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν συνολικά το νόημα ενός κειμένου. Για το

---

<sup>46</sup> Ελεύθερη απόδοση και διασκευή από: Rhetorics of the Science Classroom: a multimodal approach—an ESRC funded project/mid-project consultative meeting. Institute of Education, University of London, June 1998, στο Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (1995).



σκοπό αυτό γίνονται ερωτήσεις επεξεργασίας κειμένου: με υποβοήθηση, με ελεύθερη επεξεργασία και με ερωτήσεις μέσω υποθέσεων. Γίνεται προσπάθεια για παραγωγή γραπτών κειμένων με πλήρες νόημα και επικοινωνιακό-λειτουργικό χαρακτήρα: όπως είναι η παραγωγή κόμικς, λεζάντες, διαφημίσεις προϊόντων, περιγραφή, αφήγηση, ρεπορτάζ, οδηγίες. Προσδιορίζονται αρχικά τα χαρακτηριστικά του κειμένου (τεχνικά-μορφολογικά) και ακολουθεί παραγωγή κειμένου με υποβοήθηση ή ελεύθερη παραγωγή. Προτείνεται η συνεργατική - ομαδική παραγωγή. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν το παιδί να δράσει με αυτόνομο τρόπο σε περιστάσεις επικοινωνίας, να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας, διαπροσωπικές σχέσεις και συλλογικότητα στην παραγωγή του έργου.

Πιο αναλυτικά δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες που συγκροτούν την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας («εξωκειμενικοί περιορισμοί»), η ύπαρξη των οποίων διαφοροποιεί την παραγωγή γραπτού λόγου από την παραδοσιακή Έκθεση (Μπίστα & Ραυτοπούλου, 2001) και προβλέπεται από το ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, σ. 3773) να δίνονται από το δάσκαλο «σε κάθε περίπτωση» όταν ζητείται παραγωγή λόγου και - που περαιτέρω - συμβάλλει στη διαμόρφωση του ύφους και άλλων παραμέτρων («περιεχόμενο και μορφή») του κειμένου. Εδώ μας ενδιέφερε και γι' αυτό δινόταν στους μαθητές: ο σκοπός του κειμένου που παρήγαγαν, αποδέκτης του, το μέσο εκπομπής του γραπτού μηνυματός τους (π.χ. εφημερίδα, ηλεκτρονικό μήνυμα) το ύφος που πρέπει να γράψουν. Επίσης φροντίσαμε να ακολουθούνται τα τρία στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (δηλαδή το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό). Ειδικότερα, μας απασχόλησε το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο. να παραλειφθούν σε αντίθεση με το συγγραφικό που είναι υποχρεωτικό. Έτσι, υπάρχει προσυγγραφικό στάδιο σε όσες δραστηριότητες καθώς δινόταν σχεδιάγραμμα με οδηγίες για το τι πρέπει να υπάρχει σε κάθε παράγραφο· ερωτήσεις για το τι πρέπει να αναφέρει ο μαθητής στο θέμα του· οδηγίες για την έκταση, το ύφος και το λεξιλόγιο του κειμένου του. Παρομοίως, για να επιτευχθεί το μετασυγγραφικό στάδιο γινόταν η παράθεση σαφών κριτηρίων για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών αμέσως μετά τη δραστηριότητα ή η υπενθύμιση έστω ότι πρέπει να γίνει «έλεγχος της πρώτης εκδοχής του κειμένου για πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις» (ΦΕΚ, 303, 2003:3773). Ουσιαστικά κάθε μορφή επεξεργασίας του γραπτού λόγου των μαθητών που προτείνεται σε κάθε δραστηριότητα υπάγεται στο στάδιο αυτό. Τέλος σε όλες τις δραστηριότητες

ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εργαστούν κατά τη διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης του γραπτού τους λόγου.

### **3.5. Αναλυτική περιγραφή των Διδακτικών Παρεμβάσεων**

#### **3.5.1. 1η Διδακτική Παρέμβαση: «Η αναπνοή μου είναι σημαντική. Μαθαίνω να την προστατεύω»**

Το παρόν κεφάλαιο περιγράφει το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διαδικασία αξιολόγησης μιας καινοτόμου διδασκαλίας και μάθησης στην Α/θμια εκπαίδευση με την εποπτεία των ΤΠΕ αναφορικά με το αναπνευστικό σύστημα και τους κινδύνους που ελλοχεύουν πίσω από τη συστηματική χρήση καπνού. Για την οργάνωση αυτής της καινοτόμου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες θεωρίες για τον κονστрукτιβισμό και για το συνεργασιακό μοντέλο μάθησης.

##### **3.5.1.1. Στόχος /σκοπός της παρέμβασης**

Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναγνωρίζουν να περιγράφουν τα βασικά μέρη του οργανισμού μας χρησιμοποιώντας σωστή ορολογία και να κατανοούν το ρόλο που παίζει κάθε μέρος για τη συνολική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, “υποθέτουμε” πως εφόσον οι μαθητές θα γνωρίσουν τη λειτουργία των οργάνων του αναπνευστικού συστήματος, θα κατανοήσουν πώς επηρεάζονται από παράγοντες όπως το τσιγάρο και η ατμοσφαιρική ρύπανση και θα συσχετίσουν κατ’ επέκταση αυτούς τους παράγοντες με την ανάγκη για επιβίωση οδηγούμενοι συνεπαγωγικά στην υιοθέτηση υγιεινών συνθηκών διαβίωσης.

Το σημείο αυτό της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντικό. Ωστόσο οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη ενότητα εξαιτίας των πολλών πτυχών της διδασκαλίας που συνδυάζονται ταυτοχρόνως και με δραστηριότητες φτωχές σε ενδιαφέρον π.χ. το να ονομάσουν τα μέρη του αναπνευστικού συστήματος. Συνεπώς, σχεδιάσαμε ένα νέο περιβάλλον μάθησης χρησιμοποιώντας υπολογιστές οι οποίοι προσφέρουν δραστηριότητες διάδρασης (interactive), που ικανοποιούν τις ανάγκες των νεαρών μαθητών μέσα από ένα επικοινωνιακό, συνεργασιακό και διαδραστικό περιβάλλον εκμάθησης το οποίο μπορεί να προωθήσει αποτελεσματική και εγκαταστημένη (situated) μάθηση (Brown,

Collins & Duguid, 1989· Edelson, Pea & Gomez 1995· Wilson, 1996· Carr, Jonassen, Litzinger & Marra, 1998· Solomonidou, 2006).

Ο σχεδιασμός αυτού του νέου περιβάλλοντος μάθησης βασίστηκε στις θεωρίες κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Scardamalia & Bereiter, 1994· Scardamalia 2001· Σολομωνίδου, 2001· 2006· Solomonidou, 2009) και στις τεχνικές συνεργατικής μάθησης (Slavin, 1995· Stavridou, 2000). Για να επιτευχθούν οι στόχοι μας, οι παράμετροι διδασκαλίας και μάθησης σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να είναι ενεργά μέλη, κατακτώντας τη γνώση μέσα από την ομαδική δουλειά. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον ο δάσκαλος είναι ο υποστηρικτής, του έργου, με το να σχεδιάζει τις δραστηριότητες και να διευκολύνει την εκμάθηση καθοδηγώντας τους κατά τη συνολική διαδικασία στο εργαστήρι πληροφορικής.

Ο σχεδιασμός αυτού του καινοτόμου περιβάλλοντος με τη χρήση των ΤΠΕ βασίστηκε στο μοντέλο Δ.Ε.Σ.Τ.Ε (Σολομωνίδου, 2006). Τα αρχικά προέρχονται από τις ελληνικές λέξεις που σημαίνουν “Διερεύνηση” και μελέτη των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών/ριών, “Επινόηση” του περιεχομένου του περιβάλλοντος μάθησης και διαμόρφωσή του μετά από τις κατάλληλες διδακτικές τροποποιήσεις που βασίζονται τόσο την επιστημονική γνώση όσο και τις αρχικές ιδέες και τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών/ριών, “Σχεδιασμός” εποικοδομητικών διδακτικών καταστάσεων, δραστηριοτήτων, διαδικασιών και περιβάλλοντος, Τεχνική” ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος με τη χρήση των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων και συμβόλων και διαμορφωτική αξιολόγηση αυτού και τέλος “Εφαρμογή” αυτού του περιβάλλοντος σε συνθήκες πραγματικής μάθησης και συνολική αξιολόγησή του με βάση, μεταξύ των άλλων, τις τελικές αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/ριών.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρέασαν και καθόρισαν την ερευνητική πορεία μας υπήρξε το πώς θα οικοδομήσουμε νέα γνώση πάνω στην υπάρχουσα, δεδομένου του ότι η υπάρχουσα γνώση μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αν και οι μαθητές γνωρίζουν πως ο αέρας είναι απαραίτητος για να ζήσουμε, φαίνεται πως ανεπαρκώς κατανοούν τι συμβαίνει με τον αέρα όταν εισπνέεται. Οι έρευνες έχουν δείξει πως μαθητές της ηλικίας των 11 μπορούν να αναγνωρίσουν το ότι οι ζωντανοί οργανισμοί χρειάζονται αέρα ή οξυγόνο για να διατηρηθούν στη ζωή (Stavy 1988). Ωστόσο, κανείς μαθητής στην ηλικία αυτή δεν συνδέει την ανάγκη για οξυγόνο με την ενέργεια που απελευθερώνεται από το φαγητό. Τέτοιες δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν σε

καθοδηγούμενο πάντα περιβάλλον διδασκαλίας που θα δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να χτίζουν σταδιακά τις γνώσεις τους και να επικεντρώνονται στην επίλυση πραγματικών ζητημάτων – προβλημάτων διερευνητικής φύσεως.

### 3.5.1.2. Μέθοδος - Διδακτικά υλικά

Δόθηκε έμφαση σε δραστηριότητες που σχετίζονταν άμεσα με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους ώστε να ενθαρρύνουμε την ενεργή συμμετοχή τους με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση στόχων μέσα από ένα επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης, συνεργατικό και τέτοιο που να προωθεί την αφύπνιση εσωτερικών κινήτρων – self motivation. Το υλικό μας, ψηφιακό και έντυπο, προσέφερε πολλές ευκαιρίες για ποικίλες δραστηριότητες. Το υλικό είχε δοκιμαστεί εκ των προτέρων με λίγους μαθητές της ίδιας τάξης και είχε αποδειχθεί ωφέλιμο. Τα ευρήματα χρησιμοποιήθηκαν καταλλήλως και έγιναν εγκαίρως οι κατάλληλες τροποποιήσεις ώστε να προχωρήσουμε στη διεξαγωγή του μαθήματος με τα λιγότερα πιθανά προβλήματα.

Στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία και συγκεκριμένα ιστοσελίδες και παιδαγωγικά ηλεκτρονικά προγράμματα όπως π.χ. «Η εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος» (βλ. Εικόνα 2) ('The Ultimate Human Body'). Το Υπουργείο Παιδείας προτείνει το παραπάνω υλικό για σχολική χρήση όσον αφορά θέματα που σχετίζονται με το ανθρώπινο σώμα. Το λογισμικό επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να παρατηρούν τα όργανα και να μελετούν τη λειτουργία τους με τη μορφή εικονικής πραγματικότητας, να περιστρέφουν τον ανθρώπινο σκελετό και να παρατηρούν διάφορα όργανα σε τρισδιάστατη μορφή.



Εικόνα 2. Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος»

Οι ιστοσελίδες που επισκέφθηκαν οι μαθητές/ριες παρείχαν και δύο βίντεο τα οποία παρουσιάζανε, περιέγραφαν και εξηγούσαν τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν οι πνεύμονες από το κάπνισμα είτε αυτό είναι πρωτογενές είτε δευτερογενές. Το πρώτο βίντεο παρουσιάζει ένα πείραμα (βλ. Εικόνα 3) με πίσσα η οποία έχει συσσωρευτεί σε ένα αγγείο γεμάτο νερό αφού είχαν χρησιμοποιηθεί 400 τσιγάρα. Αυτή η πίσσα, όταν θερμανθεί γίνεται στέρεο υλικό.



Εικόνα 3. Το πείραμα.

Το δεύτερο βίντεο (βλ. Εικόνα 4) παρουσιάζει ένα ταξίδι στους πνεύμονες όπου είναι εμφανείς οι καταστροφές που έχουν προκληθεί από τη χρήση καπνού.



Εικόνα 4. Εικονικό ταξίδι του καπνού στους πνεύμονες.

Κατασκευάστηκαν ειδικά έντυπα φύλλων εργασίας για να βοηθήσουν τα παιδιά να δουλέψουν στον υπολογιστή σε μικρές ομάδες. Ο εποικοδομητικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Merrill, 2002) των φύλλων εργασίας αποτελούνταν από τα ακόλουθα στάδια: Πρόβλημα: Γιατί αναπνέω πιο γρήγορα όταν τρέχω; Δραστηριοποίηση: Ο τρόπος που αναπνέουν τα φυτά σχετίζεται με τον τρόπο που αναπνέουν οι άνθρωποι; Επίδειξη: Παρακολούθηση στην οθόνη πραγματικών πειραμάτων για το πώς αναπνέουν οι άνθρωποι όταν περπατούν, τρέχουν, ή καπνίζουν ακολουθώντας το μονοπάτι του καπνού στον ανθρώπινο οργανισμό. Εφαρμογή: Οι ομάδες συζητούν και σχεδιάζουν το αναπνευστικό σύστημα,

απαντώντας σε κατάλληλες ερωτήσεις, συμπληρώνοντας κενά στα φύλλα εργασίας, σχεδιάζοντας ή καταγράφοντας τις απαντήσεις των παιδιών. Ολοκλήρωση: Αξιολόγηση του τι έχουने μάθει, συζήτηση εντός των ομάδων και παρουσίαση των συμπερασμάτων τους σε όλη την τάξη, συζήτηση γύρω από τις απαντήσεις και αποστολή συμμετοχών σε διαγωνισμό πάνω στο θέμα.

Τα παιδιά εργάστηκαν σε μικρές ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων με βάση τις σχεδιασμένες δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας. Έλαβε χώρα μια ομαδική συζήτηση ώστε να καταλήξουμε σε ένα συλλογικό αποτελέσματα. Αυτό επέκτεινε την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τους βοήθησε να διαπραγματευθούν τα νέα στοιχεία. Μέσω της επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων και την ανταλλαγή διαφορετικών και συχνά αντικρουόμενων ιδεών, καινούργιοι όροι τέθηκαν υπό διαπραγμάτευση, έγιναν πειράματα, καταγράφηκαν και συζητήθηκαν παρατηρήσεις και καταλήξαμε σε αμοιβαία αποδοχή ιδεών καθώς και κοινώς αποδεκτών συμπερασμάτων. Η αποστήθιση αποφεύχθηκε καθώς οι έννοιες που παρουσιάστηκαν εμπεδώθηκαν και λειτούργησαν ως εργαλεία για τη διαχείριση άλλων προβλημάτων στο μέλλον.

Αρχικά, το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στο παίξιμο ρόλων ως τεχνική μάθησης. Ένα σύντομο σενάριο παρουσίαζε την Αλίκη – την ηρωίδα, η οποία ήταν προβληματισμένη και έθετε ερωτήματα. Οι μαθητές θα τη βοηθούσαν εθελοντικά. Ξεκινώντας με μια παρουσίαση, ζητήθηκε από τους μαθητές να προβλέπουν τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας ή ενός φαινομένου. Οι περισσότερες προβλέψεις ήτανε λάθος. Δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους εκφράζοντας ποικίλες εσφαλμένες αντιλήψεις. Μετά, ξεκίνησαν να δουλεύουν στους υπολογιστές με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να καταλάβουν γιατί αναπνέουμε γρηγορότερα όταν τρέχουμε, παρακολούθησαμε ένα βίντεο ενός ανθρώπινου σώματος σε κίνηση. Η συζήτηση που ακολούθησε με όλη την τάξη είχε σκοπό να τους βοηθήσει να εξηγήσουν το φαινόμενο της αναπνοής. Επιπρόσθετες παρουσιάσεις έδωσαν μια σαφέστερη εικόνα για το πώς εξηγείται η διαδικασία της αναπνοής και βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν το επιστημονικό μοντέλο καθώς επίσης και τα αρχικά τους λάθη. Ένα παιδί από κάθε ομάδα ήτανε υπεύθυνο να ανακοινώσει τα αποτελέσματα στα υπόλοιπα παιδιά. Τότε όλα άκουσαν προσεκτικά τις απόψεις των άλλων ομάδων, ώστε η διάχυση των απόψεων να διαφωτίσει διάφορες πτυχές του θέματος.

Προωθήθηκαν οι επιλεγμένες ιστοσελίδες ώστε να φέρουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με το συνεχώς ανανεώσιμο υλικό που προσφέρει ο Παγκόσμιος Ιστός του διαδικτύου και ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσουν εμπράκτως πως υπάρχουν απεριόριστες ευκαιρίες για μάθηση. Το φύλλο εργασίας πρότεινε τα παιδιά να συνδεθούν στο διαδίκτυο και να παρατηρήσουν το πρώτο βίντεο που παρουσίαζε τα πειράματα για τη συσσώρευση πίσσας. Μετά παρακολούθησαν το δεύτερο βίντεο και ταξίδεψαν στο ανθρώπινο σώμα ακολουθώντας το μονοπάτι του καπνού στο αναπνευστικό σύστημα παρατηρώντας στενά τη ζημιά που προκαλεί στην πορεία. Θεωρήσαμε πως οι παρουσιάσεις θα βοηθούσαν αποτελεσματικά τους μαθητές/τριες στην πιο ουσιαστική δόμηση της γνώσης αφού θα δουν από «μέσα» τα πράγματα και θα βοηθηθούν να περάσουν από το πειραματικό- μακροσκοπικό στο ατομικό- μικροσκοπικό επίπεδο (Σολομωνίδου, 2003).

Ποικίλες επιπλέον δραστηριότητες παρείχαν στους μαθητές στοιχεία για να σκεφθούν να αναγνωρίσουν και να εμπεδώσουν τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Διάφορα ζητήματα συζητήθηκαν περαιτέρω εντός των ομάδων ώστε να καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα. Μετά τα παιδιά συνέταξαν ένα ομαδικό e-mail το οποίο στείλανε στην ηρωίδα του σεναρίου μας.

Γενικά θεωρήσαμε πως η προσομοίωση εννοιών ή διαδικασιών – λειτουργιών που είναι δύσκολο ή επικίνδυνο να παρουσιαστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης και η δημιουργία και η μελέτη εικονικών εναλλακτικών κόσμων θα μπορούσε ενεργά να εισάγει τα παιδιά των πειραματικών ομάδων στη διαδικασία να ανακαλύψουν, να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν έννοιες και φαινόμενα που θα τα βοηθούσαν να δημιουργήσουν – να χτίσουν – λειτουργικές γνώσεις. Ελπίσαμε επίσης πως θα μπορούσαν να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους υιοθετώντας συνήθειες που θα τους παρείχαν υψηλότερη ποιότητα ζωής στο μέλλον ως ενήλικες.

### ***3.5.2. 2η Διδακτική Παρέμβαση: «Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους»***

*Προβλεπόμενος χρόνος:* ένα συνεχόμενο δίωρο

*Ο στόχος* του πρώτου διδακτικού τμήματος ήταν η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών/ριών για τη διαφήμιση, ενώ του δεύτερου διδακτικού τμήματος η

παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών μιας έντυπης διαφήμισης καθώς και η γνωριμία/επαφή τόσο με την ορολογία/μεταγλώσσα των δομικών χαρακτηριστικών των έντυπων διαφημίσεων (σύνθημα, λογότυπος, εικόνα, πληροφοριακό κείμενο, σύμβολα) όσο και τη μέθοδο ανάλυσης.

Το διδακτικό υλικό ήταν έντυπες διαφημίσεις, τα Ερωτηματολόγια των εταιριών Camel και Basic, ενώ για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκαν τρεις τύποι διαφημίσεων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τρία διαδοχικά στάδια στην εξέλιξη του διαφημιστικού μηνύματος: από το πιο παραδοσιακό στο πιο σύγχρονο. Το πρώτο παράδειγμα (Maxim Slim) θεωρείται χαρακτηριστική περίπτωση του κλασικού αλλά ξεπερασμένου πια μοντέλου «η διαφήμιση ως δάσκαλος», με συμπεριφοριστικού τύπου θεωρητικές καταβολές. Το δεύτερο παράδειγμα (Marlboro) θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια απόπειρα δημιουργίας περιβάλλοντος αμεσότητας, με γνωστικού κυρίως τύπου θεωρητικές καταβολές. Το τρίτο παράδειγμα (Silk Cut) θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί απόπειρα υλοποίησης των πιο σύγχρονων, των κοινωνικών ή κοινωνιογνωστικών θεωριών μάθησης, όπως συνήθως αποκαλούνται, στο πλαίσιο των οποίων το μήνυμα αποτελεί αντικείμενο έρευνας και αναζήτησης.

Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, οργανώθηκε μια συζήτηση στην τάξη των παιδιών, όπου παρουσιάστηκε η μέθοδος, οι κανόνες, οι ρόλοι, οι υποχρεώσεις και ορισμένες βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης. Τελικά, αφού τους δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συγκρότησης των ομάδων τους, τα παιδιά χωρίστηκαν μόνα τους σε πέντε ομάδες και ανέλαβαν ρόλους (συντονιστής, γραμματέας, εισηγητής).

### **3.5.2.1. Διαδικασία διδακτικής παρέμβασης - Στόχοι**

#### **A. Εισαγωγή Γνωριμία – Θέση**

Το πρόγραμμα ξεκινά με τη θέση του προβλήματος Κάπνισμα – Υγεία – Διαφημίσεις – Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η εικόνα και η πραγματικότητα. Εικόνες, βίντεο, ήχοι μέσα από μια παρουσίαση με χρήση Projector, H/Y και κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού αποτελούν τη βάση για μια συζήτηση που θέτει τα όρια των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν. Έχει προηγηθεί η γνωριμία με τα παιδιά και η συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου στην πρώτη φάση εφαρμογής του προγράμματος σχεδιάστηκε μια ηλεκτρονική παρουσίαση στην οποία γίνεται διαθεματική παρουσίαση του καπνίσματος με στοιχεία από σχετικές έρευνες. Έτσι αναλύεται το θέμα σε σχέση με τις συνέπειες στην υγεία, την οικονομία, την εμφάνιση, τον τρόπο ζωής. Εξετάζονται παράμετροι που αφορούν στη διαφήμιση και



αντιδιαφήμιση, τα συστατικά ενός τσιγάρου, στην προσπάθεια χειραγώγησης της κοινής γνώμης από τα ΜΜΕ. Εμπλέκονται τα παιδιά στη διαδικασία του κριτικού γραμματισμού καθώς αναλαμβάνουν να γίνουν μικροί ντεντέκτιβς και να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν τα κρυμμένα μηνύματα πίσω από τις ωραίες εικόνες τις οποίες βλέπουν γύρω τους. Χωριζόμαστε σε ομάδες και βάζουμε στόχους δράσης.

**Στόχοι:** Οι μαθητές/ριες θα έρθουν σε μια πιο κοντινή επαφή με έντυπες διαφημίσεις και θα επιχειρηθεί να γνωρίσουν καλύτερα από τι αποτελείται μια διαφήμιση, το κείμενο και την εικόνα που τη συνοδεύει, να αναλύσουν σε επιφανειακό επίπεδο και να κατανοήσουν τη μορφή ενός τέτοιου είδους κειμένου, με το οποίο έρχονται καθημερινά σε επαφή. Ειδικότερα οι στόχοι της δίωρης αυτής παρέμβασης είναι να καταστήσει ικανά τα παιδιά να αναλύουν και να αναγνωρίζουν τη μορφή και την κειμενική δομή των διαφημίσεων, να διακρίνουν κείμενο και εικόνα και να βρίσκουν τις διαφορές μεταξύ διαφημίσεων και άλλων πληροφοριακών ή ενημερωτικών κειμένων.

**Αφόρμηση:** Εικόνες που βλέπω γύρω μου. «Πού βλέπεις γύρω σου διαφημίσεις; Τι γνωρίζεις γι' αυτές; Τι πιστεύεις ότι είναι διαφήμιση;». Ένα ερώτημα που πρέπει να διερευνηθεί στην αρχή της διδασκαλίας για να μπορέσουμε να δούμε τις αρχικές αντιλήψεις των παιδιών και να τα εμπλέξουμε στη συνέχεια στην μαθησιακή κατάσταση που σχεδιάσαμε, είναι το τι γνωρίζουν και τι αισθάνονται τα παιδιά για τη διαφήμιση. Στην αρχή της διδασκαλίας τα προκαλούμε σε συζήτηση ή καταιγισμό ιδεών για το τι είναι η διαφήμιση, γιατί διαφημίζουμε, αν είναι πραγματικά απαραίτητη η διαφήμιση. Ακούγονται διάφορες απόψεις, οι οποίες ομαδοποιούνται και γράφονται στον πίνακα χωρίς να σχολιαστούν.

Αναρτήσαμε μεγάλες αφίσες με διαφημίσεις σαν αυτές που βλέπουν γύρω τους και διαφημίζουν τσιγάρα. Τους ζητούμε να παρατηρήσουν τις διαφημίσεις και να πουν από τι αποτελείται μια έντυπη διαφήμιση. Να αναγνωρίζουν την ειδοποιό διαφορά των διαφημιστικών εικόνων από τις υπόλοιπες εικόνες. Γίνεται συζήτηση και με την καθοδήγηση του δασκάλου καταλήγουν στο ότι αυτή αποτελείται από κείμενο και εικόνα. Έγινε συζήτηση με βάση τους άξονες: «Είναι αυτή η εικόνα μια διαφήμιση (δηλ. πουλά κάτι;) ή μια φωτογραφία; Γιατί το νομίζεις αυτό; Τι σε ελκύει ή δεν σε ελκύει σε αυτές τις εικόνες; Σε τι νομίζεις ότι διαφέρει μία διαφήμιση από ένα άλλο κείμενο;» Εστίασαμε επίσης τη συζήτηση στους τρόπους με τους οποίους οι διαφημιστές περνούν τα μηνύματά τους. Διαφημίσεις με ήρωες – ζώα ή διασκεδαστικά καρτούν έκαναν τα παιδιά να προβληματιστούν και κλήθηκαν να

συμπληρώσουν την 1η δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας (δες στο Παράρτημα) αφού συζητήσουν στην ομάδα τους. Επίσης έννοιες όπως, άμεση προώθηση, χορηγίες, καταστήματα ρούχων συγκεκριμένων καπνιστικών εταιρειών ή παιχνίδια με λογότυπο γνωστής καπνοβιομηχανίας έκαναν τα παιδιά να αναζητήσουν στο οικείο περιβάλλον τους και να δουν με «δεύτερη» κριτική ματιά τα «ένοχα μυστικά». Προσπαθώντας να εντοπίσουμε την ιστορική συνέχεια αλλά και την μετεξέλιξη του διαφημιστικού μηνύματος παρουσιάσαμε διαφημίσεις τσιγάρων δεκαετίας 50's και 60's που δηλώνουν ότι είναι καλό και μαγκιά να καπνίζεις ακόμα κι αν είσαι γιατρός, αθλητής, έγκυος, πατέρας ή μητέρα μωρού. Συζητήσαμε και τα παιδιά κλήθηκαν να διατυπώσουν γραπτά τις απόψεις τους. Στο πλαίσιο της αποδόμησης του διαφημιστικού μηνύματος, προχωρήσαμε και στη συζήτηση περί αντιδιαφημίσεων που προβάλλουν εικόνες σε αντιδιαστολή: κάπνισμα-αποτέλεσμα. Οι αντικαπνιστικές διαφημίσεις που παρουσιάζουμε επικεντρώνονται σε θέματα όπως οι σωματικές δυσλειτουργίες, ή η απώλεια της ελκυστικότητας. Τέλος, συζητήθηκε η παρουσία της προειδοποίησης του Υπουργείου Υγείας σαν μια προσπάθεια περιορισμού της απήχησης του διαφημιστικού μηνύματος και ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν γραπτά τη δική τους γνώμη. Οι απόψεις τους που θα παρουσιαστούν πιο κάτω, ήταν αποκαλυπτικές.

Στην 2η Δραστηριότητα, αρχικά το ενδιαφέρον εστιάζεται στη χρήση του παιχνιδιού ρόλων ως μιας τεχνικής στην εκπαιδευτική έρευνα (Hamilton, 1976). Το παίξιμο ρόλων ορίζεται ως συμμετοχή στη μίμηση κοινωνικών καταστάσεων, που αποσκοπεί να δια φωτίσει το γενικό πλαίσιο των ρόλων/κανόνων που επικρατούν σε πραγματικά κοινωνικά επεισόδια, έτσι με την ιστοριούλα-σενάριο τα παιδιά έγιναν συμμετέχοντες της διαδικασίας σχεδιασμού μιας διαφημιστικής καμπάνιας για το νέο προϊόν μιας καπνοβιομηχανίας. Αξιοποιούμε μια ηλεκτρονική παρουσίαση στην οποία γίνεται μια παρουσίαση των γνωρισμάτων της διαφήμισης παρακολουθώντας ένα ολιγόλεπτο video από το «Αντικαπνιστικό CD-ROM για εφήβους: -Τσιγάρο; - Ευχαριστώ δε θα πάρω» του Ιδρύματος «Θώραξ». Δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να βρεθούν εικονικά στη σύσκεψη μίας διαφημιστικής εταιρίας, όπου συζητούν τρόπους καλύτερης διαφήμισης για την αποτελεσματική προώθηση στο νεανικό κυρίως κοινό ενός νέου πακέτου τσιγάρων. Τα παιδιά θα κληθούν να κατανοήσουν την αξία του λόγου, των χρωμάτων και της εικόνας των διαφημίσεων ως πηγών πληροφοριών. Τα παιδιά θα μπορέσουν να γνωρίσουν διαφορετικούς ορισμούς της διαφήμισης και να καταλήξουν στον δικό τους συνθετικό ορισμό, να

επισημάνουν το γεγονός της αλλαγής του περιεχομένου των διαφημιστικών μηνυμάτων ανάλογα με τα συμφέροντα της κάθε εταιρίας, να κατανοήσουν την αξία του λόγου, των χρωμάτων και της εικόνας των διαφημίσεων ως πηγές πληροφοριών για την εποχή τους, να διαιρέσουν την έννοια αναζητώντας τις μορφές, τα είδη των μηνυμάτων και να τα ταξινομήσουν αξιοποιώντας ένα συγκεκριμένο κριτήριο. Τέλος να προχωρήσουν σε μια πρώτη εκτίμηση της εξάπλωσης των διαφημίσεων στη σύγχρονη εποχή και να αποτιμήσουν τη σημασία της για τον άνθρωπο. Οι επιχειρήσεις καπνών στοχεύουν επίσης στους νέους καπνιστές με την προώθηση προϊόντων καπνού, που συσκευάζονται στις φωτεινές, ζωηρόχρωμες συσκευασίες. Ερευνητές έδειξαν ότι αν η πρώτη εμπειρία με τον καπνό είναι ευχάριστη, το πιθανότερο είναι ότι ο νέος θα γίνει κανονικός καπνιστής<sup>47</sup>.

## **B. Ανάλυση**

Το 2ο διδακτικό τμήμα ξεκίνησε με παρουσίαση ανάλυσης διαφήμισης με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική. Στην αρχή έγινε σύντομη συζήτηση με όλη την τάξη για τη διαφήμιση στη ζωή μας, για το τι γνωρίζουν για τη διαφήμιση, τι πιστεύουν ότι είναι η διαφήμιση, ποιος ο σκοπός της κλπ. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν (με ppt) τα συστατικά στοιχεία της διαφήμισης και οι όροι και ονοματολογίες που χρησιμοποιούνται, όπως σύνθημα (slogan), λογότυπος (logo), εικόνα, πληροφοριακό κείμενο, σύμβολα. Σ' αυτή τη διδακτική μονάδα τα παιδιά θα έρθουν σε μια πιο κοντινή επαφή με έντυπες διαφημίσεις και θα επιχειρηθεί να γνωρίσουν καλύτερα από τι αποτελείται μια διαφήμιση, το κείμενο και την εικόνα που τη συνοδεύει, να αναλύσουν σε επιφανειακό επίπεδο και να κατανοήσουν τη μορφή ενός τέτοιου είδους κειμένου, με το οποίο έρχονται καθημερινά σε επαφή. Η ανάλυση είναι μια αρκετά σημαντική διαδρομή στην αναζήτησή μας. Με την αξιοποίηση εικόνων και βίντεο με απλές όσο γίνεται ενέργειες των παιδιών επιδιώκεται να αναλυθούν τα μηνύματα, ώστε να βρεθούν τα συστατικά μέρη τα οποία συναποτελούν ένα διαφημιστικό μήνυμα και ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούνται σε ένα ενιαίο σύνολο. Τα παιδιά πρέπει να παρουσιάσουν τα κοινά γνωρίσματα και τις διαφορές που εντοπίσανε ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο.

---

<sup>47</sup> Sources: Physicians for a Smoke-Free Canada, "Smokeless Tobacco: Candy-coating carcinogens."

Εξετάζουμε το λόγο, την εικόνα, το είδος του. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο για να εισαχθούν οι μαθητές/ριες σε έναν τρόπο δομημένης ανάλυσης εικόνων αλλά και διαφημίσεων. Σ' αυτή τη διδακτική μονάδα τα παιδιά θα επιχειρήσουν με τη βοήθεια του δασκάλου να αποκωδικοποιήσουν το λεκτικό και το οπτικό μήνυμα της διαφήμισης, τη χρήση του λόγου, την πρόθεση, το περιγραφικό κείμενο, το σύνθημα, το μέγεθος και το χρώμα της γραμματοσειράς, έτσι ώστε να σχηματίσουν σαφέστερη αντίληψη για τους τρόπους οικοδόμησης μιας διαφήμισης από τους διαφημιστές, καθώς επίσης και να αναγνωρίζουν κάποιες συνηθισμένες διαφημιστικές στρατηγικές ή πλάνες.

Στόχος μας ήταν η καθοδηγημένη ανάλυση διαδραστικής και Εννοιολογικής (Interactive & Conceptual) και Μη-διαδραστικής και Αφηγηματικής (Non-Interactive & Narrative) διαφήμισης. Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση διαφήμισης. Η ανάλυση του περιεχομένου κάθε διαφήμισης ακολούθησε δύο άξονες: ανάλυση της εικόνας και ανάλυση του κειμένου. Η εικόνα αναλύθηκε με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική και τα 18 κριτήρια που προαναφέρθηκαν, ενώ το κείμενο αναλύθηκε ως Κείμενο – Σύνθημα – Λογότυπος. Αυτή τη φορά οι μαθητές/ριες είχαν Φύλλο Εργασίας, στο οποίο υπήρχαν οι ερωτήσεις που προβάλλονταν στην οθόνη. Οι μαθητές/ριες συνεργάζονταν μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, οι οποίες (απαντήσεις) στη συνέχεια προβάλλονταν στην οθόνη. Ζητούμε από κάθε ομάδα να παρατηρήσει τις διαφημίσεις της και να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που θα τους κάνουμε: «Ποιο είναι το προϊόν που παρουσιάζεται σε κάθε διαφήμιση; Ποιο είναι το όνομά του και η μάρκα του; (αν υπάρχει). Υπάρχει κάποια φράση που σας κάνει εντύπωση; Ποια είναι αυτή; Πώς την ονομάζουμε; («σλόγκαν»). Υπάρχει και κείμενο (περιγραφή του προϊόντος); Ποιες διαφημίσεις παρουσιάζουν το προϊόν χωρίς κείμενο; Γιατί το κάνει αυτό ο διαφημιστής; Ποια διαφήμιση σας αρέσει περισσότερο; Αιτιολογήστε τη γνώμη σας.

Με τον τρόπο που προαναφέρθηκε παρουσιάστηκαν διαφημίσεις διαδραστικές και μη - διαδραστικές. Τα παιδιά παρακολούθησαν πώς εφαρμόζονται στην πράξη αυτά που είχαν μάθει. Η παρουσίαση έγινε με πολλή συζήτηση. Οι μαθητές/ριες ωθούνταν να λένε αυτό που σκέφτονταν όπως το έβλεπαν, όπως το ένιωθαν. Τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις, αλλά η από κοινού προσπάθεια είναι να φτάσουμε σε μία ερμηνεία, με βάση βέβαια την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική (για την ορολογία Οπτική Κοινωνική Σημειωτική δεν έγινε καμία απόπειρα να εξηγηθεί στα παιδιά). Οι μαθητές/ριες έδειξαν μεγάλη διάθεση και

το μάθημα τους φάνηκε ενδιαφέρον, αν κρίνουμε απ' το επίπεδο προσοχής που διαπιστώθηκε. Αφού γίνει συζήτηση με όλη την τάξη η κάθε ομάδα, συμπληρώνει το Φύλλο Εργασίας, που της έχει ήδη δοθεί, στο οποίο θα οργανώσει τις παρατηρήσεις τους. Όλες οι ομάδες αναλύουν την ίδια διαφήμιση και διαβάζουν αυτό που έγραψαν ενώπιον των συμμαθητών τους. Γίνεται συζήτηση και σχολιασμός ορισμένων απόψεων που θα ακουστούν.

### **Γ. Ερμηνεία**

Επίκεντρο του προβληματισμού των ομάδων μας είναι το τσιγάρο και ο άνθρωπος. Στο σημείο αυτό γίνεται μια προσπάθεια αφενός ανακεφαλαίωσης των όσων έμαθαν αφετέρου αντιμετώπισης της αδρανούς γνώσης, η οποία δεν έχει αξία παρά μόνο μέσα στο σχολικό πλαίσιο, και την κατασκευή λειτουργικής γνώσης, η οποία συνδέεται με την καθημερινή ζωή και βοηθά το άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα σ' αυτή. Δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική παρά μόνο σε ένα πλαίσιο πολιτισμικό που προτείνει και προωθεί αυθεντικές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων (Roth, 1995, στο Σολομωνίδου, 2003).

Στη συνέχεια βάζουμε στο επίκεντρο του προβληματισμού τα στερεότυπα και τις αξίες που προβάλλονται μέσα από τα μηνύματα. Οι στόχοι μας είναι οι ακόλουθοι: Να ασκήσουν την ικανότητα της ανάλυσης, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των αξιών και στερεοτύπων στην καθημερινή μας ζωή, να κατανοήσουν τη σύνδεση των προβαλλόμενων μηνυμάτων με συγκεκριμένες αξίες και στερεότυπα, να ερμηνεύσουν την σχέση αυτή, να καταγράψουν τα πιθανά θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στις ανθρώπινες σχέσεις σήμερα., να διατυπώσουν τις κρίσεις τους με αφορμή συγκεκριμένα μηνύματα, ως προς τις αξίες-στερεότυπα και την επίδραση τους, να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους στην παρουσίαση των απόψεων τους σε συζήτηση, να κατασκευάσουν ένα μήνυμα εκφράζοντας τις δικές τους αντιλήψεις ως προς το προβαλλόμενο πρότυπο. Οι μαθητές συζητούν τις τεχνικές προώθησης του καπνού και τη χρήση της εικόνας ως μέσου για τη διαφήμισή του. Συγκρίνουν με αντίστοιχες παλιότερες διαφημίσεις. Παρακολουθούνται ιδιαίτερα οι καμπάνιες των εταιρειών Marlboro & Silk cut. Στη συνέχεια παρατηρούν έντυπες διαφημίσεις, την ίδια η κάθε ομάδα προσπαθώντας να την αναλύσουν, ώστε να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση του φύλλου εργασίας.

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

οθόνη εμφανίζονταν οι διαφημίσεις. Στη συνέχεια ακολουθούσε το ερώτημα προς προβληματισμό. Οι μαθητές/ριες καλούνταν να παρατηρήσουν την εικόνα και να εικάσουν ή να δώσουν μια απάντηση, με όποιον τρόπο μπορούσαν. Στα χέρια τους είχαν το φυλλάδιο με τις στρατηγικές προώθησης του διαφημιστικού μηνύματος των διαφημιστών και συσχέτιζαν τη στρατηγική που είχε χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη διαφήμιση που χρησιμοποιούσαν. Στη συζήτηση που ακολουθούσε ο διδάσκοντας με κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθούσε να οδηγήσει τους μαθητές/ριες σ' ένα συμπέρασμα μία ερμηνεία ή μία γενίκευση. Αυτή η ερμηνεία εμφανιζόταν κατόπιν στην οθόνη. Αφού τελειώσει η εργασία σε υποομάδες, όλη η ομάδα καταλήγει στο τελικό συμπέρασμα και αποφασίζει τη μορφή και τον τρόπο της παρουσίασης.

Για την εξαγωγή του ομαδικού συμπεράσματος προηγείται συζήτηση της ομάδας, ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών και αναπτύσσεται μια «ζώνη διαλόγου», που βοηθά τα παιδιά να επιτύχουν πιο ουσιαστική διαπραγμάτευση του νέου νοήματος. Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων στην τάξη ένας /μία μαθητής/τρια από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ανακοινώσει στην υπόλοιπη το συλλογικό/ομαδικό τους συμπέρασμα. Όλοι ακούν προσεκτικά τη γνώμη των άλλων ομάδων. Ανταλλάσσουν απόψεις και λαμβάνουν υπόψη τους τις όποιες διαφορετικές αντιλήψεις που μπορεί να φωτίζουν μια διαφορετική πτυχή του ίδιου θέματος ή τις ιδέες που λειτουργούν συμπληρωματικά με τη δική τους ομαδική γνώμη. Με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων, επιτυγχάνεται αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, ενώ τα παιδιά με την ενεργό συμμετοχή τους συμβάλλουν ουσιαστικά στην τελική διαμόρφωση ενός ομαδικού αποτελέσματος.

#### **Δ. Επέκταση**

Προχωρούν τώρα οι ομάδες μας σε μια προσπάθεια ανάλυσης συγκεκριμένων θεμάτων με στόχο να συνειδητοποιηθεί η αντίθεση ανάμεσα στην εικόνα και τον λόγο των διαφημίσεων των προϊόντων καπνού και την πραγματικότητα σε σχέση με τις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία των καταναλωτών και το φυσικό περιβάλλον, να γίνει συσχέτιση του διαφημιστικού μηνύματος με τις διαδικασίες και συνθήκες παραγωγής του διαφημιζόμενου προϊόντος, να αναπτυχθεί κριτικής στάσης απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα, να ανέπτυχθεί ικανότητα αναζήτησης και σύνθεσης πληροφοριών και να βελτιωθεί η ικανότητα παρουσίασης ενός θέματος. Η συζήτηση

επικεντρώνεται στα ερωτήματα: Τι υποβαθμίζει, τι αγνοεί ένα διαφημιστικό μήνυμα. Τίθενται ζητήματα υγείας, εμφάνισης, οικονομίας. Με στόχο μέσα από τα θραύσματα των πληροφοριών να αναδυθεί μια άλλη πραγματικότητα ξέχωρη της διαφημιστικής. Και οι τρεις ομάδες αναλύουν αρχικά διαφημιστικά μηνύματα τσιγάρων, αλλά και μηνύματα αντικαπνιστικά. Η έμφαση δίνεται στις προβαλλόμενες αξίες και τον τρόπο προβολής τους. Στο τέλος δίνουν τη δική τους διαφημιστική πρόταση. Περιμένουμε από τα παιδιά να συνδυάσουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και από τη μελέτη του σχολικού τους εγχειριδίου και να τις εφαρμόσουν διατυπώνοντας τις απόψεις τους σε θέματα που αφορούν προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινότητάς τους.

Μια άλλη δραστηριότητα είναι το παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι με της ανάθεσης ρόλων, κοινώς role play, μπορεί να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να αποκτήσουν σωστές δεξιότητες. Μία από τις πιο κοινές στρατηγικές προς τον εθισμό, προς το να επηρεάσουμε δηλ. τους νέους ανθρώπους να καπνίζουν είναι μέσα από τους φίλους που καπνίζουν και από τους συνομηλίκους τους. Οι νέοι άνθρωποι μπορούν να αρνηθούν το τσιγάρο και να παραμείνουν φίλοι με οποιουδήποτε τους το ζητήσουν αυτό εφόσον έχουν πειθώ και να είναι ισχυροί στη γνώμη τους και θετικοί σχετικά με τις απόψεις τους. Τώρα που οι άνθρωποι ξέρουν πολλά περισσότερα σχετικά με το κάπνισμα και πρέπει να καταλαβαίνουν ότι μόνοι τους μπορούν να πάρουν τις αποφάσεις μπορούν να το κάνουν μέσα απ' αυτό το παιχνίδι. Εδώ παρουσιάζουμε κάποιες συνηθισμένες περιστάσεις τις οποίες να βρεθούν οι μαθητές/τριες και φυσικά και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να σκεφθούν και πολλές άλλες. Για παράδειγμα, ένας/μια μαθητής/τρια μπορεί να βρεθεί σε μια τέτοια περίπτωση στο δρόμο από το σπίτι προς το σχολείο, όπου δύο μεγαλύτεροι σε ηλικία φίλοι του τού προσφέρουν ένα τσιγάρο, ή στο σπίτι ενός/μιας φίλου/ης όπου βγάζει ένας/μια από την παρέα ένα τσιγάρο και το προσφέρει, μπορεί να βρεθεί σ' ένα ταξίδι με το τρένο και το άτομο που κάθεται δίπλα του να του/της προσφέρει ένα τσιγάρο, ζητάμε από την τάξη να σκεφθεί κάποιες απαντήσεις σ' αυτές τις προσκλήσεις για τσιγάρο. Γράφουμε κάποιους από τους λόγους στον πίνακα ή οπουδήποτε αλλού ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να μπορούν να τους βλέπουν, δημιουργούμε ζευγάρια και ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να εξασκήσουν το πώς θα απαντήσουν όχι σε μία τέτοια περίπτωση κάποιες ιδέες για απαντήσεις σε μια τέτοια πρόσκληση παρατίθενται εδώ. Μπορούμε να πούμε, ευχαριστώ αλλά δεν καπνίζω, ευχαριστώ αλλά ξέρω τι κάνει το τσιγάρο στον άνθρωπο, ευχαριστώ αλλά νομίζω ότι είναι

σπατάλη χρημάτων, ευχαριστώ αλλά θέλω να παραμείνω υγιής, ευχαριστώ πάρα πολύ αλλά κάνει την αναπνοή μου να μυρίζει, ευχαριστώ αλλά με κάνει να βήχω.

Στο τέλος οι μαθητές/ριες ασχολήθηκαν με το να αναλύσουν μόνοι/ες τους μια διαφήμιση την οποία επέλεξαν μόνοι/ες τους και να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Τους δόθηκε επίσης Φύλλο Εργασίας με τις ερωτήσεις της ανάλυσης, καθώς και οι εκτυπώσεις των διαφανειών που είχαν παρακολουθήσει, έτσι ώστε να τις συμβουλευόνται, όταν το έκριναν σωστό, αλλά και οι άξονες ανάλυσης (σύμφωνα με την οπτική κοινωνική σημειωτική) μιας διαφήμισης. Τις ερωτήσεις κλήθηκαν να τις απαντήσουν μόνοι/ες τους συνεργαζόμενοι/ες μεταξύ τους και με τον δάσκαλο όπου χρειαζόταν, αφού πρώτα ανέλυαν τη διαφήμιση. Με βάση τις κατηγοριοποιήσεις της κατανόησης, σε επίπεδο γενικό, και αναγνωστικό, προσδιορίζονται τέσσερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης: επίπεδο εντοπισμού πληροφοριακών στοιχείων, επίπεδο γενικότερης κατανόησης, επίπεδο ερμηνευτικής κατανόησης, επίπεδο κριτικής κατανόησης. Τα επίπεδα αυτά εμπλουτίστηκαν με βάση το Πλαίσιο Κριτικής Ανάλυσης Μηνυμάτων των Considine & Haley (1999), στο οποίο προτείνουν ένα γενικό πλαίσιο ανάλυσης μηνυμάτων. Με βάση αυτό το πλαίσιο αναζητούμε διαφημίσεις: α. Παραγωγός – Πομπός του μηνύματος, β. Δομή του μηνύματος, γ. Κοινό – Στόχος του μηνύματος, δ. Σκοπός του μηνύματος και ε. Επίδραση – Συνέπειες του μηνύματος. Όλα τα παραπάνω συνδυάστηκαν με την Κριτική Ανάλυση Διαφημίσεων, όπως προσεγγίζεται από τους Cervetti, Pardales and Damico (2001) και έδωσαν για την επεξεργασία του διαφημιστικού υλικού, ως πρώτη προσέγγιση, την επεξεργασία ενός φυλλαδίου (δες Παράρτημα) όπως μετατράπηκε για την ανάγκη της παρέμβασής μας. Οι διαφημίσεις που επιλέχθηκαν για τη διδακτική παρέμβαση, αναλύθηκαν από τη διδάσκουσα (δες Παράρτημα) και κατόπιν με βάση την ανάλυση αυτή διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις.

Στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και της πορείας της διδασκαλίας είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται σε διάφορα στάδια της διδακτικής διαδικασίας. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά ελέγχουν το κατά πόσο η νέα γνώση που απόκτησαν είναι εφαρμόσιμη και τη συσχετίζουν με την παλιά, επανεξετάζουν και συνειδητοποιούν την τεχνική και τη διαδικασία με την οποία αποκτήθηκε. Κυρίαρχος στόχος του σταδίου αυτού είναι ο αυτοέλεγχος και η συνειδητοποίηση της γνωστικής πορείας, δηλαδή η μεταγνώση.



### **3.5.3. 3η Διδακτική Παρέμβαση: «Περιπέτεια ανακαλύπτω, τα στερεότυπα μαθαίνω να απορρίπτω»**

#### **3.5.3.1. Πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης – στόχοι – μεθοδολογία**

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε είχε στο κέντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων το μαθητή και τη μαθήτριά, τα ενδιαφέροντά τους, οι κλίσεις τους. Τους δόθηκαν δυνατότητες να αντενεργήσουν, να συνεργαστούν, να συναποφασίσουν, να πάρουν πρωτοβουλίες, (Κοσσυβάκη, 1998, Καψάλης, 1998) και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998, Κολιάδης, 1997). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και υποβοηθητικός. Παράλληλα το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο του μαθήματος, σε συνδυασμό με το διδακτικό μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης που δίνει περιθώρια συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους και με τον/την δάσκαλο/α, αλλά και η αναπόφευκτη διαφοροποίηση και, ενδεχομένως, η αντιπαράθεσή τους, εξασφαλίζει με φυσικό τρόπο το διαλογικό στοιχείο, το οποίο, βέβαια, πρέπει στη συνέχεια να το δαμάσουν γλωσσικά, για να το εκφράσουν μονολογικά. (Cohen, 1986 Hertz-Lazarowitz & Miller, 1992 Καψάλης, 1998 Ματσαγγούρας, 2004). Οι ποικίλες δραστηριότητες σχεδιασμένες κατά τρόπο που να προσομοιάζουν με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (Ιορδανίδου Φτερνιάτη, 2000 Τοκατλίδου, 2004), σχεδιάστηκαν με σκοπό την κατάκτηση της γλώσσας με την ενεργητική συμμετοχή και άμεση εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα, (Μανταδάκη, 1999 Μήτσης, 2004, Ματσαγγούρας, 2004).

Η θεωρία μάθησης που στηρίζει το μαθητοκεντρικό, συνεργατικό και επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι ο κοινωνικός εποικοδομισμός (για περισσότερες λεπτομέρειες δεξ Σολομωνίδου, 2006). Στόχοι της παρούσας διδακτικής παρέμβασης ήταν: α. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ποικίλες δραστηριότητες κριτικής ανάγνωσης και γραφής. β. Η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών στη διερεύνηση επίμαχων και επίκαιρων θεμάτων στη διατύπωση υποθέσεων, στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων και την αναγνώριση της κρυμμένης πρόθεσης ενός κειμένου. γ. Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στα κείμενα μέσα από συζήτηση, σύνδεση των κειμένων με προσωπικές εμπειρίες κλπ. δ. Η δυνατότητα ομαδικής συζήτησης σε μια προσπάθεια νοηματικής εξερεύνησης του κειμένου μέσα από ανταλλαγή ιδεών. ε. Η παραγωγή αυθεντικών κειμένων, η παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης και η συλλογική ή ατομική αξιολόγηση

του παραγόμενου έργου. στ. Η ανάληψη δράσεων (αποστολή επιστολών διαμαρτυρίας).

Μεθοδολογικά χρησιμοποιήσαμε αυθεντικά κείμενα από τα σχολικά βιβλία των παιδιών και η όλη διαδικασία εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Παράλληλα, υλοποιώντας έναν από τους στόχους των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων «η λογοτεχνία απαλλάσσεται από το βαρύ φορτίο να υπηρετεί αποκλειστικά την διδασκαλία της γλώσσας» (Ιορδανίδου, 2007), σχεδιάσαμε κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους μας, που είναι ο κριτικός γραμματισμός κι όχι μόνο η διδασκαλία της γλώσσας .

Η γενική αντίληψή μας για το τι θα περιλαμβάνει η διδακτική ενότητα και ποια πορεία θα ακολουθήσουμε είναι ότι θα ξεκινήσουμε από την κριτική ανάλυση ενός αφηγηματικού κειμένου, θα προσεγγίσουμε ένα κείμενο επιχειρηματολογικού λόγου και θα προχωρήσουμε προς τη Μετασηματισμένη Πρακτική, ακολουθώντας το μοντέλο των 4 πηγών για το γραμματισμό των Allan Luke and Peter Freebody (1990) που αφορά στη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και/ή πολιτισμικά πλαίσια. Πρόκειται, σε τελευταία ανάλυση, για την προσπάθεια των εκπαιδευμένων για εφαρμογή όσων αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Απ' έξω προς τα μέσα δηλαδή. Θα επιχειρηθεί να αναλυθεί η μορφή αυτού του κειμενικού είδους και πώς αυτή συνδέεται ή επηρεάζει το νόημά του ή τις σημασίες που κατασκευάζει ο αναγνώστης με βάση και τη θεωρία της πρόσληψης-ανταπόκρισης (Culler, 2003, Hawthorn, 1995, Ματσαγγούρας, 2004, Pailliotet, 2001). Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία δεν θα ξεχάσουμε τον γενικό μας στόχο, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και λόγου, ο οποίος διαισθητικά θα επιτελεστεί, πιστεύουμε, και στο στάδιο της ανάλυσης και σ' αυτό της παραγωγής του μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις με βάση και αφορμή το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Τα κείμενα προσεγγίστηκαν με την εξής μεθοδολογία: Σε πρώτο στάδιο γίνεται η αποδόμηση των προτύπων κειμένων. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων μαθαίνουν να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία. Στη συνέχεια διαβάζουν, κατανοούν και ερμηνεύουν το περιεχόμενό του, βγάζουν συμπεράσματα, υποδεικνύοντας ο ένας στον άλλο τυχόν παραλήψεις, ώστε να επιτυγχάνεται η συνεργατική μάθηση. Ερμηνεύουν την εικόνα που το συνοδεύει «αποδομώντας» την πολυτροπικότητα του κειμένου. Συνδέουν τα θέματα που θίγονται στα κείμενα με τα σύγχρονα προβλήματα που αφορούν την ζωή τους συνειδητοποιώντας τη λειτουργική χρήση των κειμενικών

ειδών. Παρακινούνται, πριν γίνουν αναλυτές, σχολιαστές, κριτικοί, βιογράφοι, να ανοίξουν κουβέντα με όσα συμβαίνουν στο κείμενο: τα πρόσωπα, τα πράγματα, τις καταστάσεις, τις πράξεις, αλλά και τη γλώσσα, τα τεχνάσματα, τους λογοτεχνικούς τρόπους (Πενάκ 1996: 87). Άνοιξε ένα παιχνίδι πολλαπλών ανταποκρίσεων: αν τους άγγιξε το κείμενο, αν βρήκαν ότι τους αφορά, ποιο τμήμα του θα ήθελαν να ξαναδιαβάσουν και ποιο ενδεχομένως θα προσπερνούσαν σε μια δεύτερη ανάγνωση, αν κάτι μέσα στο κείμενο, πρόσωπο, κατάσταση ή και τρόπος έκφρασης τους παρέπεμψε σε κάτι άλλο, ένα παραμύθι, μια ταινία, ένα τραγούδι, ποιο πρόσωπο συμπάθησαν αλλά και ποιο όχι, ε ποιο άλλο μέρος, εποχή ή κοινωνία θα τοποθετούσαν τη δράση, αν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφείται ένα πρόσωπο ή παρουσιάζεται μια κατάσταση, σε ποια σημεία βρίσκουν ότι η αφήγηση έχει φυσικότητα και σε ποια δεν τους αρέσει, αν θα μπορούσαν να δώσουν έναν άλλο τίτλο στο κείμενο και πολλές ακόμη ερωτήσεις που θα δίνουν από την αρχή ένα έναυσμα να συνομιλήσουν με το κείμενο και όχι να διεκπεραιώσουν το κείμενο. Και μάλιστα να συνομιλήσουν ελεύθερα, χωρίς πρόωρες παρεμβάσεις και διορθωτικούς σχολιασμούς του διδάσκοντα.

Στη διαδικασία «αποδόμησης του κειμένου» τα παιδιά αποκτούν ένα θεωρητικό υπόβαθρο, μια ορολογία ή αλλιώς τη «μεταγλώσσα» του κάθε κειμενικού είδους, ώστε να μπορούν αργότερα να αναγνωρίζουν εύκολα και να αναπαράγουν τη δομή του, προφορικά και γραπτά, με την κατάλληλη χρήση λεξιλογίου και γραμματικής μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο που θα τους ζητηθεί. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή λειτουργία των λεξιλογογραμματικών χαρακτηριστικών, αλλά και του τρόπου εκφοράς του λόγου του κειμένου (ευθύς - πλάγιος λόγος). Στη συνέχεια ασκούνται στον προφορικό λόγο με κατάλληλες ερωτήσεις κατανόησης και με σύντομα κείμενα αναπτύσσουν διαφορετικές εκδοχές. Τέλος μετασχηματίζουν το κείμενο διαφοροποιώντας στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου, καταθέτοντας την άποψή τους στα σύγχρονα προβλήματα που τίγονται, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στα καπνιστικά στερεότυπα που ο συγγραφέας του κειμένου μέσω του πρωταγωνιστή προσπαθεί να μας περάσει. Ο αναγνώστης δηλαδή αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως υποκείμενο που αποδέχεται οδηγίες του κειμένου, το «ένα και μοναδικό νόημα» ή, ακολουθώντας τις οδηγίες του κειμένου, το ανακαλύπτει μέσα από το λογοτεχνικό τέχνασμα, αλλά ως υποκείμενο που συμβάλλει στη συγκρότηση του, ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών που του διαγράφουν οι ποικίλες καταβολές του. Υποκείμενο που άλλοτε

μπορεί να δέχεται και άλλοτε να αμφισβητεί, άλλοτε να απολαμβάνει τη μορφή και άλλοτε να την προσπερνά, άλλοτε να υιοθετεί μία καθιερωμένη ερμηνεία και άλλοτε να επιχειρεί μια άλλη. Πρόκειται κατά συνέπεια για μια αντίληψη κατά την οποία λογοτεχνία δεν είναι μόνο το «τι λέει» ούτε το «πώς το λέει» το κείμενο αλλά και το «πώς τα λέει» με τον αναγνώστη, ώστε μέσα από την επικοινωνία τους το κείμενο να ξαναφορτίζεται και ο αναγνώστης να επανενεργοποιεί την όραση και την κρίση του (Jauss 1995: 94-97). Μια τέτοια πρόταση γίνεται ακόμη πιο δελεαστική, όταν έχουμε να κάνουμε με έναν παραλήπτη έφηβο, ο οποίος όση ανάγκη έχει να αποδεχτεί, να βρει σημεία αναφοράς, να πιστέψει άλλη τόση έχει να αμφισβητήσει, να κρίνει, να ανατρέψει. Και που οπωσδήποτε δεν του αρέσουν —και δεν πρέπει να του αρέσουν— ούτε οι έτοιμες αλήθειες ούτε οι αλήθειες που τον αφήνουν απ' έξω.

Σε δεύτερο στάδιο οι ομάδες των μαθητών/τριών παράγουν δικά τους κείμενα ενταγμένα στη θεματική περιοχή που ερευνήθηκε και στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος που επεξεργάστηκαν. Τα κείμενα των παιδιών συνδέονται πάντα με έναν επικοινωνιακό σκοπό. Έτσι ζητείται από τα παιδιά να γράψουν ένα άρθρο, σαν αυτό που διαπραγματεύτηκαν και μελέτησαν τα δομικά χαρακτηριστικά του, με σκοπό να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα αλλά και να συντάξουν μια επιστολή διαμαρτυρίας προς εκείνους που «βομβαρδίζουν» τα παιδιά με εικόνες ή μηνύματα καπνιστικών προϊόντων, ιδιαίτερα μέσα σε παιδικά αναγνώσματα, όπως είναι τα κόμικς. Τα δομικά στοιχεία της επιστολής τα είχαν διδαχτεί στο μάθημα της Γλώσσας και καθώς το βίωμα ήταν πρόσφατο είχαν το απαραίτητο υλικό, για να συγγράψουν ένα πρωτογενές επιχειρηματολογικό κείμενο.

Σε τρίτο στάδιο- το πιο σημαντικό στην όλη διαδικασία- γίνεται απόπειρα «επανεξέτασης» (review) και βελτίωσης του πρωτογενούς μαθητικού κειμένου ακολουθώντας την παρακάτω μεθοδολογία. Οι μαθητές/τριες εργαζόμενοι/ες σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων προτρέπονται να ανακοινώνουν στην ομάδα τους ολόκληρο το γραπτό τους κείμενο, επιτελώντας μια διπλή λειτουργία: ακούγοντας οι ίδιοι το κείμενο τους εντοπίζουν συντακτικές και λεξιλογικές αστοχίες, ενώ ταυτόχρονα το γραπτό τους αποκτά αποδέκτη, για τον οποίο θα πρέπει να γίνεται κατανοητό και ενδιαφέρον. Η Αξιολόγηση γίνεται από τις ομάδες των μαθητών/τριών με την επίβλεψη του/της δασκάλου/ας και περιλαμβάνει: σχεδιασμό, παραγωγή και επεξεργασία του παραγόμενου κειμένου. Βασιζόμενοι στα σχόλια των συμμαθητών τους και τη φθίνουσα καθοδήγηση των εκπαιδευτικών οι μαθητές προχωρούν σε δεύτερη εμπλουτισμένη γραφή του κειμένου τους. Τα βελτιωμένα

κείμενα ανακοινώνονται σε ολόκληρη την τάξη, σχολιάζονται, αξιολογούνται κριτικά και δημοσιεύονται. Η παρουσίαση των εργασιών είναι το τελικό στάδιο, κατά το οποίο οι ομάδες, που παρακολουθούν κρατούν σημειώσεις και απευθύνουν ερωτήσεις στην ομάδα που παρουσιάζει την εργασία της. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν κριτική σκέψη.

### **3.5.3.2. Περιγραφή διαδικασίας εφαρμογής**

Η διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στη διακειμενική προσέγγιση του λογοτεχνήματος, με βάση την κατανόηση του ρόλου που παίζουν άλλα κειμενικά είδη που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το βασικό λογοτεχνικό κείμενο. Για παράδειγμα συζητήθηκε ο ρόλος του ρεπορτάζ εφημερίδας κ.λπ. και οι χρήσεις αυτών των κειμένων στην καθημερινή ζωή. Παράλληλα συζητήθηκαν τα πολυτροπικά στοιχεία του και ο επικοινωνιακός τους ρόλος. Τα παιδιά ασκήθηκαν κατά την επεξεργασία των κειμένων εκτός από την ανταπόκρισή τους στα στοιχεία ιστορικής αιτιότητας και συνοχής του λεκτικού μέρους συζητήθηκε και η συνολική, πολυτροπική τους συνοχή. Στο πλαίσιο αυτό, προσεγγίσαμε το λογοτεχνικό κείμενο, *Περιπέτεια με την τηλεόραση* του Τζιάννι Ροντάρι, που περιέχεται στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' - Στ' Δημοτικού*, σύμφωνα με τους «τομείς και τα ερωτήματα ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου» που προσφέρει ο «κριτικός εγγραμματισμός» (Ματσαγγούρας, 2003).

Το απόσπασμα του Τζιάννι Ροντάρι καυτηριάζει τη θέση που έχει καταλάβει η τηλεόραση στα σύγχρονα σπίτια. Παραβιάζει την ατομική γαλήνη και καταπατά τον ιδιωτικό μας χώρο. Το κείμενο αφορά και τον αποκλεισμό του ατόμου στην ιδιωτικότητά του, την οποία διασπά μόνο η εικόνα που εισβάλλει στο χώρο μας, πολλές φορές απειλητικά. Ωστόσο τη μοναδική ευθύνη έχουμε εμείς οι ίδιοι που απλώς δεν απενεργοποιούμε τις τηλεοράσεις μας, όταν αυτές μοναδικό στόχο έχουν να μας παραπληροφορούν. Η τηλεόραση είναι απλώς ένα μέσο και για τη σωστή ή όχι χρήση του είμαστε οι μοναδικοί υπεύθυνοι. Εδώ ο συγγραφέας μας αφήνει να επιλέξουμε το δικό μας τέλος στην περιπέτεια με την τηλεόραση. Παράλληλα στο συγκεκριμένο κείμενο περνάνε στερεότυπα μηνύματα που αφορούν στο ρόλο του καπνίσματος στη ζωή των ανθρώπων γύρω μας. Έτσι το κάπνισμα παρουσιάζεται ως μέσο χαλάρωσης, αλλά και ως τρόπος να γιορταστεί το γεγονός της επίτευξης ενός στόχου. Συγκεκριμένα, κύριος Βερούτσι, ύστερα από μια εξαντλητική μέρα στη δουλειά, ονειρεύεται να γυρίσει στο σπίτι του και να χαλαρώσει καθισμένος στον

καναπέ του, καπνίζοντας και παρακολουθώντας τηλεόραση. Η ηρεμία του όμως απειλείται όταν ανοίγει την τηλεόραση, διότι εισβάλλουν στο σπίτι οι πρωταγωνιστές όλων των αρνητικών ειδήσεων που αναφέρονται στο δελτίο του τηλεοπτικού σταθμού. Ο συγγραφέας δίνει μια θεατρική διάσταση στο κείμενο κι επιτρέπει στον αναγνώστη να δώσει ο ίδιος το τέλος που επιθυμεί στην περιπέτεια του κύριου Βερούτσι.

Αφού απολαύσαμε την ανάγνωση προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τους/τις μαθητές/τριες στα αφηγηματικά δρώμενα μέσω της ταύτισης τους με τους ήρωες και στη συνέχεια εντοπίσαμε τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και ζητήσαμε από τα παιδιά να συνεχίσουν την ιστορία, γνωρίζοντας ότι μπορούν να προσθέσουν κι άλλους ήρωες με θετική ή αρνητική δράση και να διαμορφώσουν την πλοκή ελεύθερα. Στη συνέχεια τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στόχος μας δεν ήταν η διδασκαλία της υπερδομής των πραγματολογικών αλλά η επαφή των μαθητών/τριών με τα κείμενα και η παραγωγή δικών τους. Σε κατάλληλα διαμορφωμένα φύλλα εργασίας οι μαθητικές ομάδες παράγουν κείμενα, διατυπώνουν υποθέσεις, γράφουν διαλόγους σε φιλικό και επίσημο ύφος, εκτιμούν την αξία ευθύ και πλάγιου λόγου, αιτιολογούν συμπεριφορές και συσχετίζουν καταστάσεις με τη σύγχρονη ζωή. Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου για το κείμενο (δες Παράρτημα), ακολουθήσαμε το μοντέλο «Four Literacy Resources Model» των Allan Luke και Peter Freebody (1999)<sup>48</sup>, σε συνδυασμό με το χάρτη για τους πολυγραμματισμούς από την Suzan Hill (2005)<sup>49</sup>. Ο πρώτος μας στόχος ήταν: «Γίνομαι θραύστης του κώδικα: Πώς μπορώ να αποκωδικοποιήσω το κείμενο;». Επιδιώκουμε να είναι σε θέση το παιδί να αποκωδικοποιεί και να κωδικοποιεί τη γλώσσα σε κατάλληλο επίπεδο ικανότητας. Περιλαμβάνει την αναγνώριση των λεξιλογικογραμματικών χαρακτηριστικών, αλλά και του τρόπου εκφοράς του λόγου του κειμένου (ευθύς - πλάγιος λόγος κλπ.). Εδώ ανήκουν οι δύο πρώτες ερωτήσεις.

<sup>48</sup> Ο Allan Luke και ο Peter Freebody υποστήριξαν ότι «Η αποτελεσματική κριτική εκπαίδευση επισύρει την προσοχή σε ένα ρεπερτόριο πρακτικών που επιτρέπουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάγνωσης και το γραφής. Έτσι το μοντέλο 4 πηγών για το γραμματισμό από τους Allan Luke and Peter Freebody (1990) είναι βασισμένο στον έντυπο και κριτικό γραμματισμό και επιδιώκει μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες το παιδί να γίνει: α) «θραύστης» του κώδικα, β) κατασκευαστής σημασίας, γ) χρήστης κειμένων και δ) κριτικός χρήστης κειμένων. Από την άλλη το μοντέλο της Suzan Hill, που είναι βασισμένο στους πολυγραμματισμούς, επιδιώκει να κάνει το παιδί ικανό λειτουργικό χρήστη της γλώσσας του κειμένου, κατασκευαστή νοήματος, κριτικό αναλυτή, αλλά και μετασχηματιστή του νοήματος του κειμένου με σκοπό την ουσιαστική κατάκτησή του.

<sup>49</sup> Προσπελάστηκε στις 20/2/2010

[www.ece.uth.gr/.../DepNews/apo%20grammatismo%20se%20poly.pps](http://www.ece.uth.gr/.../DepNews/apo%20grammatismo%20se%20poly.pps)

Οι ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή των εκτιμήσεων των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες και τη δυναμική του ευθύ και του πλάγιου λόγου του είναι στοιχεία της Τοποθετημένης Πρακτικής, η οποία «εμπεριέχει την εμπύθιση σε πείρα και την αξιοποίηση διαθέσιμων ειδών λόγου, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ανήκουν στις ποικίλες οπτικές της ζωής των διδασκομένων»(Kalantzis, 1999). Ο δεύτερος στόχος: «Γίνομαι κατασκευαστής σημασίας: Τι λέει αυτό το κείμενο σε μένα;». Οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν τη γνώση τους για τον κόσμο, τη γνώση του λεξιλογίου, για να κατανοήσουν και να συνθέσουν τα κείμενα. Από την οπτική γωνία της Ανοιχτής Διδασκαλίας οι μαθητές και οι μαθήτριες προσπαθούν να αναλύσουν και να περιγράψουν τα "σχέδια της πρακτικής στην πραγματική ζωή" και τη δυναμική της "συμπεριφοράς πρόσωπο με πρόσωπο", συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Αναπτύσσουν ορισμούς των διαπραγματεύσεων, τα διαφορετικά στάδιά τους καθώς και τους τρόπους περιγραφής των θέσεων των συμμετεχόντων: εξουσία, συμμαχίες, θέσεις, ενδιαφέροντα και εναλλακτικές επιλογές. Εδώ ανήκει η επόμενη ερώτηση: «Αν ήταν εδώ ο κ. Βερούτσι τι θα ήθελες να τον ρωτήσεις; (Σκέψου τρεις ερωτήσεις)». Ο τρίτος στόχος ήταν: «Γίνομαι χρήστης κειμένων. Τι μπορώ να κάνω με αυτό το κείμενο;»

Οι μαθητές και οι μαθήτριες καταλαβαίνουν πώς η γλώσσα ποικίλλει σύμφωνα με το πλαίσιο, το σκοπό, το ακροατήριο και το περιεχόμενο, και είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτήν την γνώση, επιλέγοντας το κατάλληλο ύφος για διηγηθούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα σε ύφος φιλικό (στη γιαγιά) και σε ύφος επίσημο (στον κ. διευθυντή). Άλλωστε, έχουν ξαναεργαστεί πάνω σε παρόμοια δραστηριότητα στο βιβλίο τους. Αντιγράφουμε τις οδηγίες του βιβλίου τους: «Δεν ξεχνάμε ότι αλλιώς γράφουμε στο δάσκαλο, στη δασκάλα μας ή στο διευθυντή του σχολείου (είμαστε πιο τυπικοί και έχουμε πιο επίσημο ύφος), αλλιώς στον παπού και στη γιαγιά μας (είμαστε πιο φιλικοί, δείχνοντας όμως το σεβασμό μας) και αλλιώς στο φίλο ή στη φίλη μας (έχουμε πιο φιλικό και απλό ύφος) (ΣΤ'ΒΜ2, σ. 34). Ο στόχος αυτός ανιχνεύεται μέσα από τις επόμενες δύο ερωτήσεις: «Αν έπρεπε να περιγράψεις με δύο προτάσεις την περιπέτεια του κ. Βερούτσι, Α. Τι θα έγραφες στη γιαγιά σου; και Β. Τι θα έγραφες στο διευθυντή του σχολείου;». Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι θα βοηθούσε στην κατανόηση των λειτουργιών της γλώσσας και στην πολύ καλύτερη επίδοση των μαθητών/ριών στα γλωσσικά μαθήματα η γλωσσική εκείνη διδασκαλία που θα τους ασκούσε, με κείμενα διάφορων ειδών, στην αναγνώριση των κάθε φορά διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων. Πολύ

χρήσιμο θα ήταν, π.χ., να ακούν τα παιδιά μαγνητοφωνημένο λόγο και να προσπαθούν να αναγνωρίσουν: (α) την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική θέση κ.ά. του ομιλητή, (β) αν μιλάει ο ομιλητής με την ιδιότητα του γονιού, του συγγενούς, του φίλου, του γνώστη, του αφεντικού κ.ά., (γ) αν μιλάει τυπικά, αυθόρμητα, προσεγμένα, ή ακόμα (δ) να εντοπίζουν αν χρησιμοποιεί ο ομιλητής την πρότυπη γλώσσα, μια διάλεκτο, την καθημερινή της οικειότητας κ.ο.κ. (Φραγκουδάκη, 1997). Τέλος ο τέταρτος στόχος ήταν: «Γίνομαι κριτικός χρήστης κειμένων: Τι κάνει αυτό το κείμενο σε μένα;». Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλύουν και προκαλούν τον τρόπο που τα κείμενα κατασκευάζονται για να αναπτύξουν τις καλυμμένες ιδέες που επηρεάζουν τους ανθρώπους. Τα παραδείγματα των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν αυτόν τον ρόλο περιλαμβάνουν: εξέταση εικόνων ή κειμένων για να εξετάσει ποιος δεν αντιπροσωπεύεται και γιατί συμβαίνει αυτό ή ξαναγράψιμο των ιστοριών για να παρουσιάσουν τις διαφορετικές ιδέες για το αξιακό μήνυμα που προσπαθεί να μας περάσει το κείμενο. Η τελευταία ερώτηση ανήκει εδώ.

Από την οπτική γωνία της Κριτικής Πλαισίωσης, οι μαθητές/τριες βλέπουν κριτικά τα μηνύματα του κειμένου, που υπόκεινται σε πολλές στρατηγικές διαπραγμάτευσης. Για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα *πολυτροπικό* κείμενο αξιοποιήσαμε το άρθρο από το βιβλίο «Νεοελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου (Ο.Ε.Δ.Β., 2007:76), με τίτλο «Προσωρινή απόλαυση, μόνιμη ζημιά».

Ειδικότερα, μας απασχόλησε το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο: δόθηκε σχεδιάγραμμα με οδηγίες για το τι πρέπει να αναφέρεται σε κάθε παράγραφο· ερωτήσεις για το τι πρέπει να αναφέρει ο μαθητής στο θέμα του· προφορικές οδηγίες για την έκταση, το ύφος και το λεξιλόγιο του κειμένου του. Παρομοίως, μετασυγγραφικό στάδιο θεωρείται: η παράθεση σαφών κριτηρίων για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών αμέσως μετά τη δραστηριότητα· η παραπομπή σε ανάλογους πίνακες ή η υπενθύμιση έστω ότι πρέπει να γίνει «έλεγχος της πρώτης εκδοχής του κειμένου για πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις» (ΦΕΚ, 303, 2003: 3773). Ουσιαστικά κάθε μορφή επεξεργασίας του γραπτού λόγου των μαθητών που προτείνεται σε κάθε δραστηριότητα υπάγεται στο στάδιο αυτό. Η αξιολόγηση γίνεται από το παιδί με την επίβλεψη του/της εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την παραγωγή και την επεξεργασία του παραγόμενου κειμένου – διόρθωση με κριτήρια καταλληλότητας και γλωσσικής ορθότητας.



Κατά την αποδόμηση του κειμένου δόθηκε έμφαση στον εντοπισμό των επιχειρημάτων, που χρησιμοποιεί ο/η δημοσιογράφος. Παρουσιάστηκαν στην τάξη διάφορα παραδείγματα δημοσιογραφικού ρεπορτάζ και συζητήθηκαν τα βασικά γλωσσικά και πολυτροπικά χαρακτηριστικά τους, όπως ο ρόλος της γραμματοσειράς, της λεξάντας, των εικόνων, της μορφής και της δομής (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες στο κύριο μέρος και προβληματισμό στο τέλος) κ.λπ. Εξηγήσαμε την έννοια επιχείρημα, εντοπίσαμε τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά με τα οποία αυτό αναπτύσσεται και στη συνέχεια για την παραγωγή γραπτού κειμένου δόθηκε στα παιδιά ένα σχεδιάγραμμα με τη λογική σειρά δομής ενός άρθρου, καθόσον τα σχεδιαγράμματα βοηθούν τόσο την οργάνωση των σκέψεων όσο και την παραγωγή ιδεών (Ματσαγγούρας, 2001). Κατά την επεξεργασία εντόπισαν τα πολυτροπικά και κειμενικά στοιχεία, και με ποιο τρόπο αυτά ανταποκρίνονται στους στόχους του ρεπορτάζ και επέλεξαν από ένα φυλλάδιο με επιστημονικά στοιχεία γύρω από το κάπνισμα, αυτά που θεωρούσαν καταλληλότερα για το άρθρο τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές έγραψαν τα δικά τους ρεπορτάζ με στόχο την καταχώρησή τους στην εφημερίδα της τάξης. Η παραγωγή των κειμένων γινόταν κατά ομάδες και κατά την επεξεργασία συζητιόταν η ανταπόκριση στον επικοινωνιακό στόχο και η αποτελεσματικότητα και συνεκτικότητα του πολύτροπικού μηνύματος (Γραϊκός 2005α). Με την καθοδήγηση συγκεκριμένων ερωτήσεων οι μαθητές/ριες εντοπίζουν τα προβλήματα, διαπιστώνουν ή κάνουν υποθέσεις για τις αιτίες, διατυπώνουν δύο έως τρεις προτάσεις ανά ομάδα για τη λύση των προβλημάτων και ψηφίζουν την καλύτερη, ώστε να ασκηθεί η διατύπωση κρίσεων και η επιχειρηματολογία. Στη συνέχεια με φυσικό τρόπο ακολουθεί η συγγραφή επιστολής με διττό περιεχόμενο και οργάνωση. Αφενός καταγραφή των προβλημάτων διατύπωση των αιτιών και διατύπωση προτάσεων και αφετέρου επιχειρηματολογία. για να πείσουν.

Εμπνευστήκαμε από την δραστηριότητα του αντικαπνιστικού προγράμματος: «The Truth About Tobacco, *Our new anti-smoking live assembly program for middle and high schools*» (2009), που προέβλεπε μία εκστρατεία αποστολής γραμμάτων: <sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> «Αποστολή γραμμάτων» Ξεκινούμε μία εκστρατεία αποστολής γραμμάτων, οι μαθητές ζύνουν τα μολύβια τους ή περνάνε στους υπολογιστές τους και ξεκινάμε να ενημερώνουμε την βιομηχανία της τηλεόρασης για το τι νομίζουν οι νέοι άνθρωποι, γράφουν οι μαθητές γράμματα στους παρουσιαστές, στους παραγωγούς ταινιών, στους σκηνοθέτες, στους ηθοποιούς και ζητούν απ' αυτούς λιγότερη χρήση καπνού ή ρεαλιστικές και υπεύθυνες εικόνες καπνίσματος στις ταινίες που θα δημιουργηθούν από δω και πέρα και όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν δραστικά σημεία εκκίνησης, που θα προκαλέσουν δράση.

Εμείς τροποποιήσαμε τη δραστηριότητα αυτή στα μέτρα και τις ανάγκες του δικού μας θέματος (δες Παράρτημα).

#### **3.5.4. 4η Διδακτική Παρέμβαση: «Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σε όλα τα παιδιά»**

Η κεντρική ιδέα της διδακτική παρέμβασης ήταν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές κόμικς, δηλαδή γραπτό λόγο συνδυαστικά με εικόνες με τη βοήθεια των ΤΠΕ, ώστε να δημιουργήσουν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης και δεξιοτήτων νέου τύπου γραμματισμού- παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, αξιοποιώντας ποικίλα σημειωτικά συστήματα. Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζεται η ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό με την καλλιέργεια νέων σημειωτικών τρόπων, η διαπλοκή των οποίων δημιουργεί πολυτροπικά κείμενα, δεδομένου ότι οι προσλαμβάνουσες των μαθητών είναι στην κοινωνική πραγματικότητα πολυτροπικές. Η εξέλιξη αυτή επιβάλλεται να ληφθεί υπόψη από το σχολείο, ώστε να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου ατόμου. Η πολυτροπικότητα θεωρείται πλέον «ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου», αφού εκτός από τη γλώσσα εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή και των άλλων σημειωτικών συστημάτων, όπως των εικόνων στην παραγωγή νοήματος- ισότιμα και όχι συμπληρωματικά σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999). Μέσα σ' αυτό το κλίμα, το συγκεκριμένο κεφάλαιο ασχολείται με τα κόμικς ως μέσα επικοινωνίας. Προτείνουμε ως εκπαιδευτικά εργαλεία ψηφιακά εικονογραφημένα κείμενα (κόμικς) ως βασικά ή και επικουρικά μέσα διδασκαλίας,

---

*Οι μαθητές είναι πελάτες και πελάτες που μπορούν να κάνουν συστάσεις για το προϊόν που αγοράζουν, ίσως τότε περισσότεροι δημιουργοί ταινιών να σκεφθούν για το πως επιδρούν πάνω στους νέους. Ακολουθεί ένα δείγμα γράμματος προς ηθοποιό ή σκηνοθέτη.*

*Αγαπητέ ηθοποιέ, αγαπητέ σκηνοθέτη, ως μέρος του προγράμματος οι μαθητές παρακολούθησαν την τάδε ταινία στην οποία πρωταγωνιστείτε ή έχετε σκηνοθετήσει. Ο στόχος μας ήταν να δούμε πόσες φορές παρουσιάζονται σκηνές ή εικόνες καπνίσματος κατά τη διάρκεια της ταινίας, ούτε μια φορά λοιπόν δεν αναφερθήκατε στις σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία που έχει το κάπνισμα.*

*Οι νέοι συχνά θαυμάζουν τους ηθοποιούς και θέλουν να τους μιμηθούν, ίσως δεν αντιλαμβάνεστε ότι όταν ανάβετε ένα τσιγάρο στην οθόνη και το κάνει να φαίνεται τόσο cool μπορεί αυτό να ενθαρρύνει τα παιδιά να καπνίσουν. Μη μας κάνετε να σκεφτόμαστε λάθος, αγαπάμε τις ταινίες και δεν σας ζητάμε να κόψετε όλες τις σκηνές που έχουν κάπνισμα, αλλά να σκεφθείτε την περίπτωση να δείχνετε λιγότερο κάπνισμα στις ταινίες και πιο ρεαλιστικό. Με το ταλέντο σας μπορείτε εύκολα να χρησιμοποιήσετε άλλους τρόπους ή άλλες χειρονομίες ώστε να παράγετε την αίσθηση του ρεαλιστικού, του ρομαντικού, του απογοητευμένου και οτιδήποτε άλλο. Ευχαριστούμε που μας ακούσατε, όνομα κ.λπ.*

για την ένταξη πρωτότυπων και συνάμα αποτελεσματικών παιδαγωγικών εργαλείων στην εκπαίδευση με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. ως εκπαιδευτικού εργαλείου διεξήγαμε μια διδακτική παρέμβαση με τη χρήση κόμικς σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προτείνοντας μια νέα εκδοχή παραγωγής λόγου η οποία βασιζόταν σε γραπτά κείμενα, σε εικόνες και στη μεταξύ τους διάδραση μέσω της τεχνολογίας. Η εφαρμογή αυτή επιτρέπει σε ανθρώπους που δε διαθέτουν ταλέντο στη ζωγραφική να συνθέσουν τις δικές τους σύντομες ιστορίες κόμικς (comic strips). Μέσα από απλές διαδικασίες οι χρήστες - μαθητές μπορούν να εισάγουν τα κείμενά τους στα πλαίσια- "μπαλόνια" διαλόγου (speech balloons), να εξάγουν και να διαμοιράσουν σε μορφή εικόνας τη δική τους ιστορία, ώστε να γίνουν δημιουργοί των δικών τους ψηφιακών κόμικς με θέμα τις επιπτώσεις του καπνίσματος στον άνθρωπο από την καθημερινή πρακτική στα πλαίσια του τυπικού, ημιτυπικού, αλλά και άτυπου γραμματισμού και με πρώτη ύλη εικόνες, χαρακτήρες-ήρωες και κείμενα.

#### **3.5.4.1. Πλαίσιο διδασκαλίας - στόχοι**

Η επιλογή των κόμικς δεν συνεπάγεται ότι η διδακτική μας προσέγγιση εστιάζεται στη μελέτη των χαρακτηριστικών του είδους, ή ακόμα, στην εξάσκηση στις τεχνικές κατασκευής τους. Χωρίς να παραμελήσουμε την εξοικείωση των μαθητών με τη γλώσσα των κόμικς, τη συνδυάζουμε με μια θεματική προσέγγιση, από την οποία εξάλλου προκύψει η σκοποθεσία μας. Η βασική μεθοδολογική αρχή είναι συνεπώς ότι η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει ν' αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλιστεί η ενεργητική και γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδιαίτερων εκφραστικών μέσων και δυνατοτήτων των κόμικς, και των ιδιαίτερων πτυχών και σκοπών που αφορούν στην εκάστοτε θεματική επιλογή που έχουμε κάνει (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2004:15).

Κείμενα κόμικς χρησιμοποιήθηκαν σε δραστηριότητες και συζητήθηκαν ζητήματα σχετικά με τη θεματολογία τους, την πολυτροπική διασύνδεση των σημειωτικών τρόπων, την ένταση του μηνύματος κ.λπ. Έμφαση δόθηκε στην αναγνώριση των στοιχείων, που σκοπεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς του αναγνώστη υπέρ του αντικαπνιστικού ζητήματος. Συζητήθηκαν επίσης θέματα, που αφορούν το οργανωτικό πρότυπο, τα υφολογικά χαρακτηριστικά και τους γραμματικούς δείκτες του λόγου. Η παραγωγή των κειμένων γινόταν κατά ομάδες και κατά την επεξεργασία συζητιόταν η ανταπόκριση στον επικοινωνιακό στόχο και η

αποτελεσματικότητα και συνεκτικότητα του πολυτροπικού μηνύματος (Γραίκος, 2005α).

Ο λόγος του κόμικς χρησιμοποιείται με ιδιαίτερη ευελιξία από τα παιδιά και σε πολλές περιπτώσεις βοηθά όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα με το γραπτό λόγο. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν το λόγο του κόμικς σε διάφορες δραστηριότητες, και ακολούθησε η επεξεργασία των κειμένων τους, όπου επισημάνθηκαν τα στοιχεία που δε βοηθούν στην πολυτροπική συνοχή, όπως ο πλεονασμός του γραπτού κειμένου σε σχέση με τις πληροφορίες της εικόνας κ.λπ.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και όχι παθητικός. Ερμηνεύει, εξηγεί, βρίσκει σχέσεις, συγκρίνει, συμπληρώνει γνώσεις και να περιγράφει τις δραστηριότητες

Στόχος της ακόλουθης προσέγγισης (ερμηνείας και δημιουργίας) είναι να καταδειχθούν ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης των κόμικς ως πόρων μάθησης. Η χρήση τους στην τάξη δεν επιβάλλει αποκλεισμό του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Αντίθετα, μπορεί να εμπλουτίσει τα σχέδια μαθήματος. Η διδακτική προσέγγιση έχει σχεδιαστεί ειδικά για να ικανοποιήσει συγκεκριμένους παιδαγωγικούς, διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Ο βασικός στόχος πρέπει να είναι η μάθηση, όπως αυτή ορίζεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, δηλαδή η λειτουργική σύνδεση των πληροφοριών στη συνείδηση του μαθητή. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η ομαδική εργασία είναι επίσης στόχοι της. Ειδικότερα επιδιώκουμε την κατανόηση των βασικών συμβάσεων της «εικονογραφήγησης» (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2004), τη συνειδητοποίηση των τρόπων συλλειτουργίας εικόνας και λόγου και την αξιοποίηση της οπτικής γωνίας του παιδιού προκειμένου να διερευνηθούν και εντέλει να εκφραστούν οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών αναφορικά με το κάπνισμα.

#### **3.5.4.2. Περιγραφή διαδικασίας εφαρμογής**

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε για τη γνωριμία των παιδιών με τα κόμικς σαν πολυτροπικά κείμενα συνοψίζεται στο παρακάτω σχέδιο εργασίας, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και τα αντίστοιχα διερευνητικά «ερωτήματα» επεξηγώντας με τον τρόπο αυτό, τα κριτήρια δημιουργίας του φύλλου εργασίας που δόθηκε στα παιδιά.

Αρχικά εξηγούμε τι είναι κόμικ και θέτουμε το πλαίσιο κριτικής ανάγνωσης των πολυτροπικών αυτών κειμένων. Δίνεται ένα σενάριο, για να στηθεί πάνω του παρέμβαση και να γίνει η γνώση λειτουργική (Σολομωνίδου, 2006). Ο Kress προτείνει τρία απλά ερωτήματα αντιληπτικής προσέγγισης του κειμένου: «Γιατί γράφτηκε, πώς είναι γραμμένο, ποιοι άλλοι σημειωτικοί τρόποι προτείνονται;» (Kress 1989:7). (α) Αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθητικών πολυτροπικών λόγων (τοποθετημένη πρακτική -situated practice) (Cope & Kalantzis 2000: 33) και συζήτηση για τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων. Εδώ περιλαμβάνονται ερωτήματα του τύπου: Ποια είναι η προέλευση των κειμένων και για ποιο λόγο γράφτηκαν ή σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή; (β) Συζήτηση για το κειμενικό είδος και το επίπεδο ύφους (συγκειμενικό πλαίσιο): περιεχόμενο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος (με την έννοια της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, βλ. Halliday & Hasan, 1989). Σύγκριση με άλλα κειμενικά είδη. Αναγνώριση πολυτροπικών στοιχείων συνοχής (βλ. επίσης στο Mandl & Levin, 1989). Εδώ περιλαμβάνονται ερωτήματα του τύπου: Ποιο είναι το θέμα και ποιοι συνομιλούν; Ποιο είναι το πρόβλημα και πώς καταγράφεται; Ποιες διαφορές ή ομοιότητες παρατηρούνται με άλλα κειμενικά είδη; Ποια είναι τα «κανάλια» επικοινωνίας; Ποια είναι η πολυτροπική μορφή του (στήλες με φωτογραφίες, πεζό κείμενο με υποσημειώσεις κ.λ.π.); Πώς τοποθετούνται οι εικόνες σε σχέση με το κείμενο (κειμενική μεταλειτουργία); Με ποιο τρόπο συμβάλλουν τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά στην πολυτροπική συνοχή; Ποιοι είναι συνομιλητές και πώς «ωφελούνται» από τη συγκεκριμένη πολυτροπική δόμηση; (γ) Συζήτηση για εναλλακτικούς τρόπους ανταπόκρισης στους κειμενικούς στόχους χωρίς να αλλάζει η συνοχή. Διακειμενικές διασυνδέσεις. Εδώ περιλαμβάνονται ερωτήματα του τύπου: Με ποια άλλη πολυτροπική μορφή θα μπορούσε να αποδοθεί διαφορετικά ο σκοπός του κειμένου; Ποια άλλα είδη κειμένων μπορούν να αποδώσουν το ίδιο νόημα; (δ) Επεξεργασία κειμένων με διπλό χαρακτήρα αλλά ενιαία μορφή. Εξέταση της ανταπόκρισης συγχρόνως στο γλωσσικό και στον πολυτροπικό στόχο. Παρακάτω θα εξηγήσουμε επακριβώς τη διαδικασία ερμηνείας του συγκεκριμένου κόμικ. (ε) Οι μαθητές στη συνέχεια ασχολήθηκαν με την παραγωγή κειμένων κόμικς, όπου το γραπτό κείμενο «συμμετείχε» στη δράση συμπληρώνοντας την εικόνα. Κατά την επεξεργασία των κειμένων συζητήθηκε η διατήρηση της βασικής δομής του μύθου (πλοκή-επιμύθιο) και η ύπαρξη στοιχείων πολυτροπικής συνοχής, για την πετυχημένη απόδοση της πλοκής. Κι αυτό θα

αναλυθεί πιο κάτω. (στ) Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση στην επιλογή διδακτικών πρακτικών. Για τη διαμόρφωση των παρακάτω κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των γραπτών των παιδιών, βοηθηθήκαμε από το «Τετράδιο Εργασιών», τ. β' ενότητα 11<sup>η</sup>, σελ. 36, του βιβλίου της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού: «Πετώντας με τις λέξεις» του Ο.Ε.Δ.Β.

Η χρήση του παραπάνω σχεδίου στη διδακτική πράξη προϋποθέτει την αντίστοιχη εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην παρακίνηση για συνεργατικές δράσεις, στην καλλιέργεια πνεύματος προσωπικής έρευνας, στη δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών ελεύθερης και βιωματικής έκφρασης και στην αναζήτηση διαύλων κοινωνικά τοποθετημένης δράσης. Ταυτόχρονα, οι μαθητικές δραστηριότητες έχουν πολλά θετικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οφέλη. Προάγουν την ομαδική συλλογική έρευνα και τη συνεργασία. Βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν θεμελιώδεις ικανότητες επικοινωνίας, και να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, όπως για παράδειγμα για το πώς να θέτουν ερωτήσεις, πώς ν' ακούν τους άλλους, πώς να μεταγράφουν τον προφορικό λόγο σε γραπτό κ.λ.π. Καλλιεργούν ερευνητικές δεξιότητες με την άμεση εμπλοκή των παιδιών στην αναζήτηση και ερμηνεία τεκμηρίων. Αναπτύσσουν την κοινωνική ευαισθησία και βοηθούν στη σύνδεση των παιδιών με την κοινότητά τους. Τέλος βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης νέων τεχνολογικών, τόσο κατά τη συλλογή του υλικού, όσο και κατά την πραγματοποίηση των εργασιών τους (Thompson, 2002: 238 - 241).

#### ***α. Ερμηνεία των κόμικς***

Μία από τις μαθησιακές στρατηγικές στο μάθημά μας αφορά στη διερεύνηση του καπνιστικού προβλήματος με χρήση πηγών. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής οδηγείται στην κατανόηση ιατρικών και ερευνητικών ζητημάτων, αναπτύσσει κριτική σκέψη και χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές των ιστορικών ως προς τη συλλογή και ερμηνεία αποδεικτικών στοιχείων (Eulie, 1969). Επομένως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως πηγή τα ψηφιακά ή άλλα κόμικς, που πρέπει να ερμηνευτούν από τους μαθητές, αφού πρώτα μελετηθούν. Αυτό κάναμε στην προκειμένη περίπτωση.

Το κόμικ που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να ερμηνευτεί, ήταν μια εξαιρετικής ποιότητας εργασία που έκαναν μαθητές και μαθήτριες του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης κατά το σχολικό έτος 2003-2004, στα πλαίσια

εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιούσε το σχολείο τους με αντικαπνιστικό θέμα. Τα παιδιά έγραψαν νέες λεζάντες τροποποιώντας εντελώς τις ήδη υπάρχουσες σε ένα κόμικ με πρωταγωνιστή τον Λούκυ Λουκ. Το θέμα «Ο Λούκυ Λουκ στο χωριό των άκαπνων». «Στην τελική φάση θελήσαμε να δημιουργήσουμε ένα μικρό έντυπο που να καταγράφει με ενάργεια την αντικαπνιστική μας στάση σε μια προσπάθεια να γίνουμε πειστικοί στα παιδιά. “Δανειστήκαμε” λοιπόν την αγαπημένο ήρωα των παιδιών, τον Λούκυ Λουκ, μανιώδη καπνιστή, για να τον οδηγήσουμε στο .....σωστό δρόμο και μαζί μ’ αυτόν και τα ...παιδιά» Υποστηρίζουν οι δημιουργοί του κόμικ<sup>51</sup>.

Αρχίζουμε με συλλογική ανάγνωση των κόμικς στην τάξη. Μεθοδική και προσεκτική ανάλυση κάθε ξεχωριστής εικόνας, σε αντίθεση με τη συνήθεια των μαθητών να σαρώνουν γρήγορα τη σελίδα παρασυρόμενα από τη ροή της αφήγησης (Πασχαλίδης, 2004: 172). Αφού, λοιπόν, ικανοποιηθεί η αφηγηματική περιέργεια τους με την πρώτη ανάγνωση, ακολουθεί κάθε φορά ομαδική συζήτηση ή/και λεπτομερής επεξεργασία των χαρακτηριστικών που θέλουμε να προσεχθούν, όπως είναι οι συμβάσεις της εικονογραφήγησης ή τα στερεότυπα που προβάλλονται. Οι ομάδες των παιδιών μελετούν, παρουσιάζουν και σχολιάζουν τους χαρακτήρες όπως φαίνονται μέσα από τη δράση τους και τον τρόπο που αναπαρίστανται (ρεαλιστικό, ημιρεαλιστικό, καρικατούρα). Επειδή το κόμικ βασίζεται σε ήδη υπάρχον και εμείς ουσιαστικά ερμηνεύουμε και αναλύουμε κριτικά την κατασκευασμένη του μορφή ζητούμε από τα παιδιά τη σύγκριση του κειμένου και της μεταφοράς του σε κόμικς, με το τη «φιλοσοφία» του πρωτότυπου κειμένου, ώστε να κατανοηθούν οι επιλογές, οι δυνατότητες, αλλά και οι περιορισμοί της εικονογράφησης, η ερμηνευτική λειτουργία τους, αλλά και η πολλαπλότητα των δυνατών αποδόσεων. Στη συνέχεια εξηγούμε τις τεχνικές και τους κώδικες των κόμικς όπως: λειτουργία του τετραγώνου, γραμμική αφήγηση, κατανόηση απόδοσης του λόγου (ομιλία=μπαλονάκια, σκέψη=συννεφάκια), γραφιστικές και εικονιστικές συμβάσεις για την απόδοση έντασης φωνής και γενικά συναισθηματικών καταστάσεων, συμβάσεις για την απόδοση ήχων ,δυνατότητα της εικόνας να αφηγηθεί μια ιστορία, ακόμη και χωρίς τη βοήθεια του λόγου. Αρχικά, δόθηκαν κατευθύνσεις για τη διαδικασία ερμηνείας<sup>52</sup> των

<sup>51</sup> Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής παρέμβασης για την παραγωγή εκπαιδευτικού - ενημερωτικού υλικού με θέμα την ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων και ευρύτερης κοινωνίας για τις συνέπειες του καπνίσματος, 2003-2004, 2ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης.

users.sch.gr/samarinas/kapnisma/odigeies.htm Προσπελάστηκε στις 13/11/2009

<sup>52</sup> Η διαδικασία ερμηνείας, σύμφωνα με τους Βασιλικούλου, Μπουλουδάκη ή Ρετάλη, (2007), μπορεί να αποτελείται από τα ακόλουθα βήματα:

κόμικς (π.χ. με powerpoint) ως πηγή πληροφοριών. Συζητήθηκε εάν ανταποκρίθηκε στο στόχο της να παρουσιάσει με σαφήνεια το περιεχόμενο και το θέμα του σε κάποιον εξωτερικό παρατηρητή, εάν οι διάλογοι των συνομιλούντων προσώπων ήταν σαφείς και άλλα παρόμοια ζητήματα. Παρόλα αυτά ορισμένα από τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα, ήταν η προσπάθεια ανίχνευσης των σημείων στα οποία χρησιμοποιούνταν πλαστό και διδακτικό ύφος, σε μια εσφαλμένη προσπάθεια, ότι έτσι θα είναι πιο ωφέλιμες οι πληροφορίες του.

Τα παραπάνω βήματα για την ερμηνεία ενός κόμικς πραγματοποιήθηκαν αφού ξεκίνησε συζήτηση για γνωστές ασθένειες του αναπνευστικού συστήματος (π.χ. άσθμα) ή για τις συνέπειες του καπνίσματος μέσα από συνεργατικές δράσεις και παιχνίδι ρόλων, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ασύγχρονων ή σύγχρονων εργαλείων επικοινωνίας (π.χ. discussion forum chat, skype) (Βασιλικοπούλου, Μπολουδάκης, Αράπογλου & Ρετάλης, 2007).

Το ζητούμενο στη διδακτική μας παρέμβαση είναι ο γραμματισμός σε ζητήματα εικόνας κόμικ. Έχει λεχθεί από το φωτογράφο Lewis Hine (1874 - 1940)<sup>53</sup> ότι «οι φωτογραφίες μπορεί να μην λένε ψέματα, οι ψεύτες όμως μπορούν να

---

**Βήμα 1.** Εξετάστε την προέλευση/ πηγή των κόμικς, το δημιουργό.

**Βήμα 2.** Εξετάστε τον τίτλο, εάν υπάρχει. Τι μας λέει για τη δράση, τη διάταξη/ ένταξη στο χώρο και το χρόνο, το μήνυμα και το σκοπό των κόμικς;

**Βήμα 3.** Απαριθμήστε τα στοιχεία που αποτελούν τα εικονογραφημένα σχέδια. Αυτά είναι τα διάφορα συστατικά του μέρη, δηλαδή ποιος /τι παρουσιάζεται; Πού; Τι συμβαίνει; Συχνά χρησιμοποιούνται σύμβολα - απλές εικόνες που μεταφέρουν ιδέες ή προφανείς μεταφορές- ιδέες "μεγάλης εικόνας" (π.χ. παλιό αυτοκίνητο: απαρχαιωμένες ιδέες).

**Βήμα 4.** Εξετάστε τις λεζάντες, εάν είναι διαθέσιμες. Συνδέστε τες με τα στοιχεία.

**Βήμα 5.** Ενώστε τα βήματα ένα έως τέσσερα μαζί, αυτό είναι το μήνυμα. Τι μας λέει ο δημιουργός; Χρησιμοποιήστε στοιχεία από την εικονογράφηση για να υποστηρίξετε την ερμηνεία.

**Βήμα 6.** Αναζητήστε το πλαίσιο-περιστάσεις που περιβάλλουν τα εικονογραφημένα σχέδια (άνθρωποι, θέσεις, ενέργειες και γεγονότα, εποχή, με λίγα λόγια τα συμφοραζόμενα).

**Βήμα 7.** Υπάρχουν προκαταλήψεις; Ο δημιουργός μεροληπτεί; Κοιτάζτε προσεκτικά τις λεζάντες και την πηγή των κινούμενων σχεδίων. Συνδέστε τες με τα εικονογραφημένα σχέδια. Σας δίνουν οποιεσδήποτε ενδείξεις ή αποδεικτικά στοιχεία για την άποψη του δημιουργού; Εξετάστε την έκφραση στα πρόσωπα, τα σχετικά μεγέθη των χαρακτήρων ή τη γλώσσα του σώματος.

**Βήμα 8.** Τι προσπαθεί να πετύχει ο δημιουργός; Ποιος είναι ο σκοπός του; Γιατί επέλεξε αυτό το ιδιαίτερο συμβάν, γεγονός, ζήτημα ή θέμα; Γιατί μεταβίβασε το μήνυμα με αυτόν τον ιδιαίτερο τρόπο; Τι τον οδήγησε να σχεδιάσει τα κόμικς; Αυτό είναι το κίνητρο.

**Βήμα 9.** Ποιο είναι το ύφος τους και ποια διάθεση μας δημιουργούν (ευτυχία, δυστυχία, λύπη, σαρκασμό, ειρωνεία, σάτιρα κ.λπ.);

**Βήμα 10.** Τι είδους στοιχεία μας δίνει η σχεδίαση; Υπάρχει υπερβολή στην απόδοση των χαρακτηριστικών ανθρώπων και αντικειμένων ;

<sup>53</sup> Hine (1874 - 1940) ήταν Αμερικανός κοινωνιολόγος και φωτογράφος . Ο Hine χρησιμοποίησε τη φωτογραφική μηχανή του ως εργαλείο για την κοινωνική μεταρρύθμιση. [Οι φωτογραφίες του συνέβαλαν στην αλλαγή του εργατικού δίκαιου των παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες.](http://www.fags.org/childhood/Gr-Im/Hine-Lewis-1874-1940.html) Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.fags.org/childhood/Gr-Im/Hine-Lewis-1874-1940.html> και <http://www.ombredor.com/lehi/lehi.html>



φωτογραφίζουν» (Burke, 2003:29). Πράγματι οι εικονιστικές μαρτυρίες αποτελούν ιδιότυπα τεκμήρια και σκηνοθετημένες εκδοχές της πραγματικής ζωής. Ανάλογα με τη γωνία σκόπευσης, την απόσταση από το αντικείμενο, την οργάνωση του κάδρου, τον τρόπο που στήνει τους ανθρώπους και τα αντικείμενα ο φωτογράφος και πολλές άλλες εικονιστικές συμβάσεις, πάντα θα υπάρχει κάτι σε μια φωτογραφία που θα παραπλανά έμμεσα ή άμεσα το θεατή. Γι' αυτό η ερμηνεία, θα πρέπει να γίνεται με βάση κάποιες προϋποθέσεις, από τις οποίες οι σπουδαιότερες είναι η διασταύρωση των πληροφοριών και από άλλου είδους πηγές, η αποκωδικοποίηση των καλλιτεχνικών προθέσεων, η αποκάλυψη των εικονιστικών συμβάσεων, η επικέντρωση στην ερμηνεία του περιεχομένου ως μεταφορέα νοοτροπιών, πολιτισμικών νοημάτων και κατασκευασμένων εικόνων για τους άλλους, παρά ως απλή αντανάκλαση της πραγματικότητας και τέλος η αποσαφήνιση των προθέσεών μας ως θεατών των μαρτυριών αυτών. Συνεπώς είναι τελείως άδικο και για τις εικόνες, αλλά και γι' αυτούς που τις σχεδιάζουν να μην προβλέπεται οποιαδήποτε διαδικασία αποκωδικοποίησης των εικονιστικών τους συμβάσεων<sup>54</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις προϋποθέσεις προσπαθήσαμε να κατανοήσουν τα παιδιά ζητήματα που σχετίζονται με τις εικονιστικές συμβάσεις, τις οποίες χρησιμοποιεί η κινούμενη ή ακίνητη εικόνα και κατόπιν να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο των εικονιστικών μαρτυριών για τις ανάγκες του θέματος. Η διαδικασία αυτή έγινε με την ενεργοποίηση της διαισθητικής γνώσης των παιδιών, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των εικόνων, αλλά και με βάση τη διασάφηση βασικών εννοιών όπως των διαφόρων μορφών αφήγησης: τη γραπτή, την προφορική, τη μουσική ή την πολυτροπική για παράδειγμα τα κόμικς. Καταγράφηκε ένας βασικός κανόνας της κινούμενης εικόνας: «Ό,τι μπορεί να δείξει η εικόνα δε χρειάζεται να το λέει με λόγια ο αφηγητής». Στη συνέχεια επεξηγήθηκε η βασική ορολογία Τι είναι σκηνή («Μια ενότητα δράσης που συμβαίνει συνεχώς στον ίδιο χώρο και χρόνο. Μόλις ο χώρος ή ο χρόνος αλλάξει, σημειώνεται νέα σκηνή»), κάδρο («Η εικόνα που βλέπουμε σε κάθε στιγμή, Μια ακίνητη φωτογραφία είναι ένα κάδρο») και πλάνο («Μια συνεχής ενότητα κινούμενων εικόνων. Μόλις η συνέχεια του πλάνου διακοπεί τότε σημειώνεται αλλαγή πλάνου. Ένα πλάνο έχει πάντοτε διάρκεια»). Μετά από συζητήσεις, έγιναν κατανοητές οι έννοιες του «πολύ γενικού πλάνου», του «γενικού

<sup>54</sup>. Βλ. ενδεικτικά Whitehead, Frank (1977). *Children and the books*. London: Macmillan-Ματλάρ, Αρμάν και Αριέλ Ντορφμάν (1982). *Ντόναλντ ο Απατεώνας: ή η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά*, μτφρ. Α. Ζακοπούλου - Ν. Τσαούλα. Αθήνα: Ύψιλον.

πλάνου», του «μεσαίου πλάνου» και του «κοντινού» και η συγκινησιακή δύναμη που μπορεί να έχει (Βασιλικοπούλου, Μπουλντάκης, Αράπογλου & Ρετάλης, 2007). Αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας είναι να αντλήσουν τα παιδιά περισσότερα στοιχεία, να εμβαθύνουν στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, να προσθέσουν επιπλέον στοιχεία στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του, που θα τους βοηθήσουν τόσο να κατανοήσουν και να κρίνουν το όλο ζήτημα, όσο και να ερμηνεύσουν ή να αξιολογήσουν τη στάση, τα κίνητρα, την προσωπικότητα των δρώντων προσώπων και τέλος την υποκειμενική θεώρηση του δημιουργού.

### **β. Δημιουργία κόμικς**

Ο Eulie (1969) επεσήμανε ότι η χρήση των κόμικς συμβάλλει στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μόνο όταν υπάρχει ενεργητική συμμετοχή στην κατασκευή ή στη χρήση τους. Όταν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια, δημιουργεί κόμικς, αναγκάζεται να σκεφτεί σε βάθος για κάθε τμήμα πληροφορίας που σκοπεύει να μεταβιβάσει. Πρέπει συνεχώς να αναρωτιέται αν αυτό θα εκφραζόταν αποτελεσματικότερα ως εικόνα στο καρέ ή ως κείμενο στη λεζάντα, αφού τα κόμικς προσφέρουν μια επιλογή μεταξύ των δύο, χωρίς να θεωρείται κάποιο ως δεδομένο. Επομένως, θα ζητηθεί από τους μαθητές να δημιουργήσουν οι ίδιοι ένα σύντομο σενάριο που θα πλαισιώσει την εικονογραφημένη ιστορία

Οι μαθητές/τριες δουλεύουν σε ομάδες με στόχο να συμπληρώσουν τα «μπαλονάκια» με διάλογο. Προσφέρεται, στους μαθητές ένα τμήμα από το εικονογραφημένο βιβλίο της Disney CINEMA, τόμος 26<sup>ος</sup>, που κυκλοφόρησε τον Ιούνιο του 2008 από τις εκδόσεις «ΤΑ ΝΕΑ», με τίτλο: «Οι Θαυμαστές περιπέτειες του Πινόκιο».

Το συγκεκριμένο απόσπασμα διαπραγματεύεται την απόπειρα του Πινόκιο να καπνίσει το πρώτο του τσιγάρο για να γίνει αποδεκτός στα μάτια του φίλου του.

Οι δημιουργοί του κόμικ καταθέτουν μία εικονογραφημένη ιστορία που διαθέτει στοιχεία ελκυστικά σε παιδιά (χιούμορ, περιπέτεια, μυστήριο, αγωνία) προσφέροντας, ταυτόχρονα, την εικόνα μίας κοινωνίας που θυμίζει πολύ την κοινωνία που βιώνουμε καθημερινά. Μία κοινωνία που διαθέτει αρνητικά και θετικά, ήρωες και προδότες, χαρές, πάθη, αγωνίες και μίση. Επιλέγοντας τη φόρμα του παραμυθιού αλλά και της παρωδίας, οι δημιουργοί κατορθώνουν να προσεγγίσουν με εύληπτο τρόπο τις νεαρές ηλικίες και με απλότητα να παρουσιάσουν, να θίξουν και να καυτηριάσουν τρωτά της «πραγματικής» κοινωνίας. Πρόκειται για μια κλασική

ιστορία για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, η οποία εξακολουθεί να συγκινεί εξαιτίας του διαχρονικού χαρακτήρα των θεμάτων που περιλαμβάνει: αμφισβήτηση της σχολικής αλλά και της οικογενειακής πειθαρχίας, παιχνίδια και σκανδαλιές, φιλίες, περιπέτεια και φαντασία.

Χωρίς μελοδραματισμούς, αλλά με συγκινήσεις και αγωνία, με χιούμορ και με τρυφερότητα, οι βασικοί άξονες του κειμένου αφορούν: α. την αντιπαράθεση του κόσμου των ενηλίκων και των ανηλίκων, β. τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης, γ. τις κλασικές ηθικές αντιπαραθέσεις δίκαιου/άδικου, καλού/κακού.

Οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία, αφού λάβουν υπόψη τους τα παραπάνω βήματα της ερμηνείας ενός κόμικς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανταλλάσσουν απόψεις, σχολιάζουν και καταπιάνονται με το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, έτσι ώστε να διαμορφώσουν υποθέσεις, να αιτιολογήσουν ή να αξιολογήσουν, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, δηλαδή να μπορούν να δουν το πρόβλημα με τα μάτια τους, και να αντιληφθούν ότι θα μπορούσαν να βρεθούν και τα ίδια σε παρόμοια περίσταση με τον ήρωα. Τέλος, αφού οι μαθητές παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους και τις σχολιάσουν, θα κληθούν να αξιολογήσουν τις εργασίες των άλλων ομάδων.

Η εργασία αυτή ενδείκνυται να γίνει ομαδοσυνεργατικά, ώστε να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες και το ταλέντο κάθε μαθητή/τριας π.χ. καλλιτεχνικές ανησυχίες, ενασχόληση με υπολογιστές, παραγωγή φροντισμένου γραπτού λόγου κ.λπ. Πρόκειται για μια άσκηση εφαρμογής στην οθόνη, των γνώσεων που αποκτήθηκαν για το αναπνευστικό σύστημα του ανθρώπου, αλλά και καταγραφής προσωπικών εμπειριών. Συγκεκριμένα οι ομάδες προχωρούν σε: α. Συλλογική ανάγνωση των κόμικς που επιλέξαμε. Αρχικά είχαμε σχεδιάσει να διαβάσουν μαζί στην ομάδα τους διαλόγους που υπήρχαν ήδη στο κόμικ, αλλά τα αποτελέσματα μιας μικρής δράσεως έρευνας που έγινε νωρίτερα, έδειξε ότι τα παιδιά έμεναν κολλημένα στον αρχικό διάλογο και δεν αυτοσχεδίαζαν. Έτσι δόθηκαν από την αρχή άδεια τα «μπαλονάκια», ώστε να είναι περισσότερο ελεύθερα τα παιδιά να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Παραγωγή κόμικ από τα παιδιά.

β. Συσχέτιση με προσωπικές εμπειρίες (λ.χ. κατά πόσο τα αναπαριστώμενα περιστατικά συνδέονται ή αντιστοιχούν με προσωπικά βιώματα/συναισθήματα). γ. Εντοπισμό των εκφραστικών στοιχείων και αναπαραστατικών συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα κόμικς. δ. Συμπλήρωση των κενών μπαλονιών από τις ομάδες των μαθητών και των μαθητριών προκειμένου να λεκτικοποιηθούν οι διάφορες προσωπικές στάσεις/εμπειρίες. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί αρχικά να διεξαχθεί έχοντας ετοιμάσει το διάλογο, τον οποίο πρέπει οι μαθητές/τριες να τοποθετήσουν στα μπαλονάκια. Επειδή υπήρξαν παράπονα για το ποια γραμματοσειρά να επιλέξουν, γιατί δε χωρούσε το κείμενο του διαλόγου τους στο μπαλονάκι, ως εναλλακτική λύση δόθηκε ένα πλαίσιο κειμένου κάτω από την εικόνα, ώστε να μπορέσουν εκεί να γράψουν με άνεση. Εξάλλου αυτό που ενδιέφερε την παρούσα παρέμβαση ήταν κυρίως το «τι» και μετά το «πώς» θα το έγραφαν.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία, αποτυπώνοντας πρώτα σε κείμενο του Word τα βασικά στοιχεία της δομής [Χρόνος/ Χώρος, Πρόσωπα, Αρχική κατάσταση, Περιπέτεια-Πρόβλημα (στέρση ή επιθυμία ήρωα), Δράση: Δοκιμασία ήρωα/ ρόλοι άλλων προσώπων, Αποτέλεσμα δράσης/ Λύση προβλήματος] και περνώντας έπειτα στην ψηφιακή απεικόνιση, στην επιλογή χαρακτήρων και στη συγγραφή των διαλόγων. Έχοντας προηγουμένως αφαιρέσει το διάλογο από τα μπαλονάκια (πλαίσιο κειμένου), όπως είπαμε και πιο

πάνω, ζητούμε από τις διαφορετικές ομάδες να συνθέσουν ελεύθερα το δικό τους διάλογο και να τον τοποθετήσουν στα μπαλονάκια πατώντας με το ποντίκι του μέσα στο καθένα απ' αυτά, ώστε να βγαίνει νόημα. Τονίστηκε ότι κείμενο και εικόνα πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να αφηγούνται μια καλή ιστορία και ότι οι φράσεις πρέπει να διευκρινίζουν και να επαυξάνουν τις εικόνες. Η παρουσία μας σε ρόλο συντονιστή, επέβλεπε τη διαδικασία, απαντούσαμε σε ερωτήσεις, και βοηθούσαμε επιλύοντας τα προβλήματα που ανέκυπταν.

Τέλος, συγκεντρώθηκαν τα κόμικς όλων των ομάδων. Παρουσιάστηκε η εργασία κάθε ομάδας και πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του ομαδικού έργου, ενδοομαδική αξιολόγηση και αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση στην επιλογή διδακτικών πρακτικών.<sup>55</sup> Τέλος, συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο που στόχευε τόσο στην αξιολόγηση του όλου έργου όσο και στην λήψη ανατροφοδότησης για περαιτέρω έρευνα.

Άλλες δραστηριότητες, που θα μπορούσαμε να κάνουμε θα ήταν: Παιγνίδια μετασχηματισμών πάνω στα κόμικς που επεξεργάστηκαν: λ.χ. τροποποίηση των γραφιστικών και εικονιστικών στοιχείων που αποδίδουν τους θορύβους, τα συναισθήματα ή τις σκέψεις, εισαγωγή νέων αντίστοιχων, αντικατάσταση ή προσθήκη νέων τετραγώνων κλπ.

Χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις θεωρίες που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα «Δεν καπνίζω, γυμνάζομαι» (Θεοδωράκης, Γούδας & Χασάνδρα, 2006), του ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, και με αφορμή τα σχετικά χωρία από το κόμικ, έγινε συζήτηση για το θέμα «κάπνισμα και φίλου»: πρέπει να ακολουθούμε τους φίλους μας, όταν μας παρασύρουν; Υπάρχουν περιπτώσεις που πρέπει να λέμε «όχι»; Αναπτύσσονται με τον τρόπο αυτό κοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές αντιμετώπισης συνομηλίκων που τους πιέζουν να καπνίσουν. Τα αποτελέσματα ήταν καταπληκτικά και δικαίωσαν την επιλογή των στρατηγικών και των μεθόδων.

---

<sup>55</sup> Για τη διαμόρφωση των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των γραπτών των παιδιών, βοηθηθήκαμε από το «Τετράδιο Εργασιών», του βιβλίου της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού (Διακογιώργη, Μπαρής, Στεργιόπουλος & Τσιλιγκιριάν, 2006 : 36).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### **4.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Στις παρακάτω ενότητες γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ειδικότερα η συμπλήρωση του ατομικού ερωτηματολογίου του προγράμματος πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστωθούν όχι μόνο οι προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά και κατά πόσο κατανοήθηκαν οι έννοιες μετά το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων. Επίσης τα αρχικά και τελικά ερωτηματολόγια της κάθε μιας διδακτικής παρέμβασης<sup>56</sup> επέτρεψε την καταγραφή της εξέλιξης των απόψεων των παιδιών για την ίδια την έννοια της αναπνοής ή του ρόλου της διαφήμισης στη ζωή τους στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ενότητας. Μελέτη του φύλλου παρατήρησης, που συμπληρώνεται την ώρα της διδασκαλίας καθώς επίσης και συνέντευξη με το δάσκαλο της τάξης για διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου, αλλά και άλλων πολύτιμων πληροφοριών, που θα βοηθήσουν την ψυχολογική προετοιμασία του μαθήματος έγιναν και είναι απαραίτητα. Η ανάλυση των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές/τριες σε ομαδικού τύπου δραστηριότητες του φύλλου εργασίας, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες, ώστε τα ευρήματα να εκφραστούν σε ποσοστιαίες αναλογίες, καθώς και η παρατήρηση πώς δρουν ως συμμετοχοί στην ίδια ομάδα παρέχει τη δυνατότητα να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με το εάν η δουλειά στην ομάδα επηρεάζει/ τροποποιεί τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών. Τέλος, μέσα από τις δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της συζήτησης στην τάξη, αλλά και αξιολογώντας τέλος τα αποτελέσματα του διαγωνισμού, είναι δυνατόν να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να ερμηνεύσουν φαινόμενα που αφορούν στην καθημερινή τους ζωή.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως διατυπώθηκε και στον αρχικό σχεδιασμό, ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η μέθοδος διδασκαλίας. Ως

---

<sup>56</sup> Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε να συμπληρώνεται από τα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά την κάθε διδακτική παρέμβαση. Στην πορεία, όμως, διαπιστώσαμε, ότι αυτό ήταν κάτι που κούραζε πολύ τα παιδιά. Έτσι συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια μόνο των δύο πρώτων διδακτικών παρεμβάσεων και η αξιολόγηση των δύο επόμενων έγινε αφενός από τα φύλλα εργασίας, αφετέρου από ερωτήσεις που διαπραγματευτήκαμε στην τάξη σε προφορικό επίπεδο και υπάρχουν καταγραμμένες στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο.

εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν: α) η αλλαγή των αρχικών ιδεών των μαθητών και β) η επακόλουθη τροποποίηση της στάσης τους. Επίσης ελήφθη υπόψη η ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου για πληρέστερα συμπεράσματα σχετικά με τη στατιστική διαφορά ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές. Ωστόσο, επειδή η όλη παρέμβαση είναι έρευνα-δράσης δεν διεξάγεται σ' ένα κλειστό και ελεγχόμενο περιβάλλον, ενδεχομένως υπήρξαν και εξωτερικές μεταβλητές που ίσως επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Τη συγκεκριμένη, όμως, έρευνα δεν ενδιέφερε η εξαγωγή συμπερασμάτων, που θα μπορούσαν να γενικευθούν στον πληθυσμό, αλλά συγκεκριμένα αποτελέσματα από το συγκεκριμένο δείγμα, χρησιμοποιώντας και ποσοτικές μεθόδους (κατηγοριοποίηση απαντήσεων, ομάδες ελέγχου κ.λπ.) και ποιοτικές.

#### **4.1.1. Αξονες Παραγοντικής Ανάλυσης**

**1<sup>ος</sup> άξονας: στάση των παιδιών απέναντι στις επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία και τις κοινωνικές συμβάσεις**

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: υγεία και κοινωνική απήχηση**

Ο **πρώτος** παράγοντας περιλαμβάνει στο γενικό ερωτηματολόγιο του προγράμματος επιμέρους ερωτήσεις που αφορούν:

A) στην υγεία:

1α) η επικινδυνότητα, 1ε) υγιεινή συνήθεια, 2) καταστροφή υγείας, 3) πρόκληση ασθενειών (ποιες), 4) αποτίμηση του όρου «παθητικός καπνιστής», 5α) η άποψη ότι το κάπνισμα βλάπτει,

B) στην κοινωνική απήχηση:

1β) ελκυστικότητα της συνήθειας, 1δ) την πεποίθηση ότι είναι έξυπνη κίνηση, 5β) την εντύπωση ότι είσαι cool και άρα αποδεκτός και δημοφιλής από τους φίλους (Piko, 2001), 5γ) αποδοχή από τους συνομήλικους όταν υπάρξει ταύτιση με το πρότυπο του σκληρού, ανθεκτικού και χειραφετημένου ατόμου και άρα 5δ) «δεν είναι πρόβλημα και μπορώ να το σταματήσω όποτε θελήσω».

**2<sup>ος</sup> άξονας: λαμβάνει υπόψη του την ιδιαίτερη στάση του μαθητή και της μαθήτριας για το κάπνισμα όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα απ' τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, και ενημέρωσης, με δύο κατευθύνσεις ερωτήσεων.**

A) την αυτοεικόνα που διαμορφώνεται μέσα από τα προβαλλόμενα πρότυπα της διαφήμισης και των ταινιών: 1β) ταύτιση με τους αστέρες του κινηματογράφου, 2)

επιρροή από διαφημίσεις στην αγορά προϊόντων, 3) επιρροή από επιμέρους συστατικά στοιχεία της διαφήμισης (ιδέα, εικόνα, λόγος, μουσική). 5) Ιδιαίτερη προσοχή σε σχετικές με το κάπνισμα διαφημίσεις και

B) την κατανόηση από τα παιδιά της στρατηγικής της πειθούς και του κρυμμένου μηνύματος των εικόνων γύρω τους: 1α) για την ελκυστικότητα των σχετικών διαφημίσεων, 4) για τον εντοπισμό εικόνων καπνιστών σε δήθεν αθώα περιβάλλοντα (π.χ. κόμικς, παιδικά βιβλία), 5) για τον εντοπισμό των σχετικών διαφημίσεων σ' όλα τα μέσα, 6) για την υποβολή μέσα από οικείες τηλεοπτικές ταινίες και σειρές στερεοτύπων αλλά και 7) ηθοποιών που λειτουργούν ως πρότυπα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων. Τέλος σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων εντάσσονται και οι ερωτήσεις 8 και 9 με τις οποίες ζητείται τόσο η ποιοτική (με ποιον τρόπο διαφημίζονται) όσο και η ποσοτική ανάλυση (πόσες συναντάς κάθε μέρα στο δρόμο) από τα παιδιά του συνολικού διαφημιστικού μηνύματος στο οποίο υποβάλλονται καθημερινά.

Ένα απ' τα αρχικά καθήκοντα του αναλυτή είναι να επινοήσει ένα σύστημα με τη βοήθεια του οποίου η μεγάλη ποσότητα ερευνητικού υλικού που έχει συλλεχθεί θα μπορέσει να ταξινομηθεί σε διαχειρίσιμες μονάδες (Dyer, 1993: 100) με τη βοήθεια των οποίων θα αναλυθεί για να ελεγχθούν αξιολογήσιμα ποιοτικά μετρήσιμα δεδομένα με σκοπό τα τελικά ασφαλή συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό επιχειρήθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Η ανάλυση σύμφωνα με τη Στατιστική συμπερασματολογία παρατίθεται στο επόμενο κεφάλαιο. Εδώ θα περιγράψουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών στα ερωτηματολόγια των παρεμβάσεων και στα φύλλα εργασίας και θα αντιστοιχίζουμε τον ερευνητικό άξονα στον οποίο αναφέρονται.

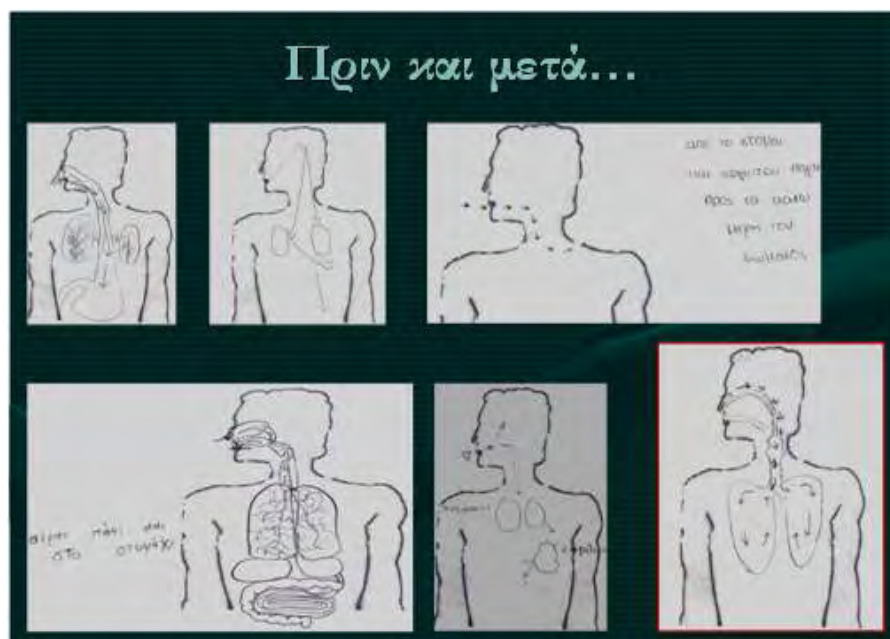
#### **4.3. Αναλυτική περιγραφή ποιοτικών δεδομένων**

Αναλύοντας πρώτα το ερωτηματολόγιο της 1<sup>ης</sup> Διδακτικής Παρέμβασης διαπιστώνουμε τα εξής: Στην ερώτηση: «Τι σημαίνει για σένα η λέξη αναπνοή και γιατί γίνεται κατά τη γνώμη σου;» (Άξονας 1ος – υγεία), δεχθήκαμε ως σωστή απάντηση τη διαδικασία πρόσληψης οξυγόνου και αποβολής διοξειδίου του άνθρακα από τους ζωντανούς οργανισμούς. Έτσι διαπιστώσαμε ότι διπλασιάστηκαν οι ικανοποιητικές απαντήσεις (από 8 σε 18) στην τάξη που έγινε η παρέμβαση με το μάθημα στον Η/Υ αφού τα παιδιά είδαν τη διαδικασία ανταλλαγής αερίων - κατά την περιήγησή τους στο λογισμικό- με βελάκια διαφορετικού χρώματος (μπλε για το



O<sub>2</sub> και κόκκινο για το CO<sub>2</sub>) και έγινε καλύτερη αισθητοποίηση της αναπνοής μέσα από την προσωπική παρατήρηση και ομαδική συζήτηση. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο, αρκετά από τα παιδιά απάντησαν: «Η αναπνοή γίνεται για να ζούμε». Την απάντηση αυτή τη θεωρήσαμε ως αόριστη, ελλιπή και άρα μη ικανοποιητική. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, όχι μόνο δεν καλυτέρευαν, αλλά μάλλον χειροτέρευαν, αφού δεν εμπεδώθηκαν μεταγνωστικά.

Στην ερώτηση: «Προσπάθησε να σχεδιάσεις στο σχήμα τα όργανα μέσα από τα οποία πιστεύεις ότι περνάει ο αέρας και με βελάκια δείξε την πορεία του.» (Άξονας 1<sup>ος</sup> – υγεία) δεχθήκαμε ως ικανοποιητική απάντηση τον αέρα που μπαίνει από το στόμα ή και τη μύτη προς το λάρυγγα, την τραχεία και καταλήγει στους πνεύμονες καθώς και την αντίστροφη πορεία του προς τα έξω. Όταν για πρώτη φορά μπήκαν τα παιδιά στη διαδικασία να ζωγραφίσουν μόνα τους τα όργανα του αναπνευστικού συστήματος και να σχεδιάσουν ποια κατά τη γνώμη τους πορεία ακολουθεί ο αέρας κατά την είσοδο και έξοδο του από τον ανθρώπινο οργανισμό τα αποτελέσματα ήταν απρόβλεπτα. Άλλα παιδιά σχεδίασαν τον αέρα να κατευθύνεται στο στομάχι ή από το στομάχι στα πνευμόνια κι άλλα παιδιά έκαναν μια τρελή πορεία του αέρα προς το κεφάλι, την καρδιά ή και τον ώμο!! (βλ. Εικόνα 6). Φυσικά υπήρξαν και σωστά σχέδια., αλλά η αλλαγή ήταν θεαματική στο τελικό ερωτηματολόγιο όπου και οι δύο τάξεις τα πήγαν περίφημα.



Εικόνα 6. Τα σχέδια των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Στην ερώτηση: «Μπορείς να περιγράψεις κάποιες από τις συμπεριφορές της καθημερινής ζωής που επηρεάζουν τη λειτουργία του αναπνευστικού συστήματος αρνητικά;» (Άξονας 1<sup>ος</sup> – υγεία), θεωρήσαμε ως σωστή την απάντηση που θα περιλάμβανε ως υγιεινές συνήθειες τη σωστή διατροφή, την άσκηση, τις εκδρομές στην εξοχή και τον αερισμό των κλειστών χώρων και ως βλαβερές: το κάπνισμα, την αναπνοή καυσαερίων στις πόλεις και τις παραλλαγές τους. Ελάχιστα παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, τις βρήκαν όλες, θεωρήσαμε όμως ότι απάντησαν ικανοποιητικά έστω και με ελλιπείς απαντήσεις σε ποσοστό 39,3% από την πειραματική ομάδα και σε ποσοστό 55,6% από την ομάδα ελέγχου. Οι απαντήσεις των παιδιών που έκαναν λάθος είχαν να κάνουν με το ότι ίσως δεν κατάλαβαν καλά το νόημα της ερώτησης και ότι οι υγιεινές συνήθειες είχαν να κάνουν με τα αποτελέσματά τους (θετικά και αρνητικά) στην αναπνοή. Έτσι οι λανθασμένες απαντήσεις εστίασαν στα υγιεινά τρόφιμα (φρούτα, χυμοί, δημητριακά) ή στα βλαβερά (πίτσες, γαριδάκια, αναψυκτικά). Παρ' όλα αυτά βέβαια τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση είτε στο εργαστήριο είτε στην παραδοσιακή τάξη ήταν θεαματικά. Στην ομάδα παρέμβασης : 78,6% και στην ομάδα ελέγχου : 76,9%.

Τα παιδιά, δεν έχουν έρθει σε επαφή με αληθινές εικόνες που δείχνουν βλάβες στον πνεύμονα και δεν έχουν παρόμοιες εμπειρίες τις οποίες αποκτούν στην παρέμβαση όπως φαίνεται απ' το τελικό ερωτηματολόγιο. Όταν τους ζητούμε να περιγράψουν τα συναισθήματά τους βλέποντας τις εικόνες, τα κορίτσια, τείνουν να δείχνουν αηδία και φόβο, ενώ τα αγόρια τείνουν να αδιαφορούν! Τα αποτελέσματα αυτά παραμένουν σχεδόν τα ίδια για τα κορίτσια, και μετά την παρέμβαση, ενώ στα αγόρια, σε ένα μικρό, αλλά ουσιαστικό ποσοστό, της τάξης του 15%, αναδύεται το συναίσθημα του φόβου. Στην ερώτηση αυτή, τα πιο πολλά παιδιά δηλώνουν ότι θα μετέφεραν την άσχημη εικόνα σ' ένα συγγενή τους καπνιστή με όσο μπορούσαν πιο μελανά χρώματα, ώστε να τον επηρεάσουν. Εκείνο που μας κάνει εντύπωση, είναι το ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό, τα παιδιά αρνούνται να συμμετάσχουν στη διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών στους συγγενείς τους, είτε πριν, είτε μετά την παρέμβαση. Μπορεί το βάρος των ευθυνών να τα συνθλίβει; Αποφεύγουν τη σύγκρουση με το αγαπημένο τους πρόσωπο που εκφράζει αρνητική συμπεριφορά; Αδιαφορούν; Αυτό ίσως είναι ένα θέμα που θα μπορούσε να τεθεί σε μελλοντική έρευνα....

Τα περισσότερα παιδιά αγόρια και κορίτσια πριν την παρέμβαση θεωρούν ότι το κάπνισμα είναι έκφραση ανεξαρτησίας και μαγκιάς. Η εντύπωση αυτή αλλάζει θεαματικά μετά την παρέμβαση αφού δηλώνουν ότι οι καπνιστές υποκύπτουν σε

αυτό για λόγους κοινωνικής ένταξης και γοητείας. Ίσως πριν την παρέμβαση οι απαντήσεις των παιδιών αντανακλούν το δικό τους μικροπεριβάλλον και τους πειρασμούς που αντιμετωπίζουν, ενώ μετά την παρέμβαση έχουν προχωρήσει περισσότερο και βαθύτερα στο πρόβλημα του καπνίσματος και προσπαθώντας να ανακαλύψουν τους κοινωνικούς λόγους που οδηγούν τους ανθρώπους σε αυτό.

Στην ερώτηση: «Πώς ξεχωρίζεις έναν καπνιστή;» (Άξονας 1<sup>ος</sup> – κοινωνική απήχηση) τα παιδιά εστιάζουν στην εξωτερική εικόνα του καπνιστή και κυρίως στη μυρωδιά που αναδύει (άσχημη αναπνοή, ρούχα που μυρίζουν), ενώ μετά την παρέμβαση η προσοχή τους στρέφεται σχεδόν μαζικά σε αυτό που κατά κανόνα τους ενδιαφέρει, το παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες. Πέρασαν δηλαδή, από ένα επιφανόμενο το οποίο μπορεί και να αγνοηθεί, σε μια ουσιαστική βλάβη που μπορεί να οδηγήσει σε αναπηρία και μείωση της ποιότητας ζωής.

Τα αποτελέσματα της ερώτησης: «Μπορείτε παρατηρώντας τις εικόνες να εξηγήσετε τι σημαίνει παθητικός καπνιστής;» (Άξονας 1ος – υγεία) μας έκαναν να εκτιμήσουμε τη μεγάλη αξία του αρχικού ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των αρχικών-εναλλακτικών ιδεών των παιδιών. Δεν το περιμέναμε ποτέ τα παιδιά των δυο ομάδων να δυσκολεύονται σε τόσο τεράστιο ποσοστό να δώσουν έναν σαφή ορισμό για τον παθητικό καπνιστή. Αυτό το γεγονός μας έκανε να επαναπροσδιορίσουμε τους αρχικούς μας στόχους ώστε να εντάξουμε στο φύλλο εργασίας δραστηριότητες που να προσπαθούν να μετασηματίσουν επιστημονικά τις απόψεις των παιδιών. Όλα αυτά έγιναν μέσα από την αλληλεπίδραση με εικονικές προσομοιώσεις (πείραμα στο διαδίκτυο) και τη δημιουργία συνθηκών γνωστικής σύγκρουσης. Μετά απ' όλα αυτά τόσο η ομάδα παρέμβασης όσο και η ομάδα ελέγχου είχαν θεαματικές αλλαγές στην επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής στους/ις μαθητές/τριες. Από όλα αυτά διαφαίνεται η θετική επίδραση στη διδασκαλία της συζήτησης επιμέρους θεμάτων που εμείς οι μεγάλοι θεωρούμε δεδομένα αλλά για τα παιδιά δεν είναι. Η μεταβολή είχε ως εξής; ΟΠ από 10,7% έγινε 82,3% το ποσοστό των σωστών απαντήσεων και στην ΟΕ από 3,8% το ποσοστό των σωστών απαντήσεων έγινε 96,2% αντίστοιχα. Δεχθήκαμε ως ικανοποιητική απάντηση: «*Παθητικός καπνιστής: Αυτός που χωρίς τη θέλησή του εκτίθεται στον καπνό του τσιγάρου των άλλων*».

Όταν παραθέσαμε ένα λεπτομερειακό ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση των γνώσεων των επιμέρους βλαβών του καπνίσματος στην υγεία (καρκίνο, άσθμα, εξάρτηση κ.λ.π.) διαπιστώσαμε ότι μερικά παιδιά είχαν κάποιες προσλαμβάνουσες,

αλλά μετά την παρέμβαση οι γνώσεις είναι πλήρεις για όλα τα παιδιά σε ποσοστό που αγγίζει το 90%. Τέλος στην τελευταία ερώτηση φάνηκε ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται για τις επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία και ίσως αυτό τονίζει και τις ευθύνες μας να τους παρέχουμε πλήρη και αναλυτική ενημέρωση για αυτά τα θέματα. Εκείνο που μας εντυπωσίασε στις απαντήσεις αυτής της ερώτησης είναι η αυθόρμητη απάντηση κάποιων παιδιών ότι θέλουν να μεταφέρουν τις γνώσεις που απέκτησαν στους καπνιστές-συγγενείς τους για να τους προφυλάξουν, όπως επίσης και η απουσία των μάγικων απαντήσεων που διατυπώθηκαν πριν την παρέμβαση ότι δεν ενδιαφέρον *«οι συνέπειες επειδή υπάρχουν θεραπείες για το κάπνισμα»*. Αυτού του τύπου η νοοτροπία της αδιαφορίας αν δεν εξαφανίστηκε, τουλάχιστον δεν εκφράζεται.

Αρχικά το ερωτηματολόγιο της **2<sup>ης</sup> Διδακτικής Παρέμβασης** (Κεφάλαιο Β'), έδειξε ότι τα παιδιά δεν είναι συνειδητοποιημένα ως προς την ύπαρξη διαφημίσεων για το τσιγάρο. Σε συνολικό ποσοστό 50% δεν εντοπίζουν γύρω τους διαφημίσεις. Απ' αυτά που εντοπίζουν μόνο τα αγόρια εστιάζουν την προσοχή τους στην ακριβή τοποθεσία των διαφημίσεων και τους εντυπώνονται ως παράσταση. Αναφέρουν συγκεκριμένα ότι βλέπουν διαφημίσεις σε μεγάλες πινακίδες, σε λεωφορεία, στις τέντες των περιπτέρων και σε γιγαντοαφίσες. Όταν ρωτούνται γιατί είναι τοποθετημένες εκεί οι διαφημίσεις, τα μισά περίπου παιδιά πιστεύουν ότι πρόκειται για εμπορικό πόλεμο μεταξύ των καπνοβιομηχανιών και οι διαφημίσεις προσπαθούν να αποσπάσουν πελάτες – καπνιστές από αντίπαλες εταιρείες. Τα άλλα μισά θεωρούν ότι οι μη καπνιστές αποτελούν το στόχο του διαφημιζόμενου μηνύματος. Όταν τους καλούμε να εστιάσουν σε στοιχεία που αφορούν τη διαφήμιση βλέπουμε ότι κυρίως τα μεγάλα γράμματα και τις εικόνες, λιγότερο τη μάρκα και το ποιος διαφημίζεται και τελευταία απ' όλα την προειδοποίηση του υπουργείου, προσέχουν τα παιδιά, η εικόνα και το πακέτο φαίνεται ότι είναι πολύ δυνατά στοιχεία (με ιδιαίτερη έμφαση στα εξωπραγματικά στοιχεία, την εικόνα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν) και τα εντυπωσιάζει. Λιγότερο τους εντυπωσιάζει η «ειρωνεία της προειδοποίησης του υπουργείου», ενώ φαίνεται να μην εντοπίζουν το κρυμμένο μήνυμα της εικόνας.

Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν το μήνυμα. Είναι φανερό ότι προσεγγίζουν τη διαφήμιση με το θυμικό. Ο στόχος του διαφημιστή είναι να εντυπωθούν στις ζωές τους χρώματα, τρόπος και συναισθήματα και, σύμφωνα με τις απαντήσεις, το έχει επιτύχει και ακόμη μια φορά τα παιδιά δηλώνουν ότι η διαφήμιση

απευθύνεται στους καπνιστές και θεωρούν ότι δεν αποτελούν στόχο. Τα παιδιά δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειονότητα (95%) ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν από τα στερεότυπα του όμορφου – επιτυχημένου, πλούσιου και διάσημου προτύπου που καπνίζει. Μόνο ένα δήλωσε ότι η διαφήμιση θα λειτουργούσε συνδυαστικά με την καπνιστική συμπεριφορά των φίλων του και άρα θα επηρεαζόταν. Όταν ρωτάμε γιατί κατά τη γνώμη τους, οι νέοι αρχίζουν το κάπνισμα οι απαντήσεις είναι σαφείς. Αρχίζουμε το κάπνισμα ή θα αρχίζαμε το κάπνισμα για να γίνουμε αποδεκτοί στην παρέα μας η οποία μας το επιβάλλει! 100%!! Επίσης τα δύο φύλα συμφωνούν ότι καπνίζοντας δηλώνουμε ότι γίναμε «μεγάλοι» και «ανεξάρτητοι». Σαφώς λιγότερα παιδιά δηλώνουν ότι θα επηρεαζόταν από το συγγενικό περιβάλλον, τις διαφημίσεις ή τα πρότυπά τους. Γιατί άραγε ξοδεύονται τόσα χρήματα σε άμεσες και έμμεσες διαφημίσεις, αν δεν πρόκειται να αποδώσουν σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών;

Στην αρχή του ερωτηματολογίου τα παιδιά δήλωσαν οι διαφημίσεις αφορούν τους καπνιστές άλλης μάρκας. Στην προηγούμενη ερώτηση διαπίστωσαν απ' τις ίδιες τους τις απαντήσεις ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν και να δοκιμάσουν τσιγάρο. Έτσι σ' αυτή τη ερώτηση αναδύεται αβίαστα το συμπέρασμά τους ότι οι ίδιοι και οι ίδιες αλλά και όλοι οι υπόλοιποι μη καπνιστές αποτελούν το στόχο του διαφημιστή. Βέβαια τοποθετούν όλοι/όλες στο μέλλον «να επηρεαστούν νέοι 14-15 ετών, ή νέοι μελλοντικά μόνιμοι πελάτες, αλλά πιστεύουμε ότι εδώ έγινε το πρώτο βήμα να αντιληφθούν τη στοχοποίησή τους. Η 4<sup>η</sup> ερώτηση μπαίνει απ' την ερευνήτρια ως εμπέδωση του πιο πάνω συμπεράσματος. Βέβαια ο τρόπος διατύπωσης ως γνώμη της αυθεντίας (ειδικοί επιστήμονες) δεν αφήνει περιθώρια διαφωνιών. Οι θέσεις τους όμως δεν περιορίζονται στην υποταγμένη συμφωνία με την εξουσία, αλλά αναλύουν και προωθούν με λογικά επιχειρήματα τη συμφωνία τους αυτή. «Οι μικροί πείθονται πιο εύκολα», «Τα παιδιά θέλουν να δοκιμάζουν κάτι καινούργιο», «βλέπω τα παιδιά που πάνε στο διπλανό Λύκειο να καπνίζουν».

Οι απαντήσεις στις οποίες τα περισσότερα κρύβουν ένα αδιόρατο φόβο, μήπως δεν θα μπορέσουν να αντισταθούν στην πίεση και το φόβο της εξάρτησης τους απ' το κάπνισμα («οι μικροί πείθονται πιο εύκολα», «να μάθουν από μικρά για να μην μπορούν να το κόψουν αργότερα»). Μετά απ' όλες τις προηγούμενες ερωτήσεις ανακτούν τον δυναμισμό τους και δηλώνουν απερίφραστα σε ποσοστό 90% ότι δεν πιστεύουν στις διαφημίσεις. Στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι οι διαφημίσεις είναι ψεύτικες. Κάποια εντοπίζουν οικονομικά συμφέροντα, ενώ κάποιος

ανέσυρε και το μύθο της κολοβής αλεπούς («την πατάνε κάποιιοι και προσπαθούν να πείσουν και τους υπόλοιπους»).

Η τελευταία ερώτηση παραπέμπει κατευθείαν σε κριτικό γραμματισμό, αφού ζητά απ' τα παιδιά να κρίνουν και να διαπιστώσουν ποιος «κρύβεται πίσω από τα λόγια». Παρατίθενται δηλαδή τέσσερις απαντήσεις επαγγελματιών που σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο κι από διαφορετική θέση με το τσιγάρο και τα παιδιά καλούνται να αποφασίσουν σε ποιον ανήκουν τα λόγια. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι αφενός να δημιουργηθούν παιδαγωγικό κλίμα με ερωτήματα που θα βοηθήσουν τα παιδιά να θέλουν να αναζητήσουν μάθηση και να μπουν στη διαδικασία με παιχνιδώδη τρόπο, αφετέρου να γίνει μια γέφυρα που θα ενώσει νοερά αυτό το μάθημα με το μάθημα των κόμικς κατά τη διάρκεια του οποίου, τα παιδιά θα έχουν να κάνουν ακριβώς το αντίθετο. Ενώ λοιπόν εδώ ψάχνουν να βρουν ποιος λέει τι, σε εκείνο το μάθημα προχωρώντας βαθύτερα και κατακτώντας βήμα βήμα τη γνώση, θα γίνουν ικανοί να «ντύσουν» τις εικόνες και τους συνομιλούντες ήρωες με διαλόγους. Τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα σ' αυτή την τελευταία δραστηριότητα και εντόπισαν εύκολα τα άτομα.

### **Αποτελέσματα των Φύλλων Εργασίας**

Η 1<sup>η</sup> διδακτική παρέμβαση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κράτησε το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι μαθητές/τριες πήραν τα φύλλα οδηγιών και συνεργάστηκαν με σκοπό την διεκπεραίωση όσων τους/τις ζητήθηκαν, μελέτησαν ό,τι τους/τις δόθηκε, εργάστηκαν πάνω στις δραστηριότητες των λογισμικών, πλοηγήθηκαν στο διαδίκτυο, αντάλλαξαν πληροφορίες, έβγαλαν τα συμπεράσματά τους. Η επαφή των μαθητών/τριών με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών ήταν ευχάριστη, καθώς εκδήλωσαν την ικανοποίησή τους για τη συγκεκριμένη ενασχόληση. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών σε επίπεδο ομάδας ήταν καλή και μπορούμε να πούμε ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Αρχικά δίνεται ένα παιδαγωγικό σενάριο: *«Το αγαπημένο ζωάκι της Αλίκη είναι ο Άλφι. Ο Άλφι είναι ένα σκυλάκι αλλιώτικο από τ' άλλα, επειδή είναι ένα ρομπότ-σκυλάκι. Προγραμματίστηκε να κάνει ότι και τα ζωντανά σκυλάκια αλλά και να μιλάει όπως οι άνθρωποι. Είναι ένα ηλιόλουστο πρωινό. Η Αλίκη παίζει στην αυλή με τον Άλφι. Τρέχουν, παίζουν και κνηγιούνται. Κάποια στιγμή η Αλίκη κουράστηκε και λαχάνιασε. Ο Άλφι*

παραξενεμένος τη ρώτηση, γιατί κάνει έτσι.» Η Αλίκη πρέπει να απαντήσει ότι με την έντονη άσκηση ο οργανισμός χρειάζεται περισσότερη ενέργεια κι έτσι λαχάνιασε γιατί έπρεπε να αυξηθούν οι αναπνοές για να έλθει περισσότερο οξυγόνο στον οργανισμό. Αρχικά, πολλά από τα παιδιά και των δυο ομάδων, απάντησαν: «Είμαι άνθρωπος δηλαδή ζωντανός οργανισμός και γι' αυτό κουράζομαι» Την απάντηση αυτή τη θεωρήσαμε ως αόριστη, ελλιπή και άρα μη ικανοποιητική. Την ερώτηση τη διαπραγματεύθηκαν τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης, αφού παρατήρησαν και μελέτησαν τα δεδομένα του λογισμικού και είδαν στην κινούμενη εικόνα τι συμβαίνει στον οργανισμό όταν περπατά και όταν τρέχει. Έτσι είναι λογικό ότι οι ικανοποιητικές απαντήσεις από 3 έγιναν 18. Δεν συνέβη το ίδιο στην ομάδα ελέγχου, αφού ούτε στο βιβλίο ξεκαθαρίζεται η σχέση αναπνοής-ενέργειας παρόλο που αποτελεί πρωταρχικό στόχο, ούτε προέκυψαν ανάλογες εξηγήσεις κατά την ανάλυση του μαθήματος στην τάξη.

Τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά κι αυτό γιατί μέσα από την εξερεύνηση του λογισμικού και με τις κατάλληλες δραστηριότητες τα παιδιά κατανόησαν την ουσιαστική σχέση μεταξύ του οξυγόνου και της παραγωγής ενέργειας, αφού το οξυγόνο διασπά τη τροφή και παράγεται έτσι για τον οργανισμό ενέργεια. Κάτι ανάλογο δε διαφάνηκε από την επεξεργασία του μαθήματος στη συμβατική τάξη κι έτσι τα παιδιά δεν κατανόησαν την έννοια της αναπνοής ως ενεργειακού συντελεστή.

Μετά από ένα εποικοδομητικό ταξίδι στο αναπνευστικό σύστημα τα παιδιά καλούνται να συντάξουν ένα ανακεφαλαιωτικό e-mail σε μια προσπάθεια διερεύνησης (τελική αξιολόγηση) των εντυπώσεων, συμπερασμάτων, εκτιμήσεων των παιδιών από το μάθημα. Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης υποδέχονται τη διδασκαλία με τη χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικού λογισμικού με ενθουσιώδη στάση και διαχυτικές εκδηλώσεις που εκφράζονται με διθυραμβικά σχόλια. «Ήταν μια όμορφη ψηφιακή εμπειρία κι έμαθα ότι με την αναπνοή παίρνουμε ενέργεια. Σήμερα μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες στους υπολογιστές μάθαμε για το αναπνευστικό σύστημα, πώς λειτουργεί κτλ. Θα της έλεγα για το ιδιαίτερα εντυπωσιακό αλλά και διδακτικό βίντεο με τα τσιγάρα. Είναι συναρπαστικό να μαθαίνεις για το που οδηγείται το οξυγόνο. Επίσης έμαθα ότι το κάπνισμα δεν είναι μαγκιά και άλλα πολλά. Το κάπνισμα κάνει μεγάλο κακό, αλλά όχι μόνο σ' εμάς αλλά και στους γύρω μας. Θα προσπαθήσω να το κόψω απ' αυτό

που είδα στο πείραμα!». Το ίδιο θεαματικά ήταν και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Σε ποσοστό 100% απάντησαν σωστά στο πινακάκι .

Το φύλλο εργασίας της 2<sup>ης</sup> Διδακτικής Παρέμβασης ξεκινά με την ερώτηση: «Τα τελευταία χρόνια, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, έχουν απαγορευτεί οι διαφημίσεις τσιγάρων στις εφημερίδες και τα περιοδικά, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Έτσι οι εταιρίες καπνού ανακάλυψαν άλλους τρόπους να κάνουν γνωστά τα προϊόντα τους. Μπορείς να αναφέρεις μερικούς;»

Σε αυτή την ερώτηση που είχε σκοπό να αναδείξει την έκθεση των παιδιών στη διαφήμιση προϊόντων καπνού προέκυψε ένα χάσμα: Τα αγόρια βλέπουν μόνο αφίσες στο δρόμο, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πιο παρατηρητικά και εντοπίζουν αφίσες, διαφήμιση στο Διαδίκτυο και αλλού. Είναι πιο παρατηρητικά τα κορίτσια επεξεργάζονται, συζητούν και αναλύουν μεταξύ τους ό,τι πέφτει στην αντίληψή τους; Και αυτό τι σημαίνει ως προς τη στάση τους απέναντι στη διαφήμιση;

Τα αγόρια δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τις διαφημίσεις, τουλάχιστον όχι όσο τα κορίτσια που δηλώνουν διστακτικά, ότι μερικές φορές θα επηρεαστούν απ' αυτές. Και μάλλον εδώ επανέρχεται ο προβληματισμός που αναδύθηκε στην προηγούμενη ερώτηση. Τα κορίτσια φαίνεται να εκτίθενται στο διαφημιστικό μήνυμα αλλά και στην (ομαδική) επεξεργασία που φαίνεται να το υποβάλουν. Μετά την παρέμβαση τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης εκδηλώνουν έντονη αποστροφή και καχυποψία απέναντι στη διαφήμιση. Η ομοφωνία τους είναι εντυπωσιακή αλλά και η άποψή τους ισορροπημένη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Μας δηλώνουν ρητά και κατηγορηματικά ότι δε θα επηρεάζονται από τη διαφήμιση. Αντίθετα ανάμεσα στα παιδιά και των δύο φύλων της ομάδας ελέγχου, η στάση τους απέναντι στη διαφήμιση παραμένει αμφίσημη, δεν αισθάνονται ότι θα αντιστεκόντουσαν στο διαφημιστικό κάλεσμα.

Τα αγόρια που πιο πάνω ισχυρίστηκαν ότι δεν επηρεάζονται από τη διαφήμιση είναι και πιο αρνητικά διατεθειμένα απέναντί της, ενώ τα κορίτσια που δήλωσαν ότι υπακούουν περισσότερο στα κελεύσματά της δεν της αντιπαρατίθενται κάθετα. Η γνώμη των παιδιών και των δύο ομάδων και των δύο φύλων (τα κορίτσια ήταν πιο ευνοϊκά διατεθειμένα απέναντι στη διαφήμιση) δεν είναι θετική. Μετά την διδακτική παρέμβαση, τα αποτελέσματα διαφέρουν.



Εντύπωση προκαλεί εδώ η στάση της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά αυτά τοποθετούνται πιο αυστηρά απέναντι στη διαφήμιση και το ρόλο της. Ενώ στην προηγούμενη ερώτηση απαντούν ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν απ' αυτή και στο πρώτο ερωτηματολόγιο αφήναν ένα περιθώριο αμφιβολίας, τώρα την απορρίπτουν μαζικά!! Προσπαθούν άραγε να μαντέψουν τη δική μας θέση (όπως την υποψιάζονται); Αντίθετα τα παιδιά της μάδας παρέμβασης απαντούν πιο ψύχραιμα ότι θα αδιαφορήσουν. Στην ερώτηση: «Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σας ελκύει περισσότερο; (Η ΙΔΕΑ, Η ΕΙΚΟΝΑ ή ΛΟΓΟΣ) και διερευνούσε το 2<sup>ο</sup> Άξονας ( πρότυπα – αυτοεικόνα), τα αγόρια υπερασπίζονται την άποψη ότι προσέχουν την ιδέα της διαφήμισης ενώ η εικόνα απορροφά την πλειονότητα των παιδιών και των δύο φύλων.

Η 1<sup>η</sup> δραστηριότητα αφορά τη χρησιμοποίηση ζώων για τη διαφήμιση τσιγάρων. Τα παιδιά απαντώντας μέσα από τις ομάδες τους εντοπίζουν εύκολα τη χαρακτηριστική ιδιότητα του καθενός από τα παραπάνω ζώα που προσπαθεί να παρουσιάσει θετικά στο μυαλό μας το κάπνισμα. Έτσι «Αετός = δύναμη, ελευθερία, αυτονομία, ρινόκερος = δύναμη, κροκόδειλος = μαγκιά, σιγουριά, καμήλα = αντοχή, πρωτοπορία» και συνεχίζοντας την ερμηνεία τους μας εκπλήσσουν ευχάριστα όταν γράφουν ότι το κάπνισμα μας παρουσιάζεται έτσι ώστε να πιστέψουμε ότι θα μας δώσει: «δύναμη και ελευθερία και επιμονή και ότι θα νικάμε δυνατά ζώα και θα γίνουμε κι εμείς δυνατοί και ότι όπου κι αν πάμε θα μας αναγνωρίζουν».

Η επόμενη ερώτηση καλεί τις ομάδες των παιδιών: «Μπείτε στη θέση ενός από τα ζώα και γράψτε ένα φανταστικό μονόλογο ή διάλογο για το πώς αισθάνονται που είναι αρνητικά πρότυπα.» (Άξονας 2<sup>ος</sup> – πρότυπα – αυτοεικόνα). Οι απαντήσεις των παιδιών εντυπωσιάζουν: «Κροκόδειλος: Δεν μου αρέσει καθόλου να με διαφημίζουν, γιατί ενώ είμαι ένα πονηρό ζώο με διαφημίζουν αδύναμο. Είμαι ένας τρέντι κροκόδειλος που έχω δύναμη και άλλα πολλά αλλά έχω και ένα αρνητικό γιατί δεν μπορώ να κάψω το κάπνισμα.

- Νιώθω πολύ άσχημα που δίνω αυτό το παράδειγμα στους ανθρώπους.
- Πρέπει. (διαφημιστής)
- Εγώ θέλω να είμαι ελεύθερος και να ζω κυνηγώντας στη λίμνη.
- Δεν με νοιάζει, εγώ τα λεφτά μου να βγάζω. (διαφημιστής)
- Αλλά εγώ δεν θα γίνω ποτέ διαφημιστής»

Στόχος της επόμενης δραστηριότητας είναι η ανάλυση από τα παιδιά της εικόνας της διαφήμισης. Κεντρικός ήρωας της διαφήμισης είναι ένα καρτούν. Γιατί;

Τα παιδιά φρονούν ότι έτσι γίνεται πιο προσιτή και φιλική στα παιδιά – άρα ότι αυτά είναι ο στόχος της. Αγόρια και κορίτσια συμφωνούν ότι βρίσκεται εκεί για να σαγηνεύσει τα νέα παιδιά. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δε φαίνεται να λαμβάνουν το μήνυμα. Και ποιο μήνυμα τους επικοινωνεί; Εδώ οι γνώμες διχάζονται: Τα αγόρια βλέπουν κυρίως ένα ζώο που καπνίζει, ενώ τα κορίτσια βλέπουν και κάποιες από τις υποτιθέμενες ιδιότητές του – «μάγκας και δυνατός». Επίσης τα κορίτσια παρατηρούν περισσότερο στην εμφάνιση και στο «στήσιμο» του ήρωα, όπως η μπλούζα του, και δεν εστιάζουν στο προφανές τσιγάρο στο στόμα. Μετά την παρέμβαση τα παιδιά διορθώνουν τις απαντήσεις τους και ο κεντρικός ήρωας προβάλλει τις ιδιότητες του μάγκα και δυνατού, του «cool». Αυτό το χαρακτηριστικό το εντοπίζουν και οι δυο ομάδες – αγόρια και κορίτσια, σε αντίθεση με τα την πρώτη καταγραφή. Το μήνυμα της διαφήμισης αναγνωρίζεται ξεκάθαρα από τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, αλλά η ομάδα ελέγχου δείχνει να χάνει το μήνυμα. Αλλά και μέσα στην ομάδα παρέμβασης παρατηρούνται αλλαγές. Τα κορίτσια δεν στοχεύουν πια στο ντύσιμο του ήρωα αλλά επικεντρώνονται στο τσιγάρο που έχει στο στόμα του, εστιάζοντας πιο πρακτικά στο εμφανές.

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε την ιστορική συνέχεια, αλλά και τη μετεξέλιξη του διαφημιστικού μηνύματος, παρουσιάσαμε και συζητήσαμε για παλιότερες διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων. Η αντίδραση των παιδιών ήταν απρόβλεπτη. Εμφανίστηκαν προβληματισμένα, αλλά και ενοχλημένα από τη χρησιμοποίηση έως και μωρών στη διαφήμιση προϊόντων καπνού. Στις απαντήσεις τους φάνηκε, ότι συνειδητοποίησαν ότι η χονδροειδής χρησιμοποίηση των μικρών παιδιών στόχευε αφενός στους γονείς, αλλά και δευτερευόντως και πιο ύπουλα στα ίδια τα παιδιά που αποτέλεσαν και το διαφημιστικό μέσο. Τα παιδιά υποστηρίζουν ότι δε θα «τολμούσαν να διαφημιστούν έτσι τα τσιγάρα στις μέρες μας», επειδή *«Γιατί το απαγορεύει το Υπουργείο Υγείας για αυτό και δεν υπάρχουν πολλές τέτοιες διαφημίσεις με τσιγάρα σήμερα»*.

Παράλληλα στα πλαίσια της αποδόμησης του διαφημιστικού μηνύματος προχωρήσαμε και στη συζήτηση «περί αντιδιαφημίσεων» που προβάλλουν εικόνες σε αντιδιαστολή: κάπνισμα-αποτέλεσμα. Στην ερώτηση: «Αυτές είναι οι λεγόμενες αντιδιαφημίσεις. Γιατί, κατά τη γνώμη σου ονομάζονται έτσι;» τα παιδιά αμέσως εστιάζουν στο σωστό νόημα: *«Γιατί δείχνουν πώς θα είναι ο άνθρωπος μετά το*

κάπνισμα». Τους εντυπώθηκαν τόσο πολύ οι εικόνες που προβάλλονται στις αντιδιαφημίσεις που εμφανίστηκαν ως επιχείρημα στις μετέπειτα δραστηριότητές τους. Έτσι σε μεταγενέστερο παιχνίδι ρόλων μια μαθήτρια δίνοντας φωνή και υπόσταση στις ελκυστικές κοπέλες της διαφημιστικής αφίσας «μπήκε» στην παρέα τους και άρχισε να αναλύει τα επιχειρήματα κατά του καπνίσματος. Τους μίλησε για τους κινδύνους να αρρωστήσουν, να εμφανίσουν ρυτίδες στο δέρμα, κίτρινα δόντια και να έχουν γρήγορα ανάγκη οξυγονοθεραπείας και γιατρών, όπως τα είδε στις εικόνες των αντιδιαφημίσεων.

Στη συνέχεια συζητήθηκε η παρουσία της προειδοποίησης του Υπουργείου Υγείας σαν μια προσπάθεια περιορισμού της απήχησης του διαφημιστικού μηνύματος και ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν γραπτά τη δική τους γνώμη. Οι απόψεις τους ήταν αποκαλυπτικές. Θεωρούν τις προειδοποιήσεις άχρηστες έως και γελοίες στο επίπεδο του ανεκδοτολογικού φαινομένου.

Εντυπωσιασμένα δείχνουν, μέσα από τις απαντήσεις τους για τα όσα παρακολούθησαν στο βίντεο και οι απαντήσεις τους δείχνουν τον εντοπισμό της ομάδας- στόχου της διαφήμισης, που είναι κυρίως τα νέα άτομα, αλλά και έμαθαν να ξεχωρίζουν στοιχεία του Προσανατολισμού Κωδικοποίησης (Coding Orientation), δηλαδή σε ποιο κοινωνικό πλαίσιο κατατάσσεται η εικόνα αν έχουμε διαφοροποιήσεις τυπικότητας από κώδικα σε κώδικα και σε σχέση με το χρώμα (αποχρώσεις, γέμισμα, ποικιλία), το φόντο, το βάθος, την απεικόνιση, τον φωτισμό, τη φωτεινότητα. Φυσικά δεν χρησιμοποίησαν αυτές τις λέξεις, αλλά οι απαντήσεις τους «διαβασμένες» σε ένα άλλο επίπεδο· αυτό δείχνουν. Ας δούμε όμως τα πράγματα πιο αναλυτικά.

Δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να βρεθούν εικονικά στη σύσκεψη μίας διαφημιστικής εταιρίας, όπου συζητούν τρόπους καλύτερης διαφήμισης για την αποτελεσματική προώθηση στο νεανικό κυρίως κοινό ενός νέου πακέτου τσιγάρων. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτό τον καινούριο τρόπο μαθήματος και πρόσεχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις επιχειρήσεις καπνών να στοχεύουν ιδιαίτερα στους νέους καπνιστές με την κατάλληλη χειραγώγηση της διαφημιστικής προώθησης των προϊόντων καπνού. Έτσι, όταν κλήθηκαν να εντοπίσουν την αξία του λόγου, των χρωμάτων και της εικόνας των διαφημίσεων ως πηγών πληροφοριών, αλλά και να γίνουν κριτικοί αναγνώστες του κρυμμένου μηνύματος της διαφήμισης, εύκολα τα αναγνώρισαν. Έτσι σε ποσοστό 100% τα παιδιά απαντούν σωστά.

Όταν καλούνται να εντοπίσουν το «στόχο της διαφημιστικής καμπάνιας», απαντούν: «Να προσελκύσουν τους νέους. Να αρέσουν στους νέους τα τσιγάρα. Να μπορέσουν να ελκύσουν τους νέους για να καπνίζουν κι αυτοί. Ο στόχος της διαφημιστικής καμπάνιας είναι να προσελκύσουν έφηβους και μη καπνιστές.». Στην ερώτηση: «Ποιες είναι οι προτάσεις της διαφημίστριας σχετικά με τα χρώματα και σχήμα του νέου πακέτου;» απαντούν: «Να χρησιμοποιήσουν το γκρι που δηλώνει πείσμα και το κίτρινο που δηλώνει δυναμισμό και το πακέτο να ανοίγει στα πλάγια ώστε να είναι πιο άνετο». Τέλος στην ερώτηση: «Τι μας λέει και τι μας κρύβει;» απαντούν: «Μας λέει ότι θα είναι πολύ μοδάτο και μας κρύβει ότι κάνει κακό στην υγεία. Μας λέει όλα τα θετικά ενώ κρύβει τα αρνητικά. Επειδή δεν ξέρουν ότι τους παρακολουθούμε και αποκαλύφθηκαν τα μυστικά τους. Μας πληροφορεί ότι το κάπνισμα μας χαλαρώνει.».

Η 3η δραστηριότητα θέλει να διαπιστώσει κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν κριτικά τις διαφημίσεις. Τα σημεία (σημαίνον/μορφή - σημεινόμενο/περιεχόμενο, σημασία) δεν είναι αυθαίρετα, αλλά κοινωνικά προσδιορισμένα, δηλαδή οι χρήστες των σημείων τα χειρίζονται με κάποιο κίνητρο ή σκοπό, έτσι το παραπάνω σενάριο ωθεί σε ένα παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά προσπαθούν να αποκαλύψουν τι μας λένε και τι όχι οι διαφημίσεις. Τα παιδιά συζητώντας με την ομάδα τους αποκαλύπτουν τα μυστικά και μας παρουσιάζουν τη δική της, η κάθε ομάδα, διαφήμιση.

Η διδακτική παρέμβαση εστίασε στην κριτική ανάλυση του διαφημιστικού μηνύματος και στην ερμηνεία του (δηλαδή πώς φτιάχνεται μια διαφήμιση, σε ποιον απευθύνεται, όπως και ποιες στάσεις, αξίες και ιδεολογία προσπαθεί να περάσει στους ανθρώπους). Και, πρωτίστως, το ενδιαφέρον της, επικεντρώθηκε στο δεύτερο σημείο του πλαισίου, στη Δομή του μηνύματος, χωρίς να παραλείπει και τα υπόλοιπα, δηλαδή το «Ποιος», «σε Ποιον» και «Γιατί» του μηνύματος. Έχοντας υπόψη τα κριτήρια ανάλυσης διαφημίσεων όπως αναλύθηκαν πιο πάνω έγινε αξιολόγηση των κειμένων – παρουσιάσεων των διαφημίσεων που επέλεξαν να παρουσιάσουν οι ομάδες. Για καθαρά περιγραφικούς λόγους θα δώσουμε στην κάθε ομάδα έναν αύξοντα αριθμό. Έτσι η 1η ομάδα οι «ΕΞΥΠΝΟΥΛΗΔΕΣ» αποφάσισαν να αναλύσουν και να παρουσιάσουν τη διαφήμιση του «Marlboro», η 2η ομάδα τα «ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΛΟΓΑ» τη διαφήμιση «Silk Cut» και όλες οι υπόλοιπες, η 3η τα «ΣΑΪΝΙΑ», Η 4η τα «ΟΜΟΡΦΟΠΑΙΔΑ» και η 5η οι «ΕΞΥΠΝΟΥΛΗΔΕΣ»

αποφάσισαν να παρουσιάσουν τη διαφήμιση «MAXIM SLIMS» με το δικό της διαφορετικό τρόπο η κάθε ομάδα.

### **1η ομάδα οι «ΕΞΥΠΝΟΥΛΗΔΕΣ» - διαφήμιση «Marlboro»**

Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης αφορούσε στον εντοπισμό από τα παιδιά πληροφοριακών δεδομένων (ήρωες και δραστηριότητα, τρόπος παρουσίασης προϊόντος λεκτικά και εικονικά) που παρουσιάζονται στις διαφημίσεις. Η 1<sup>η</sup> ομάδα εντοπίζει και εντυπωσιάζεται από το μέγεθος του πακέτου και το «έντονο κόκκινο χρώμα», παρατηρεί ότι δεν έχει ήρωες, αλλά δεν φαίνεται να «βλέπει» την λεκτική παρουσίαση του προϊόντος, αφού δεν αναφέρει τίποτα για το «NEW» που βρίσκεται στο πάνω μέρος.

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης που αφορά στην τοποθέτηση των δεδομένων της εικόνας στο περιβάλλον πλαίσιο και ζητά απ' τους μαθητές και τις μαθήτριες να εντοπίσουν σε ποια ανάγκη απευθύνεται. Και σ' αυτό το επίπεδο η 1<sup>η</sup> ομάδα ανταποκρίνεται αρκετά ικανοποιητικά, αφού περιγράφει το γκρι φόντο και εντοπίζει τα τσιγάρα που ναι μεν υπάρχουν αλλά δεν είναι αναμμένα άρα δε χρησιμοποιήθηκαν. Έπειτα παρατηρούν το μεταλλικό κουτί και το συνδυάζουν με το πληροφοριακό μήνυμα «METALLIC SOFT, SHAPE IT YOUR WAY» λέγοντας ότι είναι μεταλλικό «για να αλλάξει εύκολα σχήμα» και ολοκληρώνουν λέγοντας ότι «απευθύνεται σ' όλες τις αισθήσεις, αφού λέει ότι έχει ωραία μυρωδιά και είναι μαλακό στην αφή, ενώ δεν είναι έτσι».

Με την τελευταία φράση τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε βάθος τις σχέσεις των παραμέτρων που διαμορφώνουν τις διαφημίσεις, αφού στο 3<sup>ο</sup> ερμηνευτικό επίπεδο ζητάμε να εντοπίσουν τι αποσιωπά η διαφήμιση και γενικά τα κρυμμένα στοιχεία που δεν φαίνονται με την πρώτη ματιά. Τα παιδιά παρατηρούν το υπερβολικά μεγάλο, σε σχέση με την πραγματικότητα, πακέτο. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά εντόπισαν μια από τις τεχνικές πειθούς που χρησιμοποιούν οι διαφημιστικές εταιρείες και έχει να κάνει με την κλίμακα, για να κάνουν δηλαδή το προϊόν να φανεί μεγαλύτερο, και ως εκ τούτου πιο ελκυστικό, το παρουσιάζουν τεράστιο. Παράλληλα τα παιδιά στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν το μέγεθος λένε «η εικόνα του πακέτου δεν είναι ρεαλιστική, είναι υπερβολικά μεγάλο για να το βλέπουν όλοι». Παρακάτω περιγράφουν το κοινό – στόχος του μηνύματος «Απευθύνεται στους νέους καπνιστές αφού είναι μεταλλικό, μοντέρνο με ωραία μυρωδιά και αφή κι αυτή που ωφελείται είναι η εταιρεία».

Τέλος σε επίπεδο κριτικής κατανόησης δεν εντοπίζουν την υπόσχεση της διαφήμισης αλλά περιγράφουν έναν εναλλακτικό τρόπο παρουσίασης της συγκεκριμένης διαφήμισης. Στην ερώτηση λοιπόν «πώς θα παρουσιαζόταν αυτή η διαφήμιση αν έλεγε την αλήθεια;» γράφουν: *«Θα δυσφήμιζε το τσιγάρο. Το πακέτο θα ήταν τσαλακωμένο και σκισμένο. Το ίδιο και τα τσιγάρα. Θα έγραφε τα συστατικά με μεγάλα γράμματα και θα είχε τη μορφή του δηλητηρίου στην προειδοποίηση του. Τώρα όμως την προειδοποίηση του Υπουργείου Υγείας την έχουν με μικρά γράμματα για να μη φαίνεται».*

## **2η ομάδα «ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΛΟΓΑ» - διαφήμιση SILK CUT**

Προσεγγίζοντας την ανάλυση της 2ης ομάδας με ευχάριστη έκπληξη ανακαλύπτουμε, απ' την αρχή κιόλας, μια δομημένη παρουσίαση με εισαγωγή, κυρίως θέμα και επίλογο. Ξεκινώντας λοιπόν λένε χαρακτηριστικά *«Όλες οι διαφημίσεις έχουν κάτι το εντυπωσιακό αλλά αυτήν που μας κέρδισε είναι αυτή της SILK CUT με αυτόν τον υπέροχο κροκόδειλο που μια μωβ κορδέλα έχει δέσει στο στόμα του.»* και έπειτα περνώντας στο πρώτο επίπεδο κατανόησης εντοπίζουν πολλά πληροφοριακά στοιχεία που έχουν να κάνουν με τον πρωταγωνιστικό ρόλο του κροκόδειλου που *«...φαίνεται δυναμικός και είναι πολύ εκφραστικός. Δείχνει όλα τα συναισθήματά του».*

Δε φαίνεται να παρατηρούν το λεκτικό μήνυμα «Must – have silk», ίσως δεν καταλαβαίνουν τι θέλει να πει· εξ' άλλου η συγκεκριμένη διαφήμιση είναι συμβολικού τύπου και θεωρήσαμε ότι ίσως δύσκολη για τα παιδιά να την κατανοήσουν στην πληρότητά της, αλλά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας έδειξαν να πετυχαίνουν μια υψηλών προδιαγραφών ανάλυση, αφού στη συνέχεια θέλοντας να περάσουν στο δεύτερο επίπεδο της Γενικότερης Ανάπτυξης κάνουν μια σειρά ρητορικών ερωτήσεων καταγράφοντας έτσι τον προβληματισμό τους με τον καλύτερο τρόπο: *«Το βλέμμα του αφήνει πολλά αναπάντητα ερωτήματα. Υπάρχει και μία ειρωνεία. Σε ποιόν απευθύνεται; Μήπως στην κορδέλα; Ή μήπως σε εμάς; Ζηλεύει ένα τσιγάρο; Τι κρύβεται πίσω από την κορδέλα;».*

Τους/τις κάνουν εντύπωση η αντίθεση των χρωμάτων *«Το φόντο είναι λευκό, αφήνει το μάτι να ταξιδέψει, ενώ το μωβ χρώμα της κορδέλας κάνοντας αντίθεση κάνει τον κροκόδειλο να λάμπει».* Αντιλαμβάνονται σε βάθος τις σχέσεις των παραμέτρων που τα διαμορφώνουν, υποστηρίζοντας ότι *«το τσιγάρο εννοείται»* και από τον τρόπο που συνδέουν το μωβ χρώμα της εταιρείας (φαίνεται στο λογότυπο) και παρόλο που δε βλέπουν το πακέτο γράφουν *«το χρώμα των πακέτων του τσιγάρου»*

είναι μωβ, το ίδιο και η κορδέλα και το μωβ εκφράζει το δυναμισμό» και συνεχίζουν «Μπορεί ο διαφημιστής να φαντάζεται ένα τσιγάρο κάτω από την κορδέλα». Εκφράζουν συναισθήματα και «παίζουν» με τις αισθήσεις λέγοντας «Η εικόνα δηλώνει ευχαρίστηση, φαίνεται πως η γεύση του τσιγάρου είναι καταπληκτική. Η έκφραση του κροκόδειλου οδηγεί σ' αυτό».

Ερμηνεύοντας τις προθέσεις των διαφημιστών αποκαλύπτουν ότι είναι εκείνοι που «θα ωφεληθούν απ' την ωραία διαφήμιση και από την πώληση των τσιγάρων ενώ ο καπνιστής θα ζημιωθεί και οικονομικά και στην υγεία του». Συμπληρώνοντας τα παραπάνω και στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στο ποιος είναι ο σκοπός του διαφημιστή λένε ότι: «Η προσπάθεια του διαφημιστή να πείσει τον κόσμο φαίνεται να πετυχαίνει με φανταχτερά και λαμπερά χρώματα της κορδέλας». Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαφήμιση είναι η μοναδική – απ' όσες παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης – που είχε τόσο λίγα χρώματα. Το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται και επανέρχονται στο θέμα των χρωμάτων μάλλον εξηγείται ότι παρασύρθηκαν απ' τον πρωτότυπο αλλά φαινομενικά άσχετο (κροκόδειλος δεμένος), ως προς το προϊόν που διαφημίζεται, τρόπο με τον οποίο επέλεξε η εταιρεία να παρουσιάσει το τσιγάρο. Αυτός ο τρόπος «τοποθέτησης του προϊόντος» ανήκει σε μια απ' της διαφημιστικές στρατηγικές ή πλάνες που χρησιμοποιούν οι διαφημιστικές εταιρείες με σκοπό την καλύτερη προώθηση των αγαθών τους. Στη συγκεκριμένη στρατηγική η ασυνήθιστη εμφάνιση μη αναμενόμενων και φαινομενικά άσχετων στοιχείων αποσπά την προσοχή απ' το αρχικό ζήτημα (κάπνισμα) και παραπέμπει σε υποσυνείδητες νοερές συνδέσεις μέσω των χρωμάτων.

Τελειώνοντας με το επίπεδο κριτικής κατανόησης, τα παιδιά φαίνεται να κατανοούν ότι «αν ο διαφημιστής έλεγε όλη την αλήθεια για το τσιγάρο δεν θα έκανε ωραίες διαφημίσεις και κανείς δεν θα έχανε το χρόνο και τα λεφτά του για να αγοράσει τσιγάρα» και καταλήγοντας προτείνουν ότι «θα ήταν καλύτερα αν είχε το προειδοποιητικό μήνυμα για την υγεία με μεγάλα γράμματα πάνω πάνω για να είναι ο κόσμος πιο ενημερωμένος.»

### **3η ομάδα «ΣΑΪΝΙΑ» - διαφήμιση MAXIM SLIM**

Τα παιδιά μπαίνουν κατευθείαν στο θέμα λέγοντας ότι τους εντυπωσιάζει το μεγάλο πακέτο και το οριοθετούν τοποθετώντας το δεξιά. Μ' αυτόν τον τρόπο δείχνουν να κατανόησαν στοιχεία της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής που περιγράφηκαν εν συντομία κατά τη διδακτική παρέμβαση και τονίζουν την

τοποθέτηση του προϊόντος στα δεξιά γιατί εκεί παρουσιάζεται κάτι που δεν είναι ακόμη γνωστό, κάτι νέο που πρέπει ο θεατής να δείξει ιδιαίτερη προσοχή. (Jewitt & Oyama, 2002:148 Kress & Van Leeuwen, 1996:187).

Στη συνέχεια προσπαθώντας να εντοπίσουν πληροφοριακά δεδομένα της διαφήμιση, περιγράφουν τα πρόσωπα που συμμετέχουν: *«βλέπουμε κάποιες δεσποινίδες που προφανώς βρίσκονται σε διακοπές, να κάθονται σε μια καφετέρια ενώ πίσω τους δύο ο ήλιος»*. Στο σημείο αυτό οι διαφημιστές χρησιμοποιώντας τρόπους με σκοπό πάντοτε να ελκύσουν την προσοχή μας, να ενεργοποιήσουν τη μνήμη μας, για να μας κάνουν να πειστούμε για την αξία του προϊόντος που διαφημίζουν, μάλλον έπεισαν τα παιδιά. Εδώ παρατηρούμε μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές. Οι διαφημιστές ενισχύουν την έννοια ότι όποιος καπνίζει περνάει καλά. Οι εικόνες της ευτυχισμένης παρέας καπνιστών στα εστιατόρια και ακόμη και στο ύπαιθρο συνδέουν το κάπνισμα με τη διασκέδαση.

Η επιλογή των επιθέτων και η καταπληκτική περιγραφή της εικόνας απ' τα παιδιά, που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τέτοιου είδους κειμενικό είδος (genre) εντυπωσιάζει: *«Η ζωή τους φαίνεται όμορφη, γαλήνια, διασκεδαστική, ευχάριστη, ήρεμη. Οι τρεις δεσποινίδες φοράνε όμορφα καλοκαιρινά ρούχα. Συζητάνε πίνοντας ποτά και καπνίζοντας τα υπέροχα τσιγάρα «MAXIM SLIMS». Οι τρεις κοπέλες διασκεδάζουν πάρα πολύ και αυτό το βλέπουμε από την έκφραση του προσώπου τους»*.

Περνώντας στο δεύτερο επίπεδο της γενικότερης κατανόησης εντοπίζουν αμέσως τα στρατηγικά τεχνάσματα του διαφημιστή που προσπαθεί να κάνει το προϊόν (πακέτο) να φανεί μεγαλύτερο και ως εκ τούτου πιο ελκυστικό, αλλά και τις εκφράσεις του προσώπου των κοριτσιών που φαίνεται να εκφράζουν ψυχολογική ευχαρίστηση και άνεση. Στη συνέχεια προσπαθώντας να περιγράψουν το φόντο συγκριτικά με το μπροστά σκηνικό: *«Μπροστά απεικονίζεται το μεγάλο πακέτο με τσιγάρα και πίσω υπάρχει μια υπέροχη θέα στην οποία απεικονίζεται το ηλιοβασίλεμα»*, πετυχαίνουν χωρίς φυσικά να το καταλαβαίνουν την πλαισίωση ή περιχάραξη (Framing) των στοιχείων της εικόνας (Kress & Van Leeuwen, 1996:214-218, Jewitt & Oyama, 2002:149-150).

Πιο κάτω εντοπίζουν *«τα σβησμένα τσιγάρα»* και προχωρούν στο τρίτο επίπεδο της Ερμηνευτικής Κατανόησης προσπαθούν να τα εξηγήσουν: *«Αυτές οι εικόνες επιλέχθηκαν για να προσελκύσουν νέους έφηβους να γίνουν καπνιστές. Η διαφήμιση είναι ελκυστική και απευθύνεται σε νεαρά παιδιά. Αυτός που θα ωφεληθεί από την πώληση του τσιγάρου είναι ο χορηγός και αυτός που θα ζημιωθεί θα είναι ο*



αγοραστής. Η διαφήμιση προσπαθεί να πείσει τους νέους ανθρώπους να αγοράσουν τσιγάρα»

Τέλος στο επίπεδο κριτικής κατανόησης εντοπίζουν την υπόσχεση της διαφήμισης «Η διαφήμιση υπόσχεται γαλήνη και ηρεμία, όμως δεν μπορεί να πραγματοποιήσει ό,τι υπόσχεται.» Χωρίς όμως να προχωρούν σε ένα δεύτερο επίπεδο βαθύτερης ανάλυσης. Έτσι ενώ γράφουν ότι «Αν η διαφήμιση έλεγε την αλήθεια για το τσιγάρο όλοι θα ήξεραν ότι είναι θανατηφόρο» δεν τοποθετούνται έναντι των ηρώων και στερεότυπων της διαφήμισης απλά το περιγράφουν χωρίς να προτείνουν κάποιο διαφορετικό τρόπο παρουσίασης. Ακόμη και όταν παρατηρούν την προειδοποίηση του Υπουργείου αρκούνται σ' ένα απλό «οι αγοραστές πρέπει να προσέχουν την προειδοποίηση» χωρίς να προτείνουν δικές τους λύσεις.

Η ομάδα αν και ξεκίνησε εντυπωσιακά προς το τέλος μάλλον βιάστηκε να τελειώσει συμπληρώνοντας τις τελευταίες ερωτήσεις με κάποια δείγματα κόπωσης ή αποσυντονισμού. Παρόλα αυτά μπορεί να θεωρηθεί αξιόλογη παρουσίαση γιατί εστίασε την κριτική ματιά της σε θέματα οπτικής κοινωνικής σημειωτικής, τα οποία δεν κατονομάζονται, φυσικά, εντοπίζονται και καταγράφονται όμως.

#### **4η ομάδα «ΟΜΟΡΦΟΠΑΙΔΑ» - διαφήμιση MAXIM SLIMS**

Ξεκινώντας την παρουσίαση η 4η ομάδα εντοπίζει τα μεμονωμένα πληροφοριακά δεδομένα στα οποία πέφτει αμέσως η ματιά μόλις βλέπεις τη συγκεκριμένη διαφήμιση «Στην εικόνα αυτή βλέπουμε τρεις όμορφες κοπέλες που καπνίζουν μπροστά σε ένα ωραίο ηλιοβασίλεμα σε ένα όμορφο νησάκι, που κάνουν διακοπές και αισθάνονται όμορφα. Αυτό που μας κάνει εντύπωση είναι ότι παρ' όλο που καπνίζουν είναι τόσο όμορφες». Όλα δείχνουν φυσιολογικά για παιδιά της ηλικίας τους, αλλά η επιτυχία της συγκεκριμένης παρέμβασης που είχε σα στόχο αφενός να κατανοήσουν ότι η δομή της διαφήμισης έχει σχέση με το σκοπό της κι αφετέρου να αναπτύξουν κριτική στάση προς τη διαφήμιση φαίνεται να επιτυγχάνεται αφού αμέσως μετά παρατηρούν «Αυτό που μου κάνει εντύπωση σε αυτήν την εικόνα είναι το κάπνισμα να μην τις επηρεάζει όπως τους άλλους ανθρώπους.»

Στη συνέχεια περιγράφουν με σωστά στοχευμένες εκφράσεις την εικόνα: «καλοκαιρινά ρούχα, κρατάει τσιγάρο, προσφέρει, ξένοιαστες, χαμογελαστές» και προσπαθούν ακολουθώντας τα βήματα της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής να μιλήσουν για παράταξη των μορφών δραστών και αντικειμένων σε σχέση με το σκοπό του διαφημιστή: «Στη διαφήμιση βλέπω πάνω την μάρκα του πακέτου με τα

*τσιγάρα, από κάτω τις κοπέλες και αριστερά την εμφάνιση των τσιγάρων. Ο διαφημιστής έστησε αυτή τη διαφήμιση με αυτόν τον τρόπο για να μας επηρεάσει».*

Στο δεύτερο επίπεδο γενικότερης κατανόησης εντοπίζουν την ανάγκη στην οποία απευθύνεται η διαφήμιση και τοποθετούν την εικόνα στο πλαίσιο της χαλάρωσης, ξεκούρασης και γενικότερα ηρεμίας που προϋποθέτουν «οι ωραίες καλοκαιρινές διακοπές», αλλά δεν το αναλύουν. Το ίδιο και πιο κάτω προσεγγίζουν το τρίτο επίπεδο Ερμηνευτικής Κατανόησης καταγράφουν τις απόψεις τους, χωρίς να φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται σε βάθος τις σχέσεις των παραμέτρων που τις διαμορφώνουν: *«Η διαφήμιση αυτή απευθύνεται στους νέους καπνιστές και στους μη καπνιστές. Αυτός που θα ωφεληθεί από τη διαφήμιση είναι αυτός που θα δημιουργήσει το τσιγάρο και αυτός που θα ζημιωθεί είναι ο πελάτης. Ο διαφημιστής προσπαθεί να πείσει τους νέους να καπνίσουν και ότι το κάπνισμα κάνει καλό».*

Τα πράγματα όμως ανατρέπονται όταν τα παιδιά περνούν στο τέταρτο και πιο δύσκολο επίπεδο της ανάλυσης, δηλαδή το επίπεδο της Κριτικής Κατανόησης. Εκεί κάνουν την υπέρβαση. Τα παιδιά ξεπερνούν τον εαυτό τους και παρουσιάζονται σημαντικά κριτικοί αναγνώστες του διαφημιστικού μηνύματος και αμύνονται άξια έναντι της χειραγώγησης που αυτό προβάλλει. Αφήνουμε τα παιδιά να μιλήσουν μόνα τους: *«Η διαφήμιση αυτή υπόσχεται ότι αν καπνίσεις αυτό το συγκεκριμένο τσιγάρο θα γίνεις πιο όμορφος, πιο ανεξάρτητος, αλλά ότι υπόσχεται δεν το πραγματοποιεί και γίνεται το αντίθετο. Αν η διαφήμιση έλεγε την αλήθεια οι κοπέλες θα ήταν γερασμένες με κίτρινα δόντια και χέρια, γενικά άσχημες. Προσωπικά πιστεύω πως το κάπνισμα βλάπτει σοβαρά την υγεία και δεν θα ήθελα ποτέ να καπνίσω στη ζωή μου.».*

#### **5η ομάδα « ΕΞΥΠΝΑΚΗΛΕΣ» - διαφήμιση MAXIM SLIMS**

Η 5η ομάδα επιλέγει κι αυτή να παρουσιάσει την διαφήμιση με τις κοπέλες και ξεκινώντας τον εντοπισμό πληροφοριακών στοιχείων γράφουν: *«Βλέπουμε τρεις όμορφες γαλήνιες γυναίκες να κουβεντιάζουν χαμογελώντας απέναντι από την ήρεμη θάλασσα!».* Γρήγορα όμως περνούν στο τέταρτο επίπεδο ανάλυσης, την Κριτική Κατανόηση επισημαίνοντας: *«Αυτό που δεν βλέπουμε είναι η άλλη όψη του νομίσματος, ούτε τον καπνό του τσιγάρου, ούτε τα κιτρινωμένα δόντια και χέρια, τους μαύρους κύκλους και όλα όσα προκαλεί το τσιγάρο».*

Η εισαγωγική αυτή πρώτη προσέγγιση μάς ξαφνιάζει ευχάριστα γιατί τα παιδιά εντόπισαν τη στρατηγική του διαφημιστή να εμφανίζει τέλεια πρότυπα. Στη συγκεκριμένη διαφήμιση όντως οι γυναίκες φαίνονται υγιείς, ελκυστικές, μοντέρνες.

Τα παιδιά όμως προχωρώντας την ανάλυση γράφουν: « για τις επιπτώσεις που δε φαίνονται».

Συνεχίζουν περιγράφοντας τη ζωή των δραστών «Στην εικόνα φαίνεται ότι έχουν μια ήρεμη ζωή χωρίς άγχος και δυσκολίες», τα ρούχα τους «Φοράνε όμορφα με απαλά χρώματα ρούχα» και εστιάζουν στα αντικείμενα που κρατάνε «είναι χαρούμενες προσφέροντας τσιγάρα η μία στην άλλη». Η περιγραφή συνεχίζεται με το φόντο «Στο βάθος απεικονίζεται μια ήρεμη και όμορφη θάλασσα» και την παράταξη των μορφών «Στο μπροστινό δεξιό τμήμα όμως φαίνεται ένα πακέτο τσιγάρα». Ακόμη μια φορά μας χαροποιεί το γεγονός ότι και αυτά τα παιδιά κατανόησαν τα στοιχεία της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής που αναλύσαμε στη διδασκαλία και τα χρησιμοποιούν όχι φυσικά με το όνομά τους αλλά με τη χρήση τους κι εκεί είναι η ουσία.

Στην ερώτηση σχετικά με τη συναίσθηση: «Είναι αυτές οι εικόνες ρεαλιστικές; Αν ναι, σε ποια αίσθησή μας απευθύνονται», τα παιδιά απαντούν «Αυτές οι εικόνες φαίνονται ελκυστικές και απευθύνονται στην όρασή μας», και περνώντας στο ερμηνευτικό επίπεδο συμπληρώνουν «Σύμφωνα με την εικόνα το κουτί με τα τσιγάρα θα μας κάνει όμορφους και ήρεμους όπως τις γυναίκες στην φωτογραφία, όμως δεν είναι αλήθεια.»

Εκπληρώνοντας την κατάκτηση ενός από τους στόχους του Κριτικού Γραμματισμού που είναι η αμφισβήτηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάστηκε η εικόνα. Εξάλλου η αμφισβήτηση είναι ένα απ' τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης (Χατζηγεωργίου, 1998:445). Ολοκληρώνουν λέγοντας ότι «η διαφήμιση απευθύνεται σε μη καπνιστές επηρεάζοντάς τους να καπνίσουν».

Στην ερώτηση ποιος ωφελείται δε διστάζουν να κατηγορήσουν όλους όσους ευθύνονται για τα αρνητικά αυτά προϊόντα. Γράφουν χαρακτηριστικά: «Από την πώληση των τσιγάρων θα ωφεληθούν οι περιπετεράδες και όλοι όσοι πουλάνε τέτοια αρνητικά προϊόντα, παίρνοντας χρήματα από όλους όσους αγοράζουν συνεχώς και ασυγκράτητα χιλιάδες πακέτα τσιγάρων.». Στην παρουσίαση αυτή παρατηρούμε ότι τα παιδιά χειρίστηκαν τις ερωτήσεις του φυλλαδίου με το δικό τους τρόπο και απάντησαν όχι με τη συγκεκριμένη σειρά, αλλά όπως το κατανόησαν περνώντας στο δικό τους μεταγνωστικό νόημα και παρουσιάζοντας ένα τελικό αποτέλεσμα με τη δική τους προσωπική σφραγίδα.

Τέλος υιοθετώντας την πρακτική Μετασχηματισμού (Cope & Kalanzis, 2000:9-37) παρουσιάζουν πώς με το δικό τους τρόπο μια αντιδιαφήμιση «*Η διαφήμιση αν παρουσίαζε την αλήθεια για το τσιγάρο δεν θα έδειχνε όμορφες και χαμογελαστές κοπέλες αλλά άσχημες ζαρωμένες με κιτρινωμένα δόντια*».

Ο επίλογος φέρει τη θλιβερή διαπίστωση «*Παρόλο που το Υπουργείο Υγείας προειδοποιεί πως το κάπνισμα είναι αρνητικό, χιλιάδες πακέτα τσιγάρα πωλούνται συνεχώς στα περίπτερα και στα mini market*». Απ' την ομάδα αυτή θα περιμέναμε κάτι πιο δυνατό για το τέλος ίσως ένα δικό τους τρόπο επίλυσης του προβλήματος ή την ανάληψη μιας κοινωνικής δράσης (Department of Education, Tasmania, school Education Division, 2004). Παρόλα αυτά, ήταν μια πολύ επιτυχημένη παρουσίαση.

Γενικά τα παιδιά συσχέτισαν τα χρώματα της διαφήμισης (δυναμικό μωβ) με αυτά του προϊόντος (τσιγάρα SILK CUT). Φαίνεται να αναγνωρίζουν την πρόθεση του διαφημιστή να δημιουργήσει χρωματικούς συσχετισμούς και να οδηγήσει σ' ένα ορισμένο συμπέρασμα (συνεπαγωγή) το δέκτη (Phillips & McQuarrie, 2004:17).

Στη διαφήμιση με τις κοπέλες (MAXIM SLIM) η διαφήμιση χρησιμοποιεί μια αμφισβημία, αφήνοντας το θεατή να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα όσον αφορά το αδύνατο (SLIM), να κάνει τις δικές του υποθέσεις αν εννοεί το τσιγάρο που είναι πολύ λεπτό ή τις κοπέλες με το άψογο σώμα. Αυτό το λογοπαίγνιο είναι μια απ' τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διαφημιστές για να αυξήσουν τα κίνητρα στον υποψήφιο πελάτη για θετική αποδοχή, ενδιαφέρον, προσοχή, γνωστικές αντιδράσεις, υψηλότερη αναγνώριση του μηνύματος καλύτερη ανάκληση (Hallahan, 2000:468, Dyer, 1993:174) για να επιθυμήσει τελικά να το κάνει δικό του δοκιμάζοντάς το και τα παιδιά φαίνεται να το κατάλαβαν.

Στην **3<sup>η</sup> Διδακτική Παρέμβαση** οι δύο πρώτες ερωτήσεις σε αυτό το ερωτηματολόγιο που παίζει παράλληλα και το ρόλο του φύλλου εργασίας, μπήκαν από την ερευνήτρια για να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο επιτεύχθηκε ο πρώτος στόχος: Γίνομαι «θραύστης» του κώδικα: Πώς μπορώ να αποκωδικοποιήσω το κείμενο; σύμφωνα με το μοντέλο 4 πηγών για το γραμματισμό από τους Allan Luke and Peter Freebody (1999). Με τις απαντήσεις και των τεσσάρων ομάδων, αλλά και την καταγραφή των εκτιμήσεων των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες και τη δυναμική του ευθύ και του πλάγιου λόγου, διαπιστώσαμε ότι όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να αποκωδικοποιούν και να κωδικοποιούν τη γλώσσα σε κατάλληλο επίπεδο ικανότητας, αφού αναγνώρισαν τα λεξιλογικογραμματικά χαρακτηριστικά και τον

τρόπο εκφοράς του λόγου του κειμένου (ευθύς - πλάγιος λόγος.). Οι απαντήσεις μιλάνε από μόνες τους: «Ναι, επειδή μιλάει ο ίδιος και είναι ζωντανά τα γεγονότα» Εξυπνούληδες, «Γιατί το κείμενο έχει μια ζωντανία και αισθανόμαστε ότι είμαστε κι εμείς στο παραμύθι.» ΣΑΪΝΙΑ, «Το κείμενο είναι γραμμένο στον ευθύ λόγο γιατί κάνει την αφήγηση πιο ζωντανή» Ομορφόπαιδα, «Κάνει το κείμενο πιο ζωντανό.» ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΛΟΓΑ, «Για να είναι πιο ζωντανό» ΕΞΥΠΝΑΚΗΔΕΣ, «Μπορούμε να το μετατρέψουμε σε πλάγιο λόγο, αλλάζει όμως πολύ αλλά δεν είναι καλύτερα γιατί δεν έχει μεγάλη δύναμη ώστε να μας προσελκύσει σε αυτό.» Ομορφόπαιδα, «Μπορώ να το μετατρέψω. Αλλά είναι καλύτερα στον ευθύ λόγο γιατί το νοιώθουμε το κείμενο πιο ζωντανό» ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΛΟΓΑ.

Αφού ικανοποιήθηκε ο πρώτος στόχος και τα παιδιά χρησιμοποίησαν στοιχεία της Τοποθετημένης Πρακτικής (Kalantzis, 1999), περάσαμε στην τρίτη ερώτηση που διερευνούσε το δεύτερο στόχο: « Γίνομαι κατασκευαστής σημασίας: Τι λέει αυτό το κείμενο σε μένα;» (σύμφωνα με τους Allan Luke and Peter Freebody (1999). Οι ερωτήσεις των παιδιών έδειξαν ότι κατάφεραν χρησιμοποιώντας στοιχεία από την οπτική γωνία της Ανοιχτής Διδασκαλίας (Kalantzis, 1999), να αναλύσουν και να περιγράψουν τα "σχέδια της πρακτικής στην πραγματική ζωή" και τη δυναμική της "συμπεριφοράς πρόσωπο με πρόσωπο". Έτσι στην ερώτηση: «Αν ήταν εδώ ο κ. Βερούτσι τι θα ήθελες να τον ρωτήσεις; (Σκέψου τρεις ερωτήσεις).» Τα παιδιά μας εκπλήσσουν με την απλότητα που διατυπώνουν τόσο βαθυστόχαστα ερωτήματα και μας κάνουν να αναρωτιόμαστε για το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονται. «1. Γιατί πιστεύεις ότι χαλαρώνεις με το τσιγάρο; 2. Γιατί δεν θες κόσμο στο σπίτι σου; 1. Σας ηρεμεί το τσιγάρο; 3. Τι αισθανθήκατε όταν όλα τελείωσαν; 1. Γιατί για να ξεκουραστείς καπνίζεις; 2. Χαλαρώνετε πραγματικά όταν καπνίζετε πίπα; 3. Γιατί θέλετε να μείνετε τόσο χρόνο μόνος σας; Νιώθεις ωραία με την καθημερινή σου ζωή;».

Είναι άραγε μόνο ο φανταστικός κ. Βερούτσι ή ο καθένας από εμάς που επιλέξαμε την απομόνωση της τηλεόρασης σαν άμυνα στις διαπροσωπικές μας σχέσεις και την ψευδαίσθηση χαλάρωσης και ηρεμίας που προσφέρει το τσιγάρο απέναντι στο στρεσογόνο τρόπο ζωής, της σύγχρονης εποχής;

Η επόμενη ερώτηση: «Αν έπρεπε να περιγράψεις με δύο προτάσεις την περιπέτεια του κ. Βερούτσι: Α. Τι θα έγραφες στη γιαγιά σου; Β. Τι θα έγραφες στο διευθυντή του σχολείου;», είχε σαν στόχο: « Γίνομαι χρήστης κειμένων. Τι μπορώ να κάνω με αυτό το κείμενο;», που προσπαθούσε να κάνει τους μαθητές και τις

μαθήτριες να καταλάβουν πως η γλώσσα ποικίλλει σύμφωνα με το πλαίσιο, το σκοπό, το ακροατήριο και το περιεχόμενο, και είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτήν την γνώση, επιλέγοντας το κατάλληλο ύφος για διηγηθούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα σε ύφος φιλικό (στη γιαγιά) και σε ύφος επίσημο (στον κ. διευθυντή) επιτεύχθηκε με τον καλύτερο τρόπο. Οι απαντήσεις των παιδιών αποδεικνύουν ότι τα παιδιά, όχι απλά επιλέγουν το κατάλληλο κάθε φορά ύφος, αλλά εστιάζουν στο πραγματικό νόημα του κειμένου και χωρίς να το συνειδητοποιούν ούτε τα ίδια ουσιαστικά γράφουν την κεντρική ιδέα του μαθήματος : Α. *«Καλημέρα γιαγιά!!! Δεν θα το πιστέψεις όταν σου εξηγήσω την ιστορία του κ. Βερούτσι. Ο κ. Βερούτσι είναι ο πιο βαρετός άνθρωπος που δεν δεχόταν άτομα στο σπίτι του και του συμβαίνει κάτι φανταστικό. Οι ήρωες της τηλεόρασης ζωντάνεψαν στο σπίτι του.»* και Β. *«Καλημέρα κ. διευθυντή διαβάζω ένα κείμενο με ήρωα τον κ. Βερούτσι ο οποίος μόλις γυρνάει από τη δουλειά απομονώνεται στο σπίτι του. Είναι ένας εργατικός όμως και βαρετός άνθρωπος ο οποίος προτιμά να βλέπει τηλεόραση από το να βγαίνει βόλτες έξω να διασκεδάσει.*

Η τελευταία ερώτηση: *«Αν δεν ήταν καπνιστής, πώς θα αντιμετώπιζε τις δύο καταστάσεις (χαλάρωση και τελική νίκη)»*, με στόχο (4<sup>ος</sup> στόχος του μοντέλου των Allan Luke and Peter Freebody (1990): *«Γίνομαι κριτικός χρήστης κειμένων: Τι κάνει αυτό το κείμενο σε μένα;»* ουσιαστικά ζητά από τα παιδιά να μετασχηματίσουν το κείμενο διαφοροποιώντας στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου καταθέτοντας την άποψή τους στα σύγχρονα προβλήματα που τίγονται εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στα καπνιστικά στερεότυπα που ο συγγραφέας του κειμένου μέσω του πρωταγωνιστή προσπαθεί να μας περάσει. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν ουσιαστικά στους δικούς τους μελλοντικούς ή και παροντικούς προβληματισμούς. Οι απαντήσεις τους μας γεμίζουν χαρά, καθώς συνειδητοποιούμε ότι ο στόχος του κριτικού γραμματισμού φαίνεται να επιτυγχάνεται αφού τα παιδιά και διερεύνησαν επίκαιρα θέματα και διατύπωσαν υποθέσεις και βρήκαν εναλλακτικές λύσεις και αναγνώρισαν την κρυμμένη πρόθεση του κειμένου συνδέοντάς το με προσωπικές εμπειρίες. Από την οπτική γωνία της Μετασχηματισμένης Πρακτικής, οδηγούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες πέρα από την ακαδημαϊκού τύπου γραπτή αξιολόγηση, στις εφαρμογές στην πραγματική ζωή. Έτσι προχωρώντας το μήνυμα του κειμένου δίνουν απαντήσεις *«γροθιά»* σ' όλους τους αμετανόητους καπνιστές και ουσιαστικά δημιουργούν ένα πλαίσιο απαντήσεων και για τους ίδιους τους εαυτούς, πολύτιμο για το μέλλον. Έτσι αν δεν ήταν καπνιστής: *«Θα έβγαινε έξω να περπατήσει, να ξεχαστεί και όταν*

*γύριζε σπίτι του θα έτρωγε υγιεινά φαγητά. Αν δεν ήταν καπνιστής θα ήταν πιο κοινωνικός άνθρωπος και πιο ήρεμος και δεν θα ήταν τόσο νευριασμένος με τους ανθρώπους που ήταν στο σπίτι. Θα απολάμβανε περισσότερο τη ζωή του και δεν θα ήταν τόσο βαρετός. Πιστεύω πως ο κ. Βερούτσι θα αντιμετώπιζε την κατάσταση με ψυχραιμία. Αλλά αν δεν ήταν καπνιστής θα ήταν πιο ήρεμος και δεν θα έφτανε σε αυτή τη θέση! Θα άνοιγε το παράθυρο να πάρει αέρα»*

Στη συνέχεια, οι μαθητές έγραψαν τα δικά τους ρεπορτάζ με στόχο την καταχώρησή τους στην εφημερίδα της τάξης (δες στο Παράρτημα). Με τη δραστηριότητα αυτή σκοπό είχαμε τα παιδιά να γίνουν ισότιμοι συνομιλητές και συνερευνητές της γνώσης στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Καλούνται να συζητήσουν, να ακούσουν τις γνώμες όλων, να συμβουλευτούν και το παραπάνω κείμενο και να καταλήξουν στη σύνταξη ενός ρεπορτάζ. Ουσιαστικά με το ρεπορτάζ αυτό θέλαμε να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε αν αλλάζουν οι αρχικές τους απόψεις με το μάθημα που έγινε στην τάξη, αν και κατά πόσο μπορούν να συντάξουν ένα δομημένο κείμενο μικρού περιεχομένου που συνοψίζει τις γνώσεις και τέλος να διαπιστώσουμε αν αναπτύχθηκαν μεταγνωστικού τύπου δεξιότητες από τα παιδιά. (Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 1992). Το γεγονός ότι δίνεται ένα βοηθητικό κείμενο που ουσιαστικά απαντά σε όλα αυτά τα ερωτήματα, έγινε με απώτερο σκοπό να αποφευχθεί το άγχος της εξέτασης και να αφοσιωθούν στον κυρίως σκοπό της δραστηριότητας που είναι η προσέγγιση των ίδιων εννοιών μ'αυτές που αντιμετώπισαν τα παιδιά την προηγούμενη ώρα, οι οποίες παρουσιάζονται με έναν πιο σύνθετο τρόπο και η πραγμάτευση των οποίων απαιτεί σύνθετες νοητικές εργασίες από τα παιδιά. Εξάλλου, ας μη θεωρήσουμε δεδομένο ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αντλούν πληροφορίες, από ένα κείμενο με δομημένο λόγο, με ευκολία, αυτός είναι ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης που η πείρα μας έδειξε ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί.

Τελικά ο στόχος επετεύχθη και με τον καλύτερο τρόπο. Η παραγωγή των κειμένων γινόταν κατά ομάδες και κατά την επεξεργασία συζητιόταν η ανταπόκριση στον επικοινωνιακό στόχο αλλά και η αποτελεσματικότητα και συνεκτικότητα του πολυτροπικού μηνύματος. Η αξιολόγηση των άρθρων έγινε με βάση αν ήταν ολοκληρωμένα ως προς τους παρακάτω άξονες, που δόθηκαν από την αρχή (πριν τη συγγραφή του άρθρου) στους μικρούς δημοσιογράφους.

### Αξιολόγηση των άρθρων

Στο άρθρο της ομάδας «Εξυπνούληδες» ο τίτλος είναι εντυπωσιακός αλλά μάλλον άσχετος με το υπόλοιπο περιεχόμενο. Παρ' όλα αυτά κατακτά το ενδιαφέρον του αναγνώστη *«Πάλι καλά που δεν καπνίζουν και τα μωρά!!!! Ένα τσιγάρο την ημέρα τη ζωή την κάνει πέρα!!!!»*. Το θέμα εισάγεται σωστά και με σαφήνεια και στην πρώτη πρόταση αλλά και στην εισαγωγή του άρθρου όταν περιγράφονται με ακρίβεια το «τι», το «πώς» και το «γιατί» της καπνιστικής συνήθειας στους νέους. Το άρθρο τελειώνει όταν καθορίζεται απ' το πρόσωπο, αλλά μάλλον απότομα *«Επίσης δεν έχουν την αίσθηση της γεύσης»*. Η προσπάθεια «αντισλόγκαν» στο τέλος κρίνεται μάλλον αποτυχημένη *«Καλύτερα να πας να πνιγείς, παρά να καπνίσεις»*. Υπάρχει ταιριαστή εικόνα ενώ η ταυτότητα των συντακτικών είναι εμφανής.

Η προσπάθεια της ομάδας «Σαΐνια» ξεκινάει με ένα τίτλο «γροθιά»: *«Θες υγεία ναί ή όχι;»*. Όχι όμως ιδιαίτερα σαφή όσον αφορά στο τσιγάρο. Το άρθρο ξεκινάει σωστά και οι σκέψεις των παιδιών αναπτύσσονται ομαλά και συγκροτημένα. Εστιάζουν όμως σε γενικότητες *« καπνίζουν για κάποιους «αφελείς» κοινωνικούς λόγους.»* και όχι σε στοχευμένες πληροφορίες με συνέπεια να αμβλύνεται η διεισδυτικότητα του μηνύματος και να αποκλείουν απ' τα κριτήρια που τέθηκαν. Το τέλος διορθώνει τις όποιες ατέλειες της εικόνας και αφήνει με έντονη αίσθηση «cliff – hanging» έντονης αγωνίας δηλαδή για το τι θα συμβεί παρακάτω. Η εικόνα είναι όμορφη αλλά όχι ταιριαστή ενώ η ταυτότητα δηλώνεται σαφώς.

Η ομάδα «Ομορφόπαιδα» αρχίζουν το άρθρο τους ίσως με τον πιο όμορφο και ταιριαστό τίτλο *«Αναπήρες stor»*. Το θέμα εισάγεται ομαλά, αν και υπάρχει μια αίσθηση πλατειασμού, ενώ στο μικρό σε μέγεθος, κείμενο δεν αναπτύσσονται επιχειρήματα παρά μόνο καταγράφονται γενικές θέσεις. Το κείμενο αναδύει μια οσμή διεκπεραιωτικότητας. Το τέλος είναι μάλλον απροσδόκητο: *«Τέλος νομίζουν ότι θα απαλλαχτούν από κάποια συμφορά»* και αποτυγχάνει να δημιουργήσει την εικόνα ενός όμορφου και συγκροτημένου κειμένου έστω, και μικρού. Παρ' όλα αυτά η παραδοξότητα του τέλους μπορεί να ωθήσει του αναγνώστη του συγκεκριμένου σε περαιτέρω έρευνα για πράγμα το οποίο αποτέλεσε ένα απ' τα κριτήρια που θέσαμε αρχικά. Η εικόνα είναι ταιριαστή και ο χιουμοριστικός της χαρακτήρας ιδιαίτερα ευχάριστος ενώ η ταυτότητα δηλώνεται σαφώς.

Τα «Βυσσινή άλογα» ξεκινάνε μ' ένα εντυπωσιακό τίτλο που αν και άκομπος αναδεικνύει την ορμή της παιδικής τους ηλικίας: *«ΚΑΠΝΙΣΜΑ; Καλύτερα να πας να πνιγείς!»*. Στο κείμενο το θέμα εισάγεται ομαλά και με συστηματική τεκμηρίωση.



Εστίασαν σωστά σε πληροφορίες που σχετίζονται με τη διαφήμιση και τις καπνοβιομηχανίες, αλλά εντυπωσιάζει το γεγονός ότι στο κείμενό τους ενσωματώνουν και προτάσεις *«Πρέπει να μάθουν όμως ότι το τσιγάρο κάνει μόνο κακό στην εμφάνιση, στο δέρμα, στο σώμα, στα δόντια και στην υγεία.»*. Το κείμενο τελειώνει λίγο απότομα, αλλά αφήνει χώρο στον αναγνώστη να ψάξει τις δικές του πληροφορίες. Η εικόνα είναι ταιριαστή, αν και λίγο ακραία ενώ η ταυτότητα δηλώνεται ξεκάθαρα.

Η ομάδα «Εξυπνάκηδες» ξεκινούν μ' ένα σύντομο, αλλά όχι «χτυπητό» τίτλο, ιδιαίτερα δημοσιογραφικού χαρακτήρα που εστιάζουν στο πρόβλημα χωρίς να παίρνουν θέση: *«Κάπνισμα: συνήθεια των νέων;»*. Το κείμενο είναι ιδιαίτερα μεγάλο και όμορφα διαμορφωμένο με δομή και είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Το θέμα εισάγεται όμορφα *«Για ποιους λόγους οι νέοι καπνίζουν; Τα νεαρά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να ακολουθήσουν νωρίς τις συνήθειες των ενηλίκων»* και αναπτύσσεται συγκροτημένα με επιχειρήματα που εμφανίζονται βαθμιδωτά και αντανακλούν γεγονότα και καταστάσεις απ' όλη την εμπειρία των παιδιών *«Έτσι οι εταιρίες καπνού διαφημίζουν τα προϊόντα τους με μπλουζάκια, αναπτήρες, εικόνες καπνιστών σε πολύ δημοφιλή σήριαλ της T.V.»*. Μέσα στο κείμενο αίσθηση δημιουργούν, α) η ύπαρξη ευθέων ερωτήσεων που απαντώνται πιο κάτω κι έτσι ενισχύεται η συνοχή του κειμένου, β) η διατύπωση ρητορικών ερωτήσεων που ενισχύουν τη συμμετοχή του αναγνώστη αλλά και γ) η ύπαρξη αναπάντητων ερωτημάτων στο τέλος που παρακινούν τον αναγνώστη σε προβληματισμό και έρευνα. Η εικόνα βέβαια αδικεί το κείμενο καθώς δεν είναι ιδιαίτερα ευκρινής, ενώ η ταυτότητα υπάρχει με ευκρίνεια στο τέλος του άρθρου.

Γενικά, οι περισσότερες ομάδες χρησιμοποίησαν καθυπόταξη σύνταξη με αιτιολογικές, χρονικές, ειδικές και αναφορικές προτάσεις αναπαράγοντας δημιουργικά τις πληροφορίες του κειμένου (φυλλάδιο 1<sup>ο</sup>). Κατά τη δεύτερη γραφή *εμπλουτίζουν τα* κείμενα τους με νέα στοιχεία ή διορθώνουν τυχόν ανακολουθίες στην δομική αλληλουχία των περιγραφόμενων στοιχείων. Η βελτίωση επικεντρώθηκε στην οργάνωση των δομικών στοιχείων και στα λεξιλογικό-συντακτικά χαρακτηριστικά.

Στη δημιουργικότητα και τον εμπλουτισμό του άρθρου τους, λειτούργησε η κριτική σκέψη για την επιλογή των κύριων σημείων, τους μετασχηματισμούς, τις λογικές κρίσεις. Επειδή επιστρατεύονται γνωστικές, μεταγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2001) οι μικροί μαθητές έχουν *πολλαπλά* οφέλη. Η τεχνική του σχεδιαγράμματος που χρησιμοποιήσαμε, σε συνδυασμό με την ύπαρξη

ενός κειμένου με δεδομένες πληροφορίες ήταν πλήρως αποτελεσματική για την συγγραφή πετυχημένου κειμένου. Έτσι βάδιζαν με αυτοπεποίθηση βάσει του σχεδιαγράμματος, το οποίο χρησιμοποιούσαν για να οργανώσουν τις ιδέες τους.

Γενικά, τα πολυτροπικά κείμενα έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και στην καλλιέργεια κοινωνικοπολιτισμικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στα παιδιά. Για παράδειγμα οι εργασίες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως ρεπορτάζ, διαφημίσεων, κ.λ.π. πραγματοποιούνταν με ομαδικές εργασίες, εθνογραφικού τύπου (Egan-Robertson & Bloome, 2001), οι οποίες ανέπτυσαν το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών. Η αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών, που εφαρμόσαμε στη λειτουργική διδασκαλία της γλώσσας, βασίστηκε στη διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν στη γλωσσική και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσουμε και την αξιολόγηση των πολυτροπικών πρακτικών<sup>57</sup>. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο σ' αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση των κειμένων, που έγραφαν τα παιδιά, πριν από την έναρξη του προγράμματος και μετά τη λήξη του. Διαπιστώσαμε ότι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής ικανότητας, με τη γνώση και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας ήταν πολύ ικανοποιητική. Η ανάλυση των στοιχείων, έδειξε ότι υπερκαλύφθηκαν οι συνολικές απαιτήσεις του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος. Η διαδικασία της επεξεργασίας των κειμένων εξελίχθηκε σε βασικό στοιχείο γλωσσικού γραμματισμού της τάξης. Οι μαθητές έμαθαν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, για την ανταπόκριση των κειμένων τους στους αρχικούς στόχους, να σέβονται και να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων και να ασκούνται σε μεταγνωστικές δεξιότητες γλωσσικής αυτοδιόρθωσης των λαθών τους. Μάλιστα έχουμε καταγράψει περιπτώσεις, στις οποίες τα ίδια τα παιδιά διαχειριζόταν τη διαδικασία της επεξεργασίας, χωρίς την παραμικρή επέμβαση του δασκάλου.

Η ίδια με την παραπάνω διαδικασία έγινε και κατά την συγγραφή επιστολών διαμαρτυρίας.

---

<sup>57</sup> Για το θέμα της αξιολόγησης της γλωσσικής διδασκαλίας, βλ. Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997:106-112.

### Αξιολόγηση των επιστολών διαμαρτυρίας.

Οι επιστολές ακολουθούν τη σωστή φόρμα με την προσφώνηση του αποδέκτη στην αρχή και τον σκοπό για τον οποίο του γράφουν. Ήταν σε πολύ καλό επίπεδο από πλευράς οργάνωσης της πληροφορίας και ευρηματικότητας επιχειρημάτων. Εδώ διδάσκονται και την προσαρμογή του ύφους ανάλογα με τον αποδέκτη. Τα παιδιά δεν έγραψαν τις επιστολές καθισμένα στις ομάδες τους, αλλά με τους φίλους τους όσοι και όσες ήθελαν. Στη συνέχεια δηλώνουν συναισθήματα «...θέλουμε να δηλώσουμε την αγανάκτησή μας...είμαστε αρκετά θυμωμένοι...» (Ηλίας, Θοδωρής, Δημήτρης), «Είμαστε καθέτως αντίθετοι με τον εικονογράφο των κόμικς» (Αγορίτσα Τ., Αλεξ Τ., Νίκος Γ.), αναπτύσσουν τα επιχειρήματα τους «γιατί τα παιδιά θα επηρεαστούν βλέποντας τους πρωταγωνιστές να καπνίζουν. Τους μένει στο μυαλό αυτή η άσχημη εικόνα και τους μένει στον εγκέφαλο και το θυμούνται όταν μεγαλώσουν και έτσι μετά όταν μεγαλώσουν, μαθαίνουν να καπνίζουν»(Ηλίας, Θοδωρής, Δημήτρης), «...γιατί βλέποντας τα τσιγάρα στο μέλλον, μπορεί το κάπνισμα να τους γίνει συνήθεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργήσει σοβαρό πρόβλημα στην υγεία τους» (Φαίη και Ευαγγελία), διατυπώνουν με έμφαση την αντίθεσή τους και εκφράζουν ευγενικά, αλλά με έντονο ύφος τις απαιτήσεις τους «Θα θέλαμε να μας κάνετε την χάρη να περιορίσετε περισσότερο τις φωτογραφίες τις οποίες υπάρχουν στα κόμικς σας και έχουν σχέση με το κάπνισμα. Θα θέλαμε αυτή η κατάσταση να περιοριστεί πάρα πολύ. Δηλαδή να μην υπάρχει εικόνα που να ασχολείται με το κάπνισμα.» (Αδάμος Τ. Γιώργος Ρ.) και τελειώνουν με ευχές «Ελπίζουμε να διορθώσετε αυτό που κάνετε!!! »(Ηλίας, Θοδωρής, Δημήτρης). «Είμαστε σίγουρες, ότι θα λάβετε υπόψη σας όλα όσα σας γράψαμε και δε θα ξαναδούμε εικόνες καπνιστών στα αγαπημένα μας κόμικς.» (Φαίη και Ευαγγελία), «Τα επόμενα κόμικς θα θέλαμε να γράφονται και να εικονογραφούνται χωρίς εικόνες καπνιστών» (Αγορίτσα Τ., Αλεξ Τ., Νίκος Γ.), «Ελπίζουμε να πραγματοποιήσετε αυτά τα αιτήματα που σας στείλαμε με μεγάλη αγάπη» (Αδάμος Τ., Γιώργος Ρ.).

Οι παράγοντες τέθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο και ακολούθησε η παραγωγή επιστολών διαμαρτυρίας. Η «συστηματοποίηση» της εμπειρικής και διαισθητικής μαθητικής γνώσης, των πολυτροπικών χαρακτηριστικών και η ικανότητα χρήσης τους σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες ήταν τα δύο στοιχεία πολυτροπικού γραμματισμού, που προέκυψαν από τη διαδικασία της επεξεργασίας. Διαπιστώσαμε ότι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και ιδιαίτερα της

επικοινωνιακής ικανότητας, με τη γνώση και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας ήταν πολύ ικανοποιητική.

Στην **4<sup>η</sup> Διδακτική Παρέμβαση**, που είχε σαν τίτλο: «Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σ' όλα τα παιδιά», τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν κόμικς που να υποστηρίζει τη θετική πλευρά της ζωής χωρίς τσιγάρο. Τα μηνύματα που πέρασαν ήταν θετικά και οι εικόνες να εστιάζονταν σε νέους ανθρώπους. Ανέπτυξαν δραστηριότητες, προωθώντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση, καλλιέργησαν την κριτική σκέψη μέσα από διάλογο και τέλος εφαρμόσαν την project-based μέθοδο, με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός παραδοτέου- κόμικς. Τα κόμικς σαν πολυτροπικά κείμενα έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και στην καλλιέργεια κοινωνικοπολιτισμικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στα παιδιά. Παράλληλα η διάχυση των εργασιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον αύξησαν το ενδιαφέρον των μαθητών, για κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, που αφορούν την καλλιέργεια κινήτρων στο αντικαπνιστικό μήνυμα.

Η αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών, που εφαρμόσαμε στη λειτουργική διδασκαλία της γλώσσας, βασίστηκε στη διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν στη γλωσσική και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσουμε και την αξιολόγηση των πολυτροπικών πρακτικών<sup>58</sup>. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο σ' αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση των κειμένων, που έγραφαν τα παιδιά, πριν από την έναρξη του προγράμματος και μετά τη λήξη του.

Αξιολογώντας την παραγωγή των διαλόγων των ομάδων διαπιστώνουμε τα εξής: Τα παιδιά εντοπίζουν γύρω τους κινήσεις και συμπεριφορές, αλλά και συγκεκριμένες φράσεις που κινούνται στα όρια της υποκουλτούρας οι οποίες σχετίζονται με το κάπνισμα: «...να καταπιώ μια τζούρα», «Το ωραίο είναι να κάνεις κυκλάκια με τον καπνό!» και τις εντάσσουν στο λόγο τους σαν κάτι το οικείο, αποδεκτό, ίσως και φυσιολογικό. Επίσης αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις του περιβάλλοντος, όπως: «Περίμενε να δεις πως θα ξελαφρώσεις!!! Θα νιώσεις σαν Βασιλιάς.», «Ωραίο δεν είναι; Απόλαυση!», «Με το κάπνισμα και το μπιλιάρδο περνάει η ώρα σου», «Α! Τι ωραίο που είναι το κάπνισμα σε χαλαρώνει και σε ηρεμεί.

---

<sup>58</sup> Για το θέμα της αξιολόγησης της γλωσσικής διδασκαλίας, βλ. Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997:106-112.

*-Δοκίμασε Πινόκιο να δεις την ευχαρίστηση του τσιγάρου.»* ‘Όλα αυτά δηλώνουν ότι η πρώτη τους επαφή με την καπνιστική συνήθεια – η οποία ούτως ή άλλως, έμμεσα ή άμεσα έχει συντελεστεί- φαίνεται ότι γίνεται μέσα από σύμβολα και συμπεριφορές. Τα βλέπουν, τα ξέρουν, τα αναγνωρίζουν και τα αναπαράγουν και για να μιλήσουμε πιο τολμηρά δε φαίνεται να μπορούν να απαγκιστρωθούν πλήρως από αυτά. ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η ένταξη στην ομάδα: *«-Δε θα καπνίσω! -Τότε ξέχνα την φιλία μας.»*, *«Αχ! Ευχαριστώ πολύ που μου έδωσες να καπνίσω.»*, *«Εντάξει φίλε μου θα δοκιμάσω»*. Οι φράσεις που χρησιμοποιούν ανατακλούν την πίεση των συνομηλίκων(peer – pressure), την οποία προφανώς αντιλήφθηκαν – αν δεν υπέκυψαν ήδη σ’ αυτή. Παρόλα αυτά μια αχτίδα ελπίδας που πιστεύουμε ότι ενισχύθηκε από την παρέμβασή μας.

Η αντίπαλη φωνή – συνείδηση, είναι ισχυρή σ’ όλους τους διαλόγους και σε συνεργασία με τα άσχημα αποτελέσματα του καπνίσματος που τα καταγράφουν επίσης σ’ όλους τους διαλόγους, φαίνεται ότι κερδίζει τον αγώνα. Έτσι ο ήρωας βιώνει ανεπιθύμητες ενέργειες: *«Γκούχου! Γκούχου!... Ζαλίζομαι πολύ! Τα βλέπω θολά!!!.. Δεν αντέχω άλλο! Νιώθω σαν γέρος!»*, *«Ωχ! Άστο καλύτερα! Ανακατόνομαι!»*, *«Δεν ένιωσα και πολύ καλά. Τα βλέπω όλα τριπλά.»* και η φωνή της συνείδησης στο πρόσωπο του γρύλλου απαντά: *«Δεν έπρεπε να καπνίσεις!!! Πρέπει να το κόψεις τώρα. Πέτα το τσιγάρο! Εγώ τους προειδοποίησα...Θα το μετανιώσουν!»*, *«Μην σου γίνει συνήθεια. Δεν είναι καλό για την υγεία. Κάνει τους πνεύμονες κάρβουνα. Άσε με! Είμαι η φωνή της συνείδησης!»*, *«Είναι χάλια! Πώς μπορείς να καπνίζεις; Δεν είναι υγιεινό! Και τότε ο γρύλος φεύγει θυμωμένος! Τελικά οι νέοι είναι πολύ κουτοί! Πινόκιο ηρέμησε: πρόσεξε τι ακούς, τι βλέπεις και τι κάνεις.»*.

Τελικά ο ήρωάς μας κάνει τη στροφή στις σωστές συμπεριφορές και εξελίσσονται οι εξής διάλογοι: *«Δε θα καπνίσω! Τότε ξέχνα την φιλία μας. Δεν πειράζει...Και γίνεται και ο Πινόκιο γάϊδαρος και λέει: το τσιγάρο είναι πολύ βλαβερό, δεν ξανακαπνίζω!! Έτσι ο Πινόκιο πίστεψε πως όλα αυτά τα έπαθε από το τσιγάρο και έτσι δεν ξανακάπνισε!»*. Τα μηνύματα που περνούν τους διαλόγους των παιδιών είναι θετικά (δεν προάγουν φόβο ή απειλή) και οι εικόνες να εστιάζονται σε νέους ανθρώπους, που είναι περίεργοι/ες, πειραματίζονται, την παθαίνουν και ... μαθαίνουν.

Όπως είπαμε και πιο πάνω, ταυτόχρονα οι μαθητές της ΟΠ συμπλήρωσαν για μια φορά και συμπληρωματικό ερωτηματολόγιο στάσεων και απόψεων για την παρέμβαση. Μελετώντας τις απαντήσεις των παιδιών στην **Αξιολόγηση Προγράμματος** διαπιστώνουμε ότι το πρόγραμμα άρεσε σε όλα τα παιδιά σε ποσοστό 100%. Όταν ρωτάμε: «Ποιο μέρος του προγράμματος, σου άρεσε περισσότερο;», έχουμε τα εξής αποτελέσματα: «Η αναπνοή μου είναι σημαντική. Μαθαίνω να την προστατεύω» συγκέντρωσε ποσοστό 28,6%, «Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους» άρεσε περισσότερο στα παιδιά σε ποσοστό 50%, το μικρότερο ποσοστό είχαμε στην 4<sup>η</sup> Διδακτική Παρέμβαση: «Περιπέτεια διαβάζω και τα στερεότυπά της μαθαίνω να αποφεύγω», 7,1% και τέλος η Παρέμβαση: «Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σ' όλα τα παιδιά» πήραν ένα ποσοστό της τάξης του 14,3%. Όσα ζητάμε να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους, τα παιδιά γράφουν: «Είδα κάτι εικόνες με χαλασμένους πνεύμονες κι έλεγε τι έχει μέσα στο τσιγάρο και τι παθαίνεις και ήταν αηδία. Όλα μου άρεσαν το ίδιο. Μου άρεσαν όλα αλλά περισσότερο το πρώτο γιατί μάθαμε την αξία της αναπνοής και πως λειτουργούν τα όργανα του ανθρώπινου σώματος. Μάθαμε να ανακαλύπτουμε τι κρύβουν οι διαφημίσεις και δε θα μας παρασύρουν. Συνεργαστήκαμε όλοι ομαδικά. Τα πιο διασκεδαστικά ήταν τα κόμικς. Γιατί δεν ήξερα τι μυστικά έκρυβαν και μόνο έβλεπα την εικόνα χωρίς μυστικά ενώ τώρα ξέρω πια ένοχα μυστικά κρύβουν και γι' αυτό το λόγο μου άρεσε. Μου άρεσε να σκέφτομαι πολύ και να φαντάζομαι όπως φαντάζεται ο διαφημιστής.»

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τα παιδιά να αυτοαξιολογηθούν και να γράψουν τις νέες γνώσεις που αποκόμησαν από το πρόγραμμα. Οι απαντήσεις είναι αποκαλυπτικές: « Έμαθα ότι το κάπνισμα είναι πιο επικίνδυνο απ' ότι νόμιζα. Ότι μαζεύονται πολλά βλαβερά μέσα στους πνεύμονες απ' το κάπνισμα. Έμαθα τι είναι και τι περιέχει το τσιγάρο και πόσο πονηρό είναι. Δεν πρόκειται να καπνίσω. Τα μυστικά που κρύβονται πίσω απ' τις εικόνες. Έμαθα αρκετά όπως πως σκέφτονται οι καπνοβιομηχανίες μόνο τον εαυτό τους και τα κέρδη τους και δεν τους νοιάζουν οι συνέπειες. Έμαθα πολλά πράγματα και δεν μπορώ να το εξηγήσω σε τρεις σειρές. Έμαθα ότι κιτρινίζουν τα νύχια και τα δόντια. Τότε δεν ήμουν πολύ σίγουρη, αλλά τώρα είμαι 100% σίγουρη. Ότι πολλοί άνθρωποι, ακόμη και αστέρες του κινηματογράφου πεθαίνουν από το κάπνισμα.

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε την αλλαγή ή μη της στάσης των παιδιών απέναντι στο κάπνισμα παίρνουμε τις εξής απαντήσεις: « Ήξερα από πριν ότι βλάπτει.

*Με τα βίντεο και τις εικόνες είδα ότι το κάπνισμα κάνει τόσο κακό στην υγεία και με επηρέασε στο να μην καπνίσω ποτέ. Είδαμε τις εικόνες και στο βίντεο και μάθαμε πόσο επικίνδυνο είναι το κάπνισμα και τι περιέχει το τσιγάρο. Ναι, γιατί χαλάνε οι πνεύμονες, δεν μπορώ να αναπνεύσω, πέφτουν τα μαλλιά και άλλα. Ναι, επειδή είμαι σίγουρη ότι όταν μεγαλώσω δε θα καπνίσω. Τώρα που έμαθα όλα αυτά για το τσιγάρο δεν θέλω ακόμη περισσότερο. Με έκανε πιο δυνατό. Δε θα καπνίσω ποτέ και θα βοηθήσω τους γύρω μου να το κόψουν.*

Πολύ μεγάλη σημασία δόθηκε κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στο υποστηρικτικό υλικό και τα ηλεκτρονικά εργαλεία που βοήθησαν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Ποιο από όλα, όμως ήταν το πιο βοηθητικό; Τα παιδιά σε ποσοστό 60% λένε ότι το εκπαιδευτικό Βίντεο «Τσιγάρο; Ευχαριστώ, δε θα πάρω» με τη συνεδρίαση διαφημιστών, όχι μόνο τους βοήθησε πάρα πολύ, αλλά και το βρήκαν το πιο διασκεδαστικό από όλα. Επίσης το «Πείραμα σε προσομοίωση (καπνιστική συσκευή)» συγκεντρώνει ποσοστό βοηθητικού υλικού 20% και ακολουθούν τα άλλα «Εκπαιδευτικό λογισμικό: «Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος» και «Υποστηρικτικό υλικό με φυλλάδια» με ποσοστό 13,3% και 6,7% αντίστοιχα.

Διερευνώντας τη δυσκολία ή όχι των δραστηριοτήτων τα παιδιά απαντούν: *«Με δυσκόλεψε πιο πολύ η παρουσίαση διαφήμισης, αλλά στο τέλος νομίζω ότι η ομάδα μου έσκισε... Δε θυμάμαι. Καμιά, με την ομάδα μου τα κατάφερα τέλεια. Με δυσκόλεψαν τα ερωτηματολόγια. Με δυσκόλεψε αυτό με τις ασθένειες. Δεν ήξερα πριν τίποτα μόνο για τον καρκίνο. Οι δραστηριότητες όλες ήταν δύσκολες αλλά όλες πάρα πολύ ευχάριστες και χρήσιμες για τη ζωή μας».*

Τέλος ζητούμε τις εντυπώσεις των παιδιών από το πρόγραμμα με τη μορφή ενός παιδαγωγικού σεναρίου: «Αν σε ρωτούσε κάποιος συμμαθητής ή συμμαθήτρια ή συγγενής σου, τι κάνατε στο πρόγραμμα, τι θα έγραφες σε ένα e-mail που θα του έστελνες (γνώσεις, εντυπώσεις);». Οι απαντήσεις τους είναι χαρακτηριστικές: *«Μάθαμε ότι το κάπνισμα κάνει τους πνεύμονες «κάρβουνο» και να περιγράψουμε διαφημίσεις. Το πρόγραμμα ήταν διασκεδαστικό. Εντύπωση το βίντεο «Πάφα Πούφα». Μας άνοιξε τα μάτια για να μην κάνουμε κι εμείς τα ίδια λάθη. Να εκτιμούμε την αξία της αναπνοής. Είδαμε βίντεο και μάθαμε ότι είναι πολύ βλαβερό για την υγεία...να μην καπνίσει ποτέ στη ζωή του. Μάθαμε τι προκαλεί τις συνέπειες του καπνίσματος. Έμαθα πολλά για το πόσο βλαβερό είναι το κάπνισμα και τελικά τα ερωτηματολόγια άρχισαν να μου φαίνονται εύκολα. Θα του έγραφα ότι απαντήσαμε σε ερωτήσεις, είδαμε πολλά*

*βίντεο που είχαν σχέση με το κάπνισμα, συζητήσαμε κ.α. Κάναμε για το τσιγάρο που ήταν σιχαμερό. Σου μαυρίζει τα πνευμόνια, βήχεις, λεπταίνει το δέρμα σου και μερικές φορές προκαλεί καρκίνο γι' αυτό μην καπνίσεις ποτέ και πες το και στους φίλους σου. Πέρασα υπέροχα, έμαθα για το τσιγάρο και κατάλαβα πολλά για τη ζωή των άλλων. Δεν πρέπει να καπνίζει κι αν καπνίζει να προσπαθήσει να το κόψει κι επειδή ξέρω ότι το τσιγάρο είναι ελκυστικό. Να προσπαθήσει τουλάχιστον...». Συνδυασμένη με αυτή την ερώτηση είναι και η επόμενη που ζητά τις αποφάσεις των παιδιών: «Υπάρχουν κάποιες αποφάσεις που παίρνεις για το μέλλον σου; Ποιες είναι αυτές;». Τα παιδιά απαντούν ότι αποφάσισαν όχι μόνο να μην καπνίσουν ποτε στη ζωή τους, αλλά «και θα πω και σ' άλλους αυτά που μου μάθατε». Κάποιοι και κάποιες παρουσιάζονται πιο ειλικρινείς και λένε ότι θα προσπαθήσουν να μην καπνίσουν και θα προσπαθήσουν «Να ενημερώσω τους συγγενείς μου ακόμα και τους γύρω μου να μην ξανακαπνίσουν ποτέ». Εκτενέστερη αναφορά των απαντήσεων των παιδιών υπάρχει στο Παράρτημα καθώς επίσης και οι πίνακες συχνότητων και κατανομών ποσοστών στατιστικής ανάλυσης.*



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

#### **5.1. Η αξιολόγηση ως ένα εργαλείο αυτοανάλυσης και προόδου (reflective environment).**

Ο/η εκπαιδευτικός είναι βοηθός και αναλυτής των στρατηγικών, που χρησιμοποιούνται για τη λύση προβλημάτων και χρησιμοποιεί τα λάθη των μαθητών/τριών ως ένα μηχανισμό ανάδρασης για την εμπάθυνση της κατανόησης εκ μέρους του (teacher as coach). Αναφέρθηκε και πιο πάνω ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας αλλά και της ερευνητικής προσπάθειας έγινε σε διάφορα στάδια της διδακτικής διαδικασίας και μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων αλλά και κριτηρίων. Με τη συμπλήρωση του ατομικού ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διδασκαλία από τα παιδιά διαπιστώνουμε όχι μόνο τις προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και κατά πόσο κατανοήθηκαν οι έννοιες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Μελέτη του φύλλου παρατήρησης που συμπληρώνεται την ώρα της διδασκαλίας. Ανάλυση των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές/τριες σε ομαδικού τύπου δραστηριότητες, καθώς και η παρατήρηση πως δρουν ως συμμετοχοί στην ίδια ομάδα (Κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε κατηγορίες ώστε τα ευρήματα να εκφραστούν σε ποσοστιαίες αναλογίες). Αξιολογώντας, τέλος, τα αποτελέσματα του διαγωνισμού ο οποίος είναι ουσιαστικά η εφαρμογή του περιβάλλοντος σε συνθήκες πραγματικής μάθησης γίνεται συνολική αξιολόγηση με βάση μεταξύ των άλλων τις τελικές αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών (όπως προβλέπεται και από το μοντέλο Δ.Ε.Σ.Τ.Ε.) (Σολομωνίδου, 2006).

Όλα τα παραπάνω εντάσσονται στα χαρακτηριστικά του εποικοδομητικού περιβάλλοντος μάθησης σύμφωνα με τα οποία, υπάρχει πρόβλεψη διαδικασιών ελέγχου από την πλευρά του/της μαθητή/τριας και της πρακτικής του αναστοχασμού των μαθητών/τριών πάνω σ' ό,τι κάνουν (αποφάσεις, απαντήσεις, στρατηγικές) ώστε να επιτυγχάνεται εσωτερικός έλεγχος της μάθησης από το ίδιο το παιδί και να χρησιμοποιείται η αξιολόγηση ως ένα εργαλείο αυτοανάλυσης και προόδου (reflective environment). Ο/η εκπαιδευτικός είναι βοηθός και αναλυτής των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για τη λύση προβλημάτων και χρησιμοποιεί τα λάθη των μαθητών/τριών ως ένα μηχανισμό ανάδρασης για την εμπάθυνση της

κατανόησης εκ μέρους του (teacher as coach) (Σολομωνίδου, 2009, σημειώσεις στο μάθημα του ΠΜΣ),

### **5.1.1. Πλαίσιο αξιολόγησης προγράμματος**

Με βάση τις παραδοχές που εκτέθηκαν ως τώρα το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στην Στ' τάξη ενός κεντρικού Δημοτικού Σχολείου της Λάρισας Κέντρο 10ωρο πρόγραμμα με τίτλο «Κριτικός Γραμματισμός και κάπνισμα». Η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθυνόταν ήταν οριοθετημένη στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού.

Απώτερος στόχος κάθε αξιολόγησης είναι να δει στην πράξη τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος, να επισημάνει τα κενά και τις αδυναμίες του και να επανατροφοδοτήσει το σχεδιασμό του προκειμένου να βελτιωθεί. Τα δεδομένα της έρευνάς μας αξιολογήθηκαν τόσο ποσοτικά, όσο και κυρίως ποιοτικά. Συνήθως, με την παραδοσιακή ποσοτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση ενός προγράμματος γίνεται σε σύγκριση της ομάδας παρέμβασης<sup>59</sup> με την ομάδα ελέγχου<sup>60</sup> συγκρίνοντας την επίδοση των μαθητών εξισωμένων τάξεων. Αυτό γίνεται καθώς συγκρίνονται με αρχικά και τελικά ερωτηματολόγια οι επιδόσεις των δύο ομάδων και εάν η ομάδα μαθητών που διδάσκεται το νέο πρόγραμμα έχει καλύτερες επιδόσεις, συνάγεται ότι το νέο πρόγραμμα είναι καλύτερο.<sup>61</sup> Σύμφωνα με τις Χαρίτου–Φατούρου, Μπάκα, & Χοντολίδου, (1997), ο τρόπος της ποσοτικής αξιολόγησης είναι πολύ σχηματικός και ορθολογιστικός αλλά δεν ικανοποιεί σε τέτοιου είδους προγράμματα, επειδή δεν συγκροτείται στη βάση καταλόγων στόχων διδασκαλίας, δεν αξιολογείται συγκριτικά

---

<sup>59</sup> Στην πειραματική ομάδα τροποποιήθηκαν κατάλληλα τόσο οι συντελεστές της διδασκαλίας-μάθησης (οι μαθητές-τριες ενεργοί παράγοντες οικοδόμησης της γνώσης με ομαδική εργασία και οι εκπαιδευτικοί εμπνευστές, σχεδιαστές των δραστηριοτήτων και καθοδηγητές, βοηθοί των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία) όσο και ολόκληρη η διδακτική διαδικασία, αφού μεταφερθήκαμε στην αίθουσα υπολογιστών, τα παιδιά δούλευαν με ειδικά φυλλάδια εργασίας που τους καθοδηγούσαν την πλοήγηση τόσο στο κατάλληλο λογισμικό που επιλέχθηκε για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας όσο και σε διαδικτυακούς τόπους απ' όπου άντλησαν πληροφορίες.

<sup>60</sup> Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε σύμφωνα με την συμβατική μέθοδο, με ομιλία από το δάσκαλο, πίνακα, σχολικό βιβλίο, ανάγνωση και αποστήθιση. Οι μαθητές ήταν λίγο πολύ παθητικοί αποδεκτές και δούλεψαν ατομικά έχοντας ως κύριες πηγές πληροφοριών τα λεγόμενα του δασκάλου και το σχολικό βιβλίο. Δεν προτιμήθηκαν συζητήσεις ούτε συνεργατικές ασκήσεις. Απάντησαν στα ίδια ερωτηματολόγια – αρχικά και τελικά - με την πειραματική ομάδα ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα μάθησης της καινοτόμου διδασκαλίας έναντι της παραδοσιακής.

<sup>61</sup> Βλ. λ.χ. δύο αξιολογήσεις προγραμμάτων που έχουν γίνει στην Ελλάδα και χρησιμοποιούν το ποσοτικό μοντέλο αξιολόγησης με σύγκριση της επίδοσης ομάδων που διδάσκονται με ομάδες που δεν διδάσκονται το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα: (Ξωχέλλης, Κελπανίδης, Τερζής, Καμάλης, Χοντολίδου, Δαρά, 1992, στο Χοντολίδου, 1999).

με άλλα ως προς την επίδοση των μαθητών.<sup>62</sup> Αξιολογείται ως προς εαυτόν, με διερεύνηση των στάσεων των ομάδων αναφοράς, με συστηματική παρακολούθηση της διδασκαλίας, με ανάλυση του παραγόμενου λόγου των μαθητών (προφορικού και γραπτού). Συνεπώς, το συμβατό μοντέλο αξιολόγησης είναι η *ποιοτική αξιολόγηση* (νατουραλιστικό παράδειγμα). Στόχος της ποιοτικής αξιολόγησης είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων για την κατανόηση της νέας κατάστασης που δημιουργείται και η «διαφώτιση» των ομάδων αναφοράς. Γι' αυτό η αξιολόγηση αυτού του τύπου ονομάζεται και *διαφωτιστική αξιολόγηση* (illuminative evaluation) (Parlet & Hamilton, 1976). Τα πορίσματα της αξιολόγησης θα κοινοποιηθούν προς όλη την κοινότητα και όχι μόνον την επιστημονική. Ειδικά για προγράμματα διαδικασίας ή μεθόδου γίνεται χρήση της *έρευνας δράσης* ως μεθόδου αξιολόγησης.<sup>63</sup> Η έρευνα δράσης πραγματολογική έρευνα<sup>64</sup> προσπαθεί να προσεγγίσει τη διδακτική πράξη με τρόπο διαφορετικό από ό,τι οι αναλυτικές μέθοδοι. Αποτελεί μία παρέμβαση (σε μικρή κλίμακα) με σκοπό κάποια αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το χειρισμό αυτής της αλλαγής και την παρακολούθηση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης στην πραγματικότητα (Carr και Kemmis, 1986, Kemmis & McTaggart 1988, στο Χαρίτου–Φατούρου, Μπάκα & Χοντολίδου, 1997).

**5.1.2. Πλαίσιο αξιολόγησης των εργασιών** των μαθητών δεν μπορεί παρά να είναι και αυτή έργο συλλογικής αποτίμησης και ευθύνης. Έτσι η αξιολόγηση των εργασιών των ομάδων γίνεται στη βάση της παραγωγής πρωτότυπου υλικού, και όχι βάσει της αναπαραγωγής της διδακτικής ύλης (Χοντολίδου, 1999<sup>α</sup> κ.ά.). Οι μαθητές δεν αξιολογούνται με εξετάσεις στιγμιαίου τύπου αλλά με ομαδικές και ατομικές εργασίες, σύνθετες και ενδιαφέρουσες, τις οποίες, βεβαίως, έχουν τη δυνατότητα

---

<sup>62</sup> Η μόνη σύγκριση που είναι αποδεκτή είναι η διαχρονική–εξελικτική σύγκριση του ίδιου του προγράμματος στις διάφορες φάσεις εφαρμογής του: λ.χ. από χρονιά σε χρονιά, κ.ο.κ.

<sup>63</sup> Ούτως ή άλλως και η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνει το πρόγραμμά μας έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.

<sup>64</sup> Η πραγματολογική έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση της πραγματικότητας και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη και δευτερευόντως ασχολείται με την επεξεργασία ή και την παραγωγή θεωρίας. Αποτελεί *είδος* και *μέθοδο* έρευνας που δεν ταυτίζεται με κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, αλλά εντάσσεται σαφώς στο νατουραλιστικό υπόδειγμα και συγγενεύει με την ανθρωπολογική μέθοδο (Σωτηρόπουλος, 1994). Έχει ευρύτατη εφαρμογή στο χώρο του σχεδιασμού προγραμμάτων και ουσιαστικά έχει διαμορφωθεί σε ένα *στυλ* έρευνας για την ανάπτυξη προγραμμάτων, κυρίως για την εισαγωγή καινούριων μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας. Ιστορικά η έρευνα δράσης συνδέεται με την προοδευτική εκπαίδευση και τα τελευταία χρόνια (μέσω της τρίτης ιστορικής της φάσης) έχει συνδεθεί με τη χειραφετητική και απελευθερωτική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας.

αλλά και την υποχρέωση να επεξεργαστούν εκ νέου μετά από τη διόρθωση που έχει γίνει από τον εκπαιδευτικό με τη συμμετοχή ολόκληρης της τάξης. Ο μαθητής – που συνειδητά θα συμμετάσχει στο μάθημα (βλέπει την εικόνα του να βελτιώνεται με το πέρασμα του χρόνου και, εν πάση περιπτώσει, εάν δεν παρουσιάζει θεαματικά αποτελέσματα από τη άποψη της βαθμολογικής κλίμακας, ωστόσο, παίρνει μία θέση στην μαθητική κοινότητα γι' αυτό που είναι και που αξίζει ούτως ή άλλως. Ο κάθε μαθητής αποδέχεται τη διαφορετικότητά του· δεν είναι ίδιος με τους άλλους, είναι ίσος μ' αυτούς. Αποδέχεται όμως και τη διαφορετικότητα των άλλων. Γι' αυτό και η παραγωγή του δικού του λόγου ή του λόγου των άλλων, δεν είναι απλώς σωστή ή λανθασμένη. Βρίσκει τη θέση της στην πολυφωνία των λόγων της τάξης και αξιολογείται όχι από κάποιον 'άνωτερο' με αδιαφανή αντικειμενικά κριτήρια (τα οποία ούτως ή άλλως δεν υπάρχουν) σε σχέση με κάποιον ανύπαρκτο μέσο όρο μαθητή. Αξιολογείται από τους άλλους και αυτο-αξιολογείται με διαφάνεια και εντιμότητα, βάσει ενός συμβολαίου που έχει υπογραφεί από κοινού από τα μέλη της τάξης. Οι ομαδικές εργασίες που συνιστούν ένα πολύ ουσιαστικό κομμάτι του προγράμματός μας παίζουν αυτόν το ρόλο ακριβώς: της άσκησης στην ανοχή της διαφοράς, στην πολυφωνία, την υπευθυνότητα επιχειρώντας έναν επαναπροσδιορισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου, της έννοιας του επιτεύγματος, της επιτυχίας μέσω συλλογικών διαδικασιών. Ο αυστηρότερος έλεγχος για την επιτυχία ή όχι του προγράμματός μας θα ήταν η εδραίωση και η υιοθέτηση μιας επικοινωνιακής ηθικής ως τόπου για την κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων (βλ. Bernstein, 1990:181 και Habermas, 1984 στο Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 1995).

## **5.2. Αναλυτική ποσοτική αξιολόγηση με βάση τους άξονες**

### **Αναφορικά με την Στατιστική συμπερασματολογία**

Για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορετικών συμπεριφορών μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών και των ΠΟ και ΟΕ καθώς και των χρονικών στιγμών, γίνεται εφαρμογή  $\chi^2$  test. Για την εξέταση των ίδιων συνδυασμών μεταξύ των συνεχών μεταβλητών γίνεται έλεγχος διπλής ανάλυσης διασποράς. Ωστόσο πρέπει να καταγραφεί ότι από τους παραπάνω ελέγχους δεν ήταν δυνατή η τελική εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων ως προς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, είτε διότι λόγω του μικρού δείγματος δεν ικανοποιούνταν οι συνθήκες εφαρμογής των

ελέγχων, είτε επίσης λόγω του μεγέθους του δείγματος δεν υπήρχε ο ικανός αριθμός πληροφορίας ώστε να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση κάθε φορά και άρα να αναδειχθεί πιθανή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Μόνο σε 2 περιπτώσεις προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, οι οποίες και επισημαίνονται παρακάτω.

Συνεπώς, η βασική αποτύπωση της εξέλιξης των απαντήσεων των μαθητών/ριών παρουσιάζεται με περιγραφική στατιστική. Αναλυτικά γίνεται:

- Υπολογισμός και παρουσίαση κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών των μεταβλητών που αφορούν το δείγμα και είναι κατηγορικές μεταβλητές.
- Υπολογισμός των μέτρων θέσης, μέσω τιμών και τυπικών αποκλίσεων, των μεταβλητών που αφορούν το δείγμα και μπορούν να αξιοποιηθούν ως συνεχείς μεταβλητές (χρησιμοποιούν δηλαδή στις επιλογές της απάντησης την κλίμακα Likert).

Ο υπολογισμός και η παρουσίαση όλων των παραπάνω στοιχείων, γίνεται ανά τμήμα δηλαδή Ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και Ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και ανά χρονική στιγμή. Συνεκτιμώντας τις κατανομές των μέσων τιμών και των ποσοστών για τις απαντήσεις των συνεχών και κατηγορικών μεταβλητών αντίστοιχα για τις χρονικές στιγμές πριν και μετά και για τις ΟΠ και ΟΕ με τα ποιοτικά αποτελέσματα των απαντήσεων των επιμέρους ερωτηματολογίων που δόθηκαν πριν και μετά την κάθε διδακτική παρέμβαση προκειμένου να αναδειχθούν οι στάσεις των παιδιών σε κάθε παράγοντα.

**1<sup>ος</sup> άξονας: στάση των παιδιών απέναντι στις επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία και τις κοινωνικές συμβάσεις**

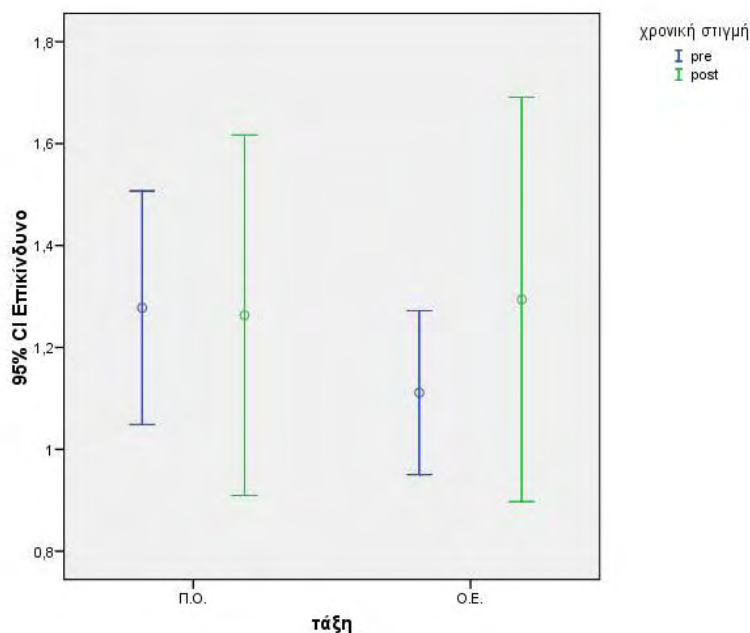
**A) ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: υγεία**

Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατανομές των μέσων τιμών και των ποσοστών για τις απαντήσεις των συνεχών και κατηγορικών μεταβλητών αντίστοιχα για τις χρονικές στιγμές πριν και μετά και για τις ΟΠ και ΟΕ.

Αναλυτικά:

**Επικίνδυνο** 1. Πολύ      Αρκετά      Λίγο      4.Καθόλου

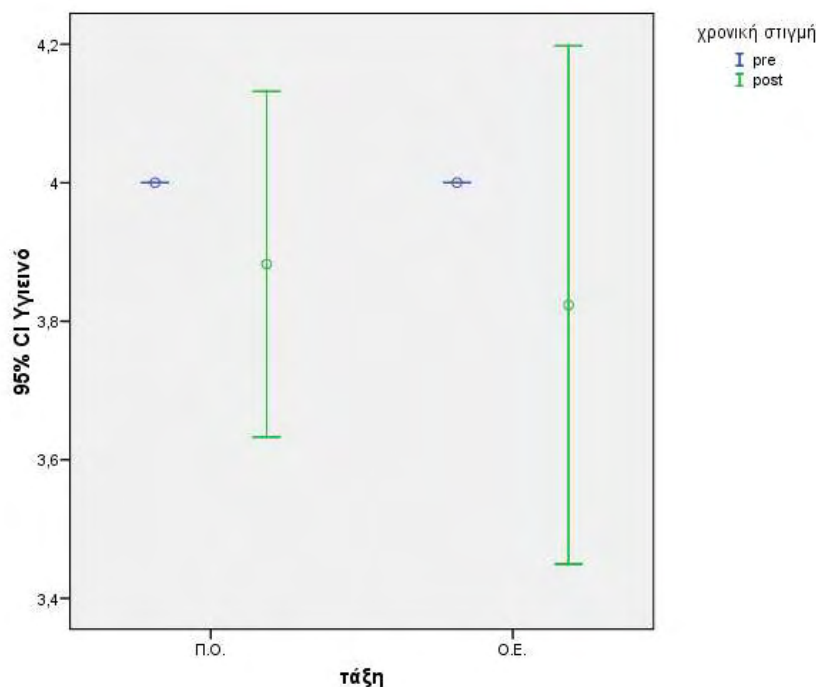
χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	1,28	,461	18
	Ο.Ε.	1,11	,323	18
	Total	1,19	,401	36
post	Π.Ο.	1,26	,733	19
	Ο.Ε.	1,29	,772	17
	Total	1,28	,741	36
Total	Π.Ο.	1,27	,608	37
	Ο.Ε.	1,20	,584	35
	Total	1,24	,593	72



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 1. Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ η μέση τιμές εμφανίζονται αμετάβλητες από την στιγμή pre στην post, σε αντίθεση με την ΟΕ, όπου υπάρχει αύξηση της μέσης τιμής και άρα αύξηση των λάθος απαντήσεων.

Υγιεινό                    1.Πολύ                    Αρκετά                    Λίγο                    4. Καθόλου

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	4,00	,000	18
	Ο.Ε.	4,00	,000	18
	Total	4,00	,000	36
post	Π.Ο.	3,88	,485	17
	Ο.Ε.	3,82	,728	17
	Total	3,85	,610	34
Total	Π.Ο.	3,94	,338	35
	Ο.Ε.	3,91	,507	35
	Total	3,93	,428	70



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 4. Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ και της ΟΕ υπάρχει μείωση της μέσης τιμής. Ωστόσο η μείωση της μέσης βαθμολογίας στην χρονική στιγμή post, εμφανίζεται μεγαλύτερη στην περίπτωση της ΟΕ.

**Καταστρέφει το τσιγάρο την υγεία μας; (κύκλωσε αυτό που θεωρείς ότι ισχύει)**

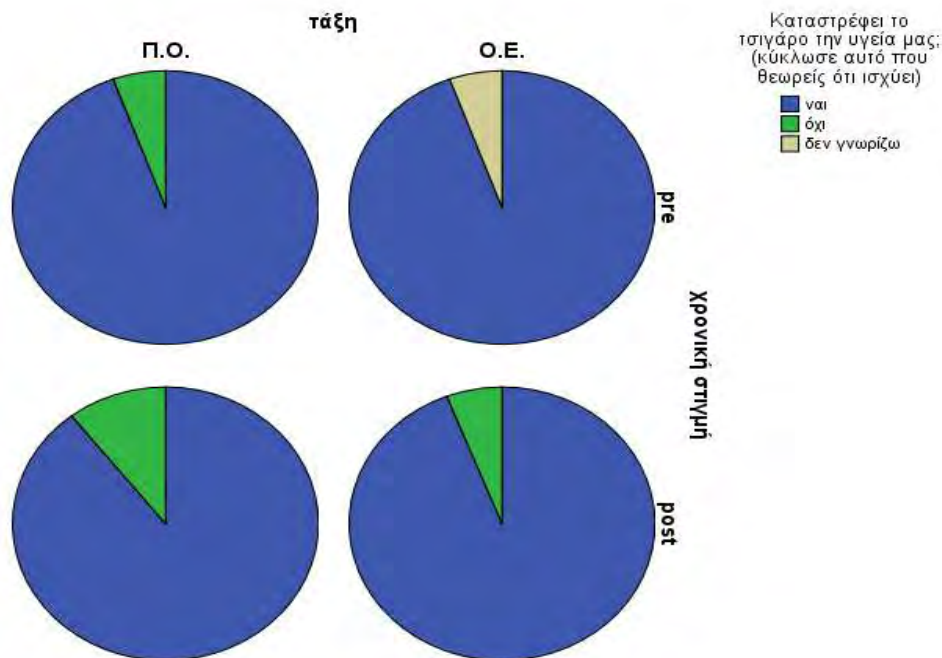
ναι,                    όχι,                    δεν γνωρίζω

**χρονική στιγμή \* Καταστρέφει το τσιγάρο την υγεία μας; (κύκλωσε αυτό που θεωρείς ότι ισχύει)**

\* τάξη Crosstabulation

% within χρονική στιγμή

τάξη			Καταστρέφει το τσιγάρο την υγεία μας; (κύκλωσε αυτό που θεωρείς ότι ισχύει)		
			ναι	όχι	δεν γνωρίζω
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre	94,4%	5,6%	
		post	89,5%	10,5%	
	Total		91,9%	8,1%	
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre	94,4%		5,6%
		post	94,1%	5,9%	
	Total		94,3%	2,9%	2,9%

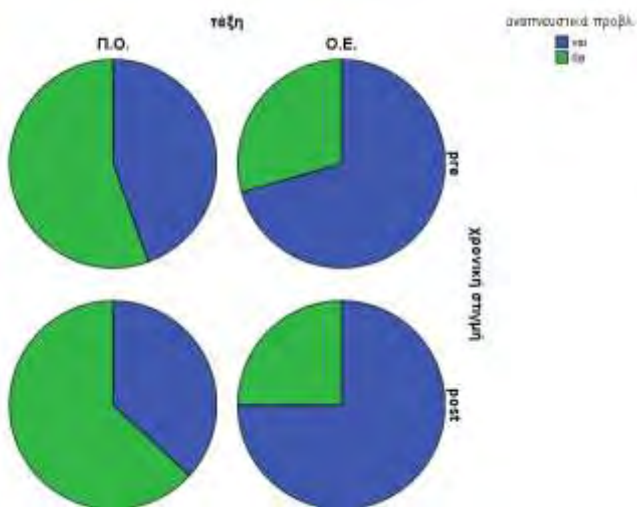
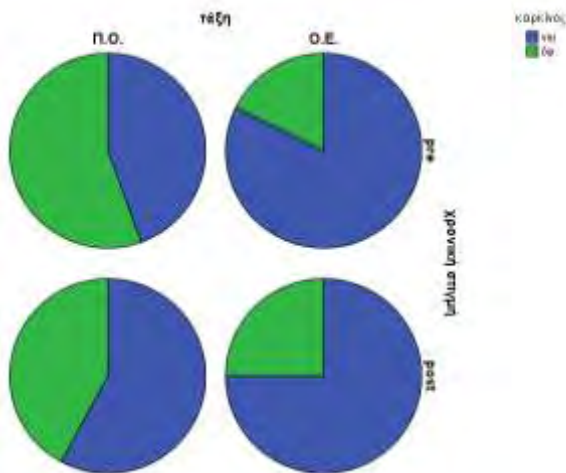


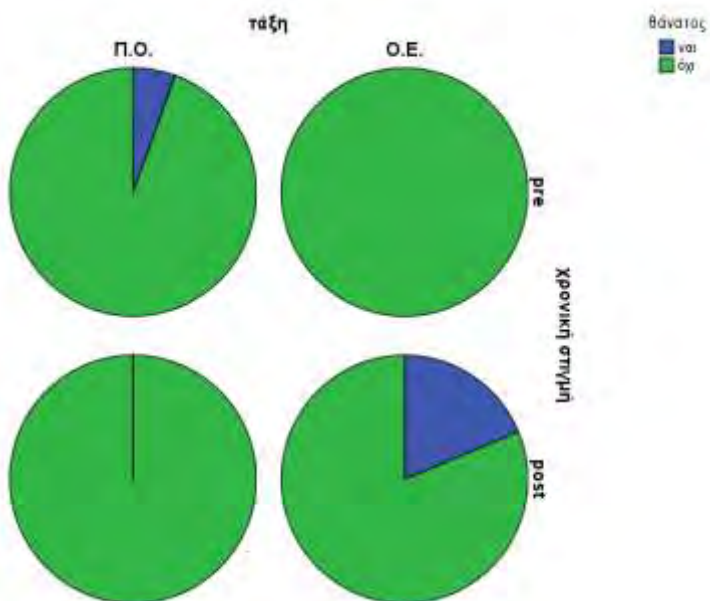
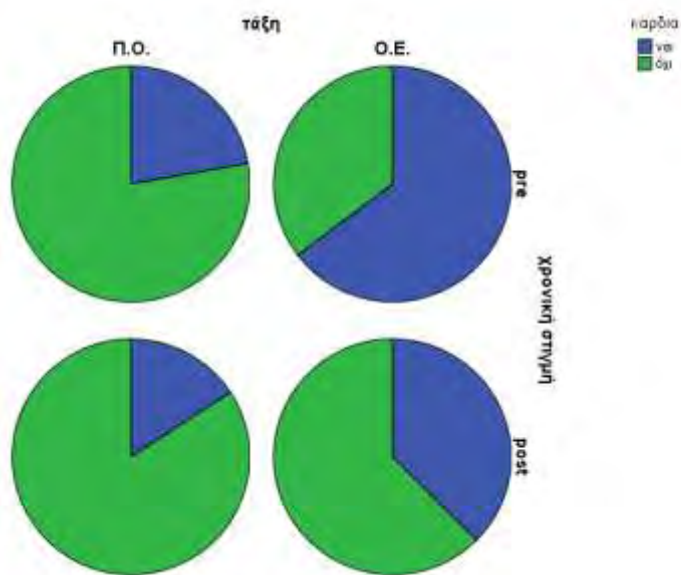
Η κατανομή των θετικών απαντήσεων στις ομάδες ΟΠ και ΟΕ καθώς και στις χρονικές στιγμές pre και post, εμφανίζουν όμοια συμπεριφορά με βασική τάση τα υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων, κάτι αναμενόμενο. Η τάση αυτή είναι πολύ ισχυρή (ποσοστά άνω των 90% περίπου). Ελαφρά μείωση ωστόσο εμφανίζει το ποσοστό αυτό στην χρονική στιγμή post για την ΟΠ.

**Αν ναι, ποιες είναι κατά την άποψή σου οι βασικές ασθένειες που προκαλούνται από το κάπνισμα;**



Τάξη		καρκίνος		αναπνευστικά προβλ.		καρδιά		άλλες βλάβες		θάνατος	
		ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι
Π.Ο.	χρονική pre στιγμή	44,4%	22,2%	16,7%	5,6%	94,4%	83,3%	77,8%	55,6%	44,4%	55,6%
	post	36,8%	15,8%	15,8%		100,0%	84,2%	84,2%	63,2%	57,9%	42,1%
	Total	51,4%	40,5%	18,9%	16,2%	2,7%	97,3%	83,8%	81,1%	59,5%	48,6%
Ο.Ε.	χρονική pre στιγμή	70,6%	64,7%	11,8%		100,0%	88,2%	35,3%	29,4%	82,4%	17,6%
	post	75,0%	37,5%	6,3%	18,8%	81,3%	93,8%	62,5%	25,0%	75,0%	25,0%
	Total	78,8%	72,7%	51,5%	9,1%	9,1%	90,9%	90,9%	48,5%	27,3%	21,2%





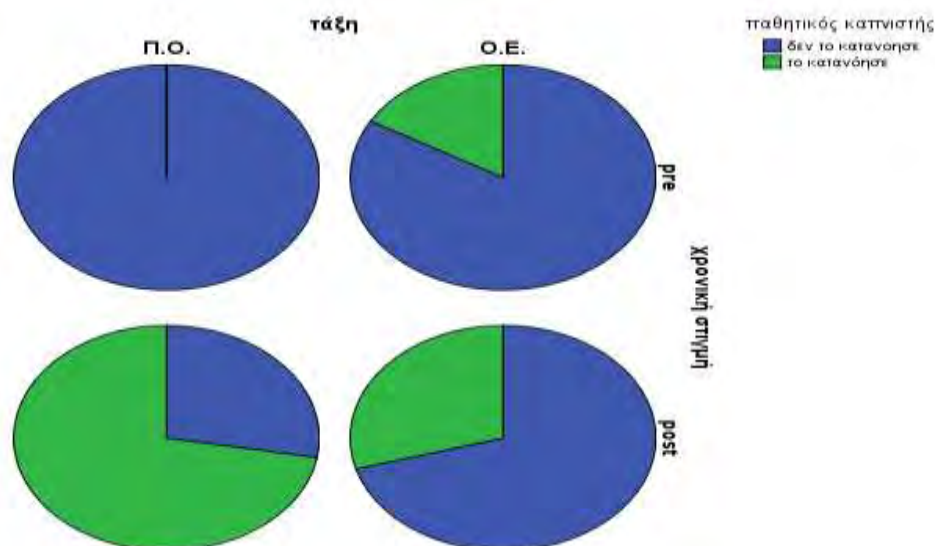
Τα θετικά ποσοστά της ΟΠ για τον καρκίνο, αυξάνονται μετά σε σχέση με πριν, σε αντίθεση με την ΟΕ. Στις υπόλοιπες κατηγορίες ασθενειών οι αντίστοιχες μεταβολές των θετικών επιλογών μειώνονται μετά σε σχέση με πριν. Στην περίπτωση της ΟΕ, στον καρκίνο οι θετικές επιλογές μειώνονται, στην περίπτωση των αναπνευστικών αυξάνονται, στην περίπτωση των καρδιακών νοσημάτων μειώνονται και τέλος αναφορικά με τον θάνατο η θετική επιλογή αυξάνεται.

### Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σου ο όρος «παθητικός καπνιστής»;

χρονική στιγμή \* παθητικός καπνιστής \* τάξη Crosstabulation

% within χρονική στιγμή

τάξη	παθητικός καπνιστής		Fisher test Exact Sig. (1-sided)	
	δεν το κατανοησε	το κατανόησε		
Π.Ο.	χρονική στιγμή pre	100,0%	,000	
	post	27,8%		72,2%
	Total	63,9%		36,1%
Ο.Ε.	χρονική στιγμή pre	83,3%	,311	
	post	70,6%		29,4%
	Total	77,1%		22,9%



Στην περίπτωση της ΠΟ και με εφαρμογή Fisher test αντί του  $\chi^2$ , προκύπτει ότι η αύξηση των ποσοστών των ατόμων που δηλώνουν σωστές απαντήσεις στο θέμα του παθητικού καπνιστή, είναι στατιστικά σημαντική.

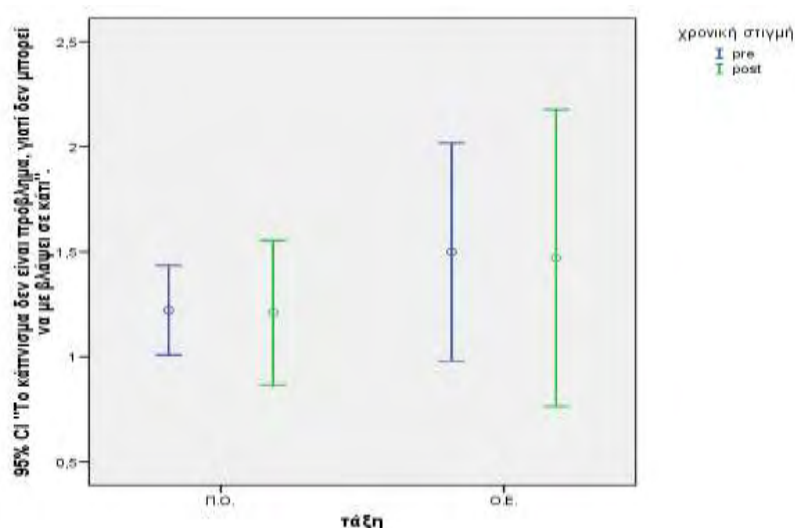
Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ, αν και οι μαθητές εμφάνισαν αρχικό ποσοστό κατανόησης υψηλότερο, η αύξηση που εμφανίστηκε μετά δεν ήταν στατιστικά σημαντική και υπολείπεται της αύξησης των αντίστοιχων ποσοστών της ΠΟ.

«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί δεν μπορεί να με βλάψει σε κάτι».

1. Διαφωνώ Πολύ Αρκετά Λίγο Συμφωνώ Λίγο Αρκετά 6. Πολύ

Dependent Variable: "Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί δεν μπορεί να με βλάψει σε κάτι".

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
Pre	Π.Ο.	1,22	,428	18
	Ο.Ε.	1,50	1,043	18
	Total	1,36	,798	36
Post	Π.Ο.	1,21	,713	19
	Ο.Ε.	1,47	1,375	17
	Total	1,33	1,069	36
Total	Π.Ο.	1,22	,584	37
	Ο.Ε.	1,49	1,197	35
	Total	1,35	,937	72



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 1. Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι χαμηλή και άρα κατανοούν την σωστή απάντηση. Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ και της ΟΕ δεν υπάρχει μεταβολής τιμής πριν και μετά.

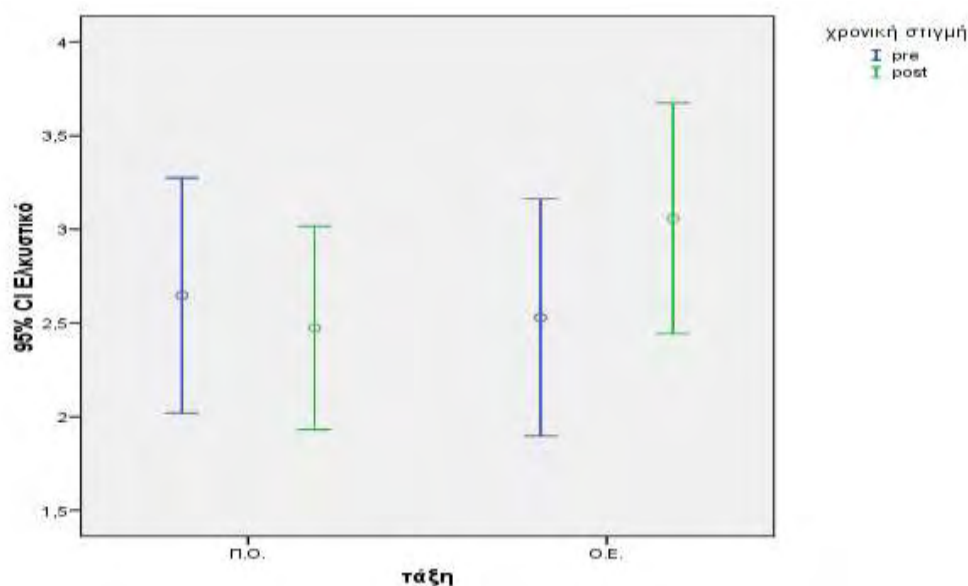
**1<sup>ος</sup> άξονας: στάση των παιδιών απέναντι στις επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία και τις κοινωνικές συμβάσεις**

**Β.ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: κοινωνική απήχηση**

Ελκυστικό 1. Πολύ Αρκετά Λίγο 4. Καθόλου

Dependent Variable: Ελκυστικό

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	2,65	1,222	17
	Ο.Ε.	2,53	1,231	17
	Total	2,59	1,209	34
post	Π.Ο.	2,47	1,124	19
	Ο.Ε.	3,06	1,197	17
	Total	2,75	1,180	36
Total	Π.Ο.	2,56	1,157	36
	Ο.Ε.	2,79	1,225	34
	Total	2,67	1,188	70



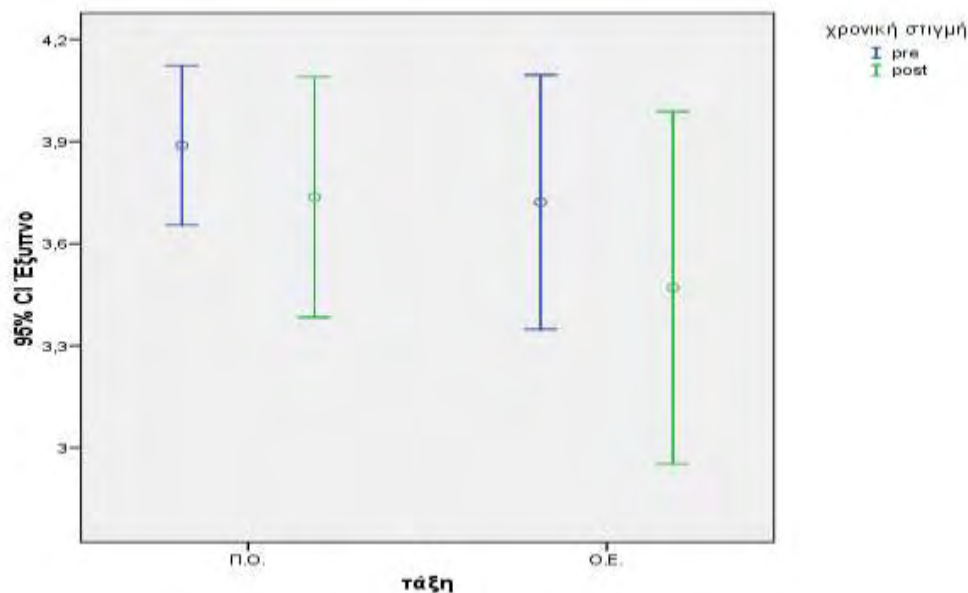
Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 4.

Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ η αρχική μέση τιμή είναι 2,65 και μειώνεται μετά στην τιμή 2,47. Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ υπάρχει αύξηση τιμής μετά. Δηλαδή η αρχική τιμή εκτιμάται σε 2,53 και κατόπιν αυξάνεται σε 3,06 και κατατάσσεται στην κατηγορία Λίγο.

Έξυπνο 1. Πολύ Αρκετά Λίγο 4. Καθόλου

Dependent Variable: Έξυπνο

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	3,89	,471	18
	Ο.Ε.	3,72	,752	18
	Total	3,81	,624	36
post	Π.Ο.	3,74	,733	19
	Ο.Ε.	3,47	1,007	17
	Total	3,61	,871	36
Total	Π.Ο.	3,81	,616	37
	Ο.Ε.	3,60	,881	35
	Total	3,71	,759	72



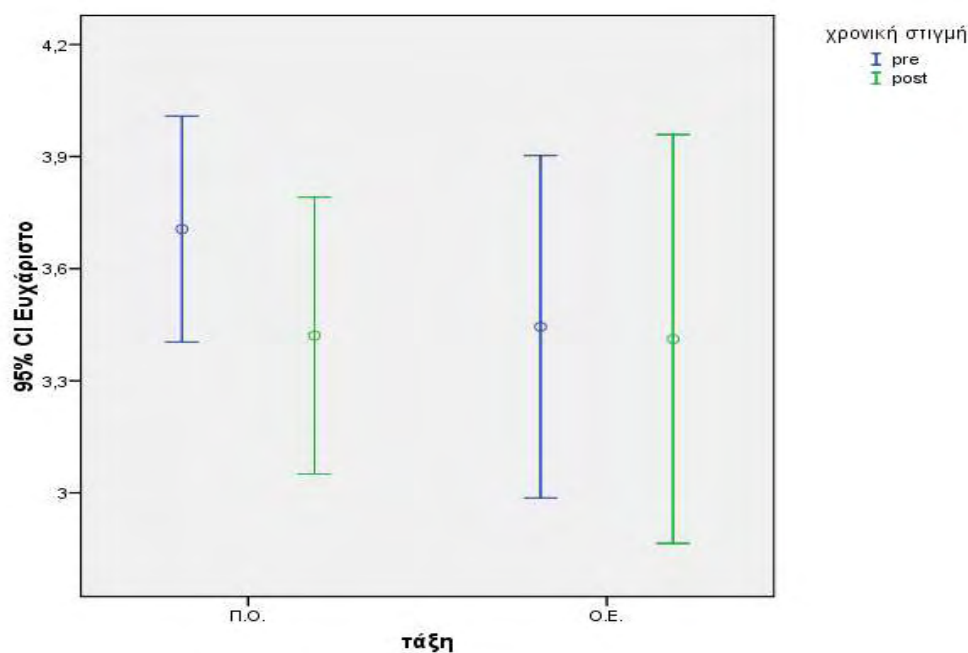
Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 4.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι υψηλές και άρα κατανοούν την σωστή απάντηση. Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης όμως προκύπτει ότι στην περίπτωση και της ΠΟ και της ΟΕ υπάρχει μείωση τιμής μετά. Συνεπώς και οι 2 ομάδες φαίνεται να συμπεριφέρονται με όμοιο τρόπο.

**Ευχάριστο** 1. Πολύ    Αρκετά    Λίγο    4. Καθόλου

Dependent Variable: Ευχάριστο

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	3,71	,588	17
	Ο.Ε.	3,44	,922	18
	Total	3,57	,778	35
post	Π.Ο.	3,42	,769	19
	Ο.Ε.	3,41	1,064	17
	Total	3,42	,906	36
Total	Π.Ο.	3,56	,695	36
	Ο.Ε.	3,43	,979	35
	Total	3,49	,843	71



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 4.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι υψηλές και άρα κατανοούν την σωστή απάντηση.

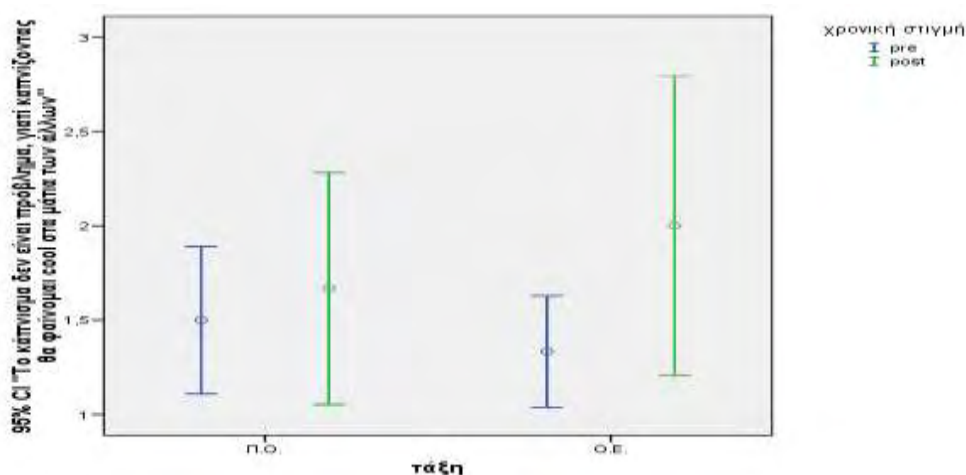
Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι υπάρχει μείωση της μέσης τιμής μετά και άρα επιδείνωση των απαντήσεων. Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ οι μέσες τιμές φαίνονται να είναι σταθερές πριν και μετά και άρα δεν υπάρχει μεταβολή στην συμπεριφορά.

**"Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί καπνίζοντας θα φαίνομαι cool στα μάτια των άλλων"**

Κλίμακα : 1.Διαφωνώ Πολύ Αρκετά Λίγο Συμφωνώ Λίγο Αρκετά 6.Πολύ

Dependent Variable: "Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί καπνίζοντας θα φαίνομαι cool στα μάτια των άλλων"

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	1,50	,786	18
	Ο.Ε.	1,33	,594	18
	Total	1,42	,692	36
post	Π.Ο.	1,67	1,237	18
	Ο.Ε.	2,00	1,541	17
	Total	1,83	1,382	35
Total	Π.Ο.	1,58	1,025	36
	Ο.Ε.	1,66	1,187	35
	Total	1,62	1,100	71



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 1.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι χαμηλές και άρα κατανοούν την σωστή απάντηση.

Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι η μέση τιμή μετά αυξάνεται σε σχέση με πριν. Όμοια και στην περίπτωση της ΟΕ υπάρχει αύξηση της μέσης τιμής μετά και άρα επιδείνωση των απαντήσεων. Επίσης στην περίπτωση της ΟΕ η αύξηση είναι συγκριτικά μεγαλύτερη από την ΟΠ.

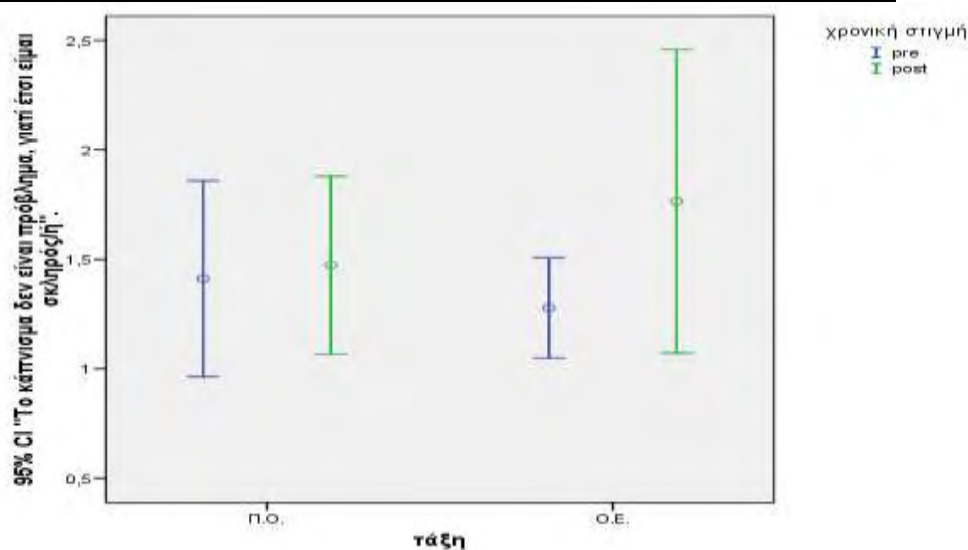


### "Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί έτσι είμαι σκληρός/ή".

Κλίμακα : 1.Διαφωνώ Πολύ Αρκετά Λίγο Συμφωνώ Λίγο Αρκετά 6.Πολύ

Dependent Variable: "Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί έτσι είμαι σκληρός/ή".

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	1,41	,870	17
	Ο.Ε.	1,28	,461	18
	Total	1,34	,684	35
post	Π.Ο.	1,47	,841	19
	Ο.Ε.	1,76	1,348	17
	Total	1,61	1,103	36
Total	Π.Ο.	1,44	,843	36
	Ο.Ε.	1,51	1,011	35
	Total	1,48	,924	71



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 1.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι χαμηλές και άρα οι μαθητές κατανοούν την σωστή απάντηση.

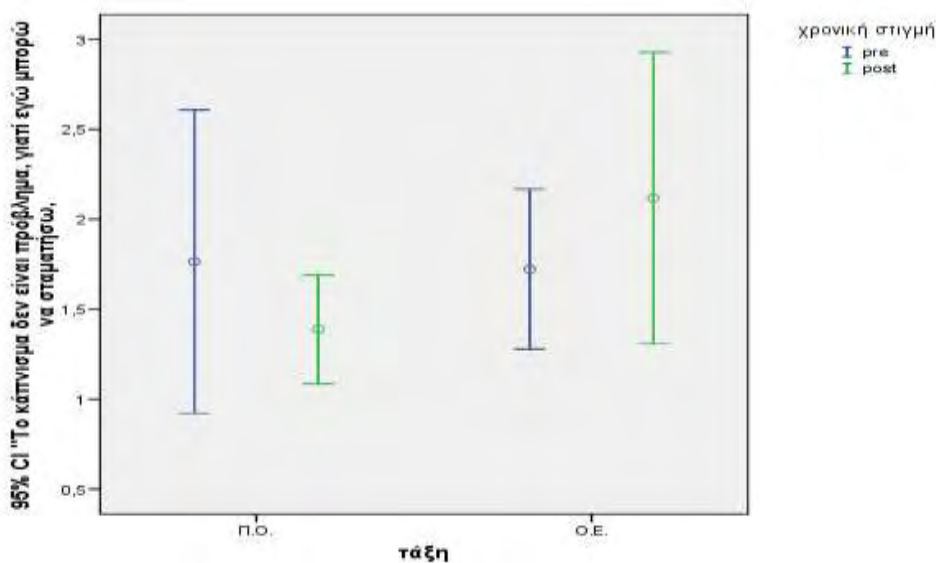
Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι η μέση τιμή πριν είναι 1,41 και διατηρείται μετά στην τιμή 1,47. Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ υπάρχει αύξηση της μέσης τιμής μετά από 1,28 πριν σε 1,76 μετά και άρα επιδείνωση των απαντήσεων.

## "Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί εγώ μπορώ να σταματήσω"

Κλίμακα : 1.Διαφωνώ Πολύ Αρκετά Λίγο Συμφωνώ Λίγο Αρκετά 6.Πολύ

Dependent Variable: "Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί εγώ μπορώ να σταματήσω,

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	1,76	1,640	17
	Ο.Ε.	1,72	,895	18
	Total	1,74	1,291	35
post	Π.Ο.	1,39	,608	18
	Ο.Ε.	2,12	1,576	17
	Total	1,74	1,221	35
Total	Π.Ο.	1,57	1,220	35
	Ο.Ε.	1,91	1,269	35
	Total	1,74	1,247	70



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 1.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι χαμηλές και άρα οι μαθητές κατανοούν την σωστή απάντηση.

Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι η μέση τιμή πριν είναι 1,76 και διαμορφώνεται μετά στην τιμή 1,39 και άρα μειώνεται συγκριτικά.

Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ υπάρχει αύξηση της μέσης τιμής μετά από 1,72 πριν σε 2,12 μετά και άρα επιδείνωση των απαντήσεων.

**2<sup>ος</sup> άξονας:** η ιδιαίτερη στάση του μαθητή και της μαθήτριας για το κάπνισμα όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα απ' τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, και ενημέρωσης

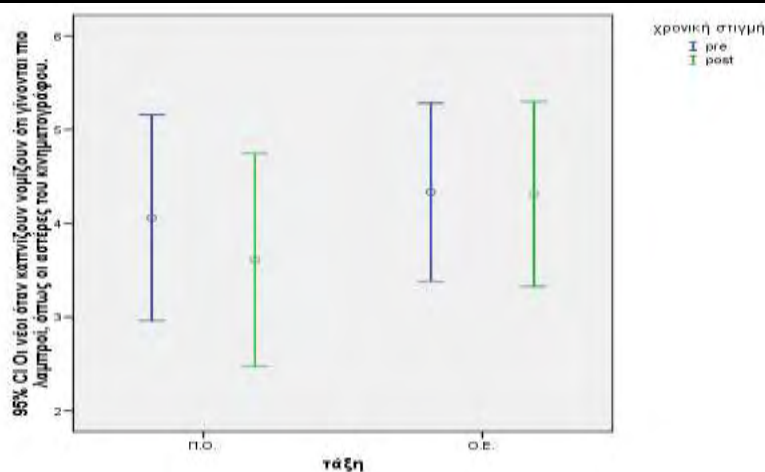
Α.ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Η αυτοεικόνα

**Οι νέοι όταν καπνίζουν νομίζουν ότι γίνονται πιο λαμπροί, όπως οι αστέρες του κινηματογράφου.**

Κλίμακα : 1.Διαφωνώ Πολύ Αρκετά Λίγο Συμφωνώ Λίγο Αρκετά 6.Πολύ

Dependent Variable: Οι νέοι όταν καπνίζουν νομίζουν ότι γίνονται πιο λαμπροί, όπως οι αστέρες του κινηματογράφου.

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	4,06	2,135	17
	Ο.Ε.	4,33	1,910	18
	Total	4,20	1,997	35
post	Π.Ο.	3,61	2,279	18
	Ο.Ε.	4,31	1,852	16
	Total	3,94	2,088	34
Total	Π.Ο.	3,83	2,189	35
	Ο.Ε.	4,32	1,854	34
	Total	4,07	2,032	69



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 1.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών είναι μέτριες.

Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι η μέση τιμή πριν είναι 4,06 και διαμορφώνεται μετά στην τιμή 3,61 και άρα μειώνεται συγκριτικά. Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ υπάρχει διατήρηση της μέσης τιμής μετά στην αρχική μέση τιμή 4,33 και άρα δεν παρατηρείται μεταβολή στην συμπεριφορά.

**Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σου τραβάει την προσοχή;**

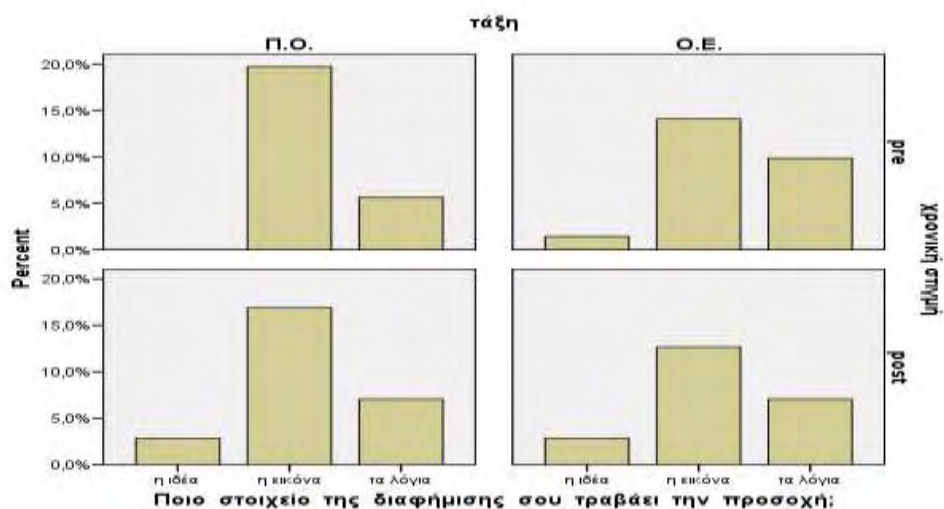
Η ΙΔΕΑ                      Η ΕΙΚΟΝΑ                      ΤΑ ΛΟΓΙΑ

χρονική στιγμή \* Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σου τραβάει την προσοχή; \* τάξη

**Crosstabulation**

% within χρονική στιγμή

τάξη			Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σου τραβάει την προσοχή;		
			η ιδέα	η εικόνα	τα λόγια
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre		77,8%	22,2%
		post	10,5%	63,2%	26,3%
	Total		5,4%	70,3%	24,3%
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre	5,6%	55,6%	38,9%
		post	12,5%	56,3%	31,3%
	Total		8,8%	55,9%	35,3%



Ως γενική παρατήρηση μπορεί να ειπωθεί ότι και στις 2 ομάδες η μεταβολή που παρατηρείται αφορά στην αύξηση του ποσοστού των μαθητών/ριών που δηλώνει την Ιδέα, κατά την χρονική στιγμή post, με αντίστοιχη μείωση των ποσοστών των μαθητών που δήλωσαν την εικόνα στην στιγμή pre.

**2<sup>ος</sup> άξονας:** η ιδιαίτερη στάση του μαθητή και της μαθήτριας όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, και ενημέρωσης

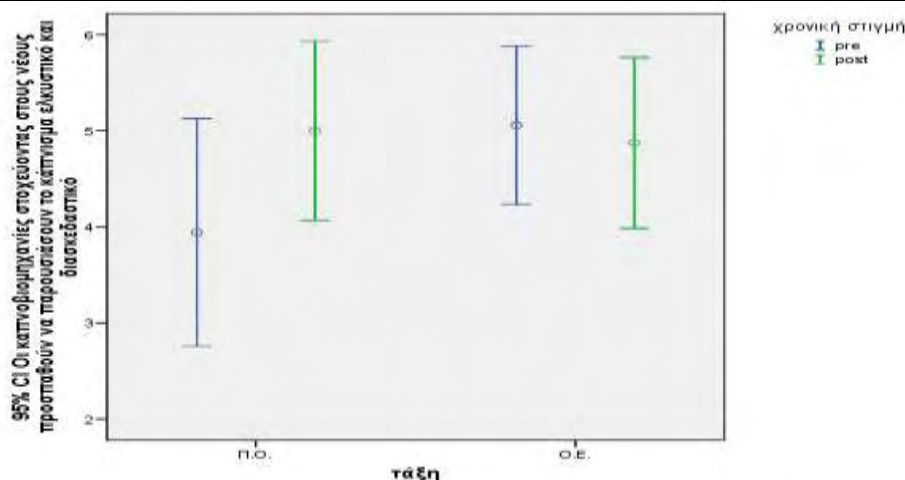
B) ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ Η κατανόηση της στρατηγικής της πειθούς και του κρυμμένου μηνύματος των εικόνων γύρω τους

**Οι καπνοβιομηχανίες στοχεύοντας στους νέους προσπαθούν να παρουσιάσουν το κάπνισμα ελκυστικό και διασκεδαστικό.**

Κλίμακα : 1.Διαφωνώ Πολύ Αρκετά Λίγο Συμφωνώ Λίγο Αρκετά 6.Πολύ

Dependent Variable: Οι καπνοβιομηχανίες στοχεύοντας στους νέους προσπαθούν να παρουσιάσουν το κάπνισμα ελκυστικό και διασκεδαστικό

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	3,94	2,304	17
	Ο.Ε.	5,06	1,600	17
	Total	4,50	2,034	34
post	Π.Ο.	5,00	1,751	16
	Ο.Ε.	4,88	1,668	16
	Total	4,94	1,684	32
Total	Π.Ο.	4,45	2,093	33
	Ο.Ε.	4,97	1,610	33
	Total	4,71	1,871	66



Με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, η βέλτιστη τιμή είναι το 6.

Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών/ριών είναι υψηλές και άρα οι μαθητές/ριες κατανοούν την σωστή απάντηση.

Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι η μέση τιμή πριν αυξάνεται μετά στην τιμή από 2,94 σε 5 και άρα βελτιώνεται συγκριτικά.

Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ δεν υπάρχει ιδιαίτερη μεταβολή με τη μικρή μεταβολή να αφορά μείωση και άρα επιδείνωση της τιμής.

**Στα περιοδικά (κόμικς) ή στα βιβλία που διαβάζεις υπάρχουν εικόνες ανθρώπων που καπνίζουν;**

ΝΑΙ

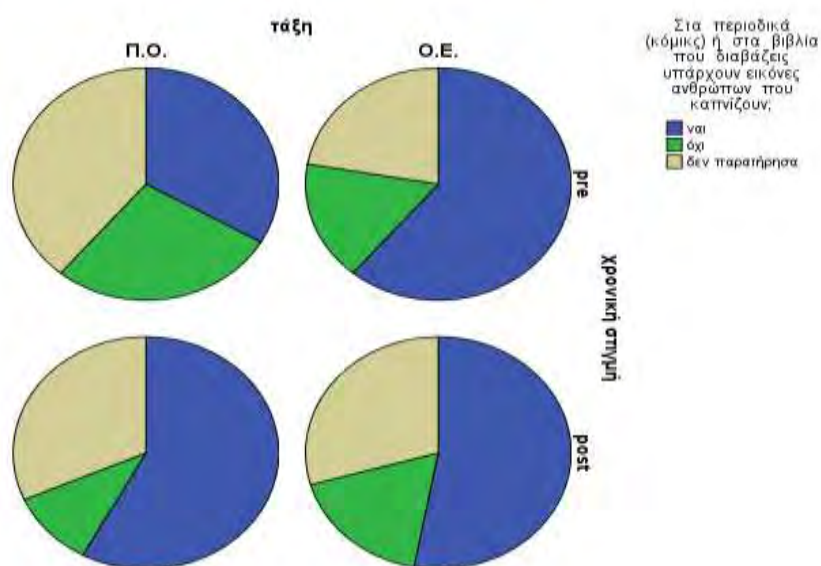
ΟΧΙ

ΔΕΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΑ

**χρονική στιγμή \* Στα περιοδικά (κόμικς) ή στα βιβλία που διαβάζεις υπάρχουν εικόνες ανθρώπων που καπνίζουν; \* τάξη Crosstabulation**

% within χρονική στιγμή

τάξη			Στα περιοδικά (κόμικς) ή στα βιβλία που διαβάζεις υπάρχουν εικόνες ανθρώπων που καπνίζουν;		
			ναι	όχι	δεν παρατήρησα
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre	33,3%	27,8%	38,9%
		post	57,9%	10,5%	31,6%
	Total		45,9%	18,9%	35,1%
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre	61,1%	16,7%	22,2%
		post	52,9%	17,6%	29,4%
	Total		57,1%	17,1%	25,7%



Η μεταβολή των ποσοστών των απαντήσεων αφορούν στην αύξηση των θετικών επιλογών μετά σε σχέση με πριν στην περίπτωση της ΟΠ.

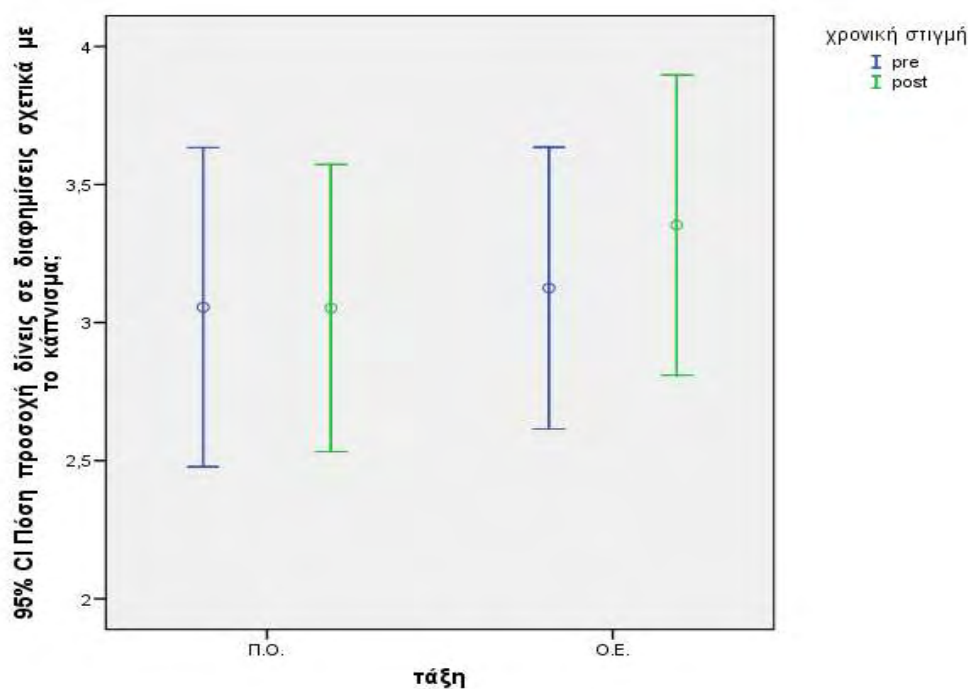
Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ εμφανίζεται μείωση των αντίστοιχων θετικών ποσοστών, με διατήρηση των αρνητικών και αύξηση της κατηγορίας: δεν παρατήρησα.

### Πόση προσοχή δίνεις σε διαφημίσεις σχετικά με το κάπνισμα;

Κλίμακα; 1. Πολύ      Αρκετά      Λίγο      4. Καθόλου

Dependent Variable: Πόση προσοχή δίνεις σε διαφημίσεις σχετικά με το κάπνισμα;

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	3,06	1,162	18
	Ο.Ε.	3,13	,957	16
	Total	3,09	1,055	34
post	Π.Ο.	3,05	1,079	19
	Ο.Ε.	3,35	1,057	17
	Total	3,19	1,064	36
Total	Π.Ο.	3,05	1,104	37
	Ο.Ε.	3,24	1,001	33
	Total	3,14	1,053	70



Η γενική εικόνα είναι ότι οι μέσες τιμές όλων των μαθητών/ριών είναι μέτριες.

Από την εξέλιξη της βαθμολόγησης στην περίπτωση της ΠΟ προκύπτει ότι η μέση τιμή πριν και μετά δεν μεταβάλλεται ουσιαστικά.

Αντίθετα στην περίπτωση της ΟΕ υπάρχει μεταβολή με την μικρή αύξηση της μέσης τιμής μετά και άρα επιδείνωση της τιμής αυτής.

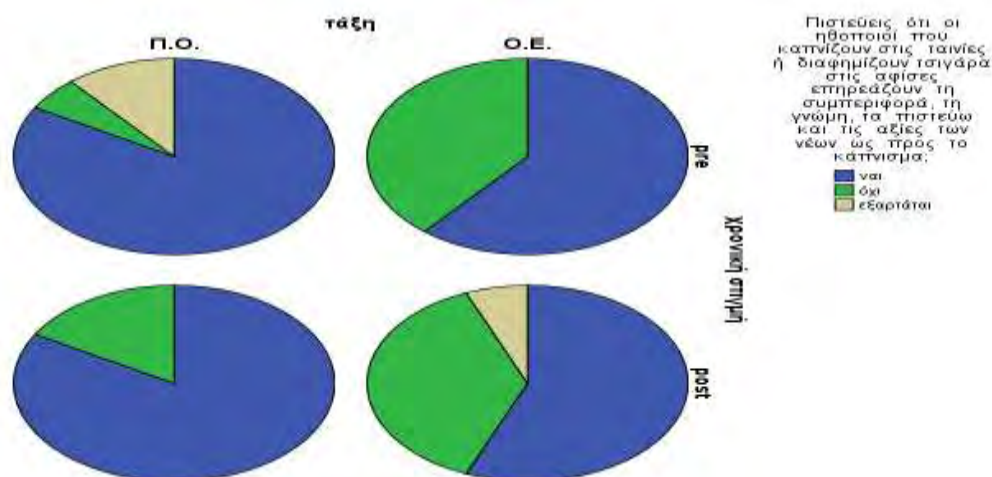
**Πιστεύεις ότι οι ηθοποιοί που καπνίζουν στις ταινίες ή διαφημίζουν τσιγάρα στις αφίσες επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων ως προς το κάπνισμα;**

ΝΑΙ ΟΧΙ Εξαρτάται από την κατάσταση (περίγραψε ποια)

**χρονική στιγμή \* Πιστεύεις ότι οι ηθοποιοί που καπνίζουν στις ταινίες ή διαφημίζουν τσιγάρα στις αφίσες επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων ως προς το κάπνισμα; \* τάξη Crosstabulation**

% within χρονική στιγμή

τάξη			Πιστεύεις ότι οι ηθοποιοί που καπνίζουν στις ταινίες ή διαφημίζουν τσιγάρα στις αφίσες επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων ως προς το κάπνισμα;		
			ναι	όχι	εξαρτάται
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre	83,3%	5,6%	11,1%
		post	83,3%	16,7%	
	Total		83,3%	11,1%	5,6%
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre	61,1%	38,9%	
		post	56,3%	37,5%	6,3%
	Total		58,8%	38,2%	2,9%



Η γενική εικόνα είναι ότι οι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων στην ΟΠ είναι υψηλό και άρα οι μαθητές/ριες έχουν από την αρχή δώσει την σωστή απάντηση. Το ποσοστό αυτό διατηρείται και την χρονική στιγμή μετά. Στην περίπτωση της ΟΕ το ποσοστό των θετικών απαντήσεων εμφανίζεται συγκριτικά μικρότερο και μειώνεται περισσότερο κατά την στιγμή μετά.



**Με ποιον τρόπο γίνεται σήμερα η διαφήμιση των τσιγάρων;  
χρονική στιγμή \* ΑΦΙΣΕΣ \* τάξη**

τάξη			ΑΦΙΣΕΣ		ΠΕΡΙΠΤΕΡΑ		ΤΑΙΝΙΕΣ	
			όχι	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre	88,9%	88,9%	77,8%	94,4%	94,4%	22,2%
		post	61,1%	83,3%	61,1%	94,4%	94,4%	38,9%
	Total	35,1%	75,0%	86,1%	69,4%	88,9%	94,4%	
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre	94,1%	100,0%	88,2%	100,0%	100,0%	11,8%
		post	93,8%	93,8%	93,8%	100,0%	100,0%	6,3%
	Total	21,2%	93,9%	97,0%	90,9%	93,9%	100,0%	

τάξη			ΛΕΩΦΟΡΕΙΑ		ΦΥΛΛΑΔΙΑ		ΧΟΡΗΓΙΕΣ	
			ναι	ναι	όχι	όχι	ναι	ναι
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre	11,1%	88,9%	94,4%	11,1%	44,4%	55,6%
		post	16,7%	94,4%	72,2%	38,9%	26,3%	73,7%
	Total	30,6%	13,9%	94,4%	91,7%	25,0%	64,9%	
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre		100,0%	100,0%	5,9%	17,6%	82,4%
		post	6,3%	100,0%	100,0%	6,3%	25,0%	75,0%
	Total	9,1%	3,0%	100,0%	100,0%	6,1%	78,8%	

τάξη			ΚΟΜΙΚΣ		INTERNET		ΑΥΤΟΚ. ΕΤΑΙΡΕΙΩΝ	
			όχι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Π.Ο.	χρονική στιγμή	pre	5,6%	11,1%	5,6%	5,6%	88,9%	11,1%
		post	27,8%	5,6%	5,6%	5,6%	88,9%	11,1%
	Total	83,3%	16,7%	8,3%	5,6%	5,6%	11,1%	
Ο.Ε.	χρονική στιγμή	pre					94,1%	5,9%
		post					93,8%	6,3%
	Total	100,0%					6,1%	

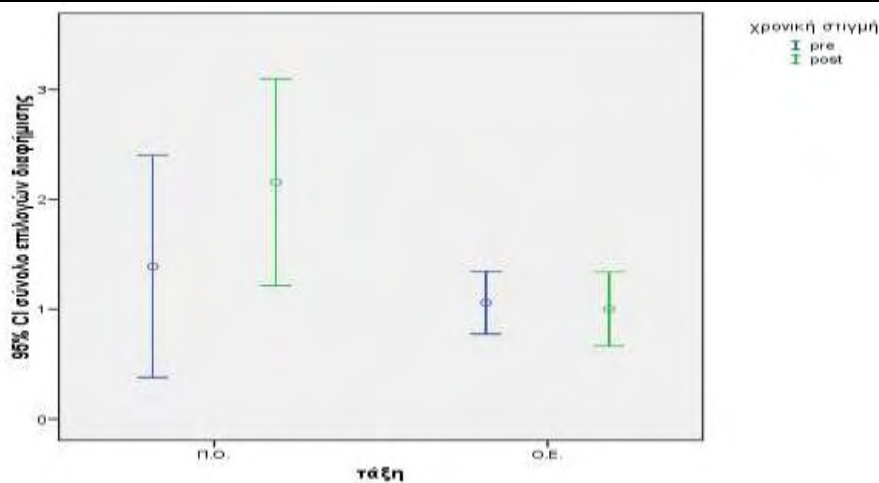
### Αθροιστική επισήμανση διαφημίσεων

Dependent Variable: σύνολο επιλογών διαφήμισης

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	1,39	2,033	18
	Ο.Ε.	1,06	,556	17
	Total	1,23	1,497	35
post	Π.Ο.	2,16	1,951	19
	Ο.Ε.	1,00	,632	16
	Total	1,63	1,592	35
Total	Π.Ο.	1,78	2,002	37
	Ο.Ε.	1,03	,585	33
	Total	1,43	1,547	70

### Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
xron	2,198	1	2,198	,969	,329
taxi	9,647	1	9,647	4,252	,043
xron * taxi	2,986	1	2,986	1,316	,255
Error	149,745	66	2,269		
Total	308,000	70			



Εξετάζοντας τον αθροιστικό αριθμό του πλήθους των διαφημιστικών μέσων που δηλώνονται από τα παιδιά προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την τάξη και άρα την ΟΕ και ΠΟ. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 > p=0,043$ . Εξετάζοντας την μεταβολή των μέσων τιμών των 2 ομάδων προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΟΠ υπάρχει αύξηση της μέσης τιμής από 1,39 πριν σε 2,16 μετά. Αντίθετα αμετάβλητη είναι η αντίστοιχη μέση τιμή της Ο.Ε.

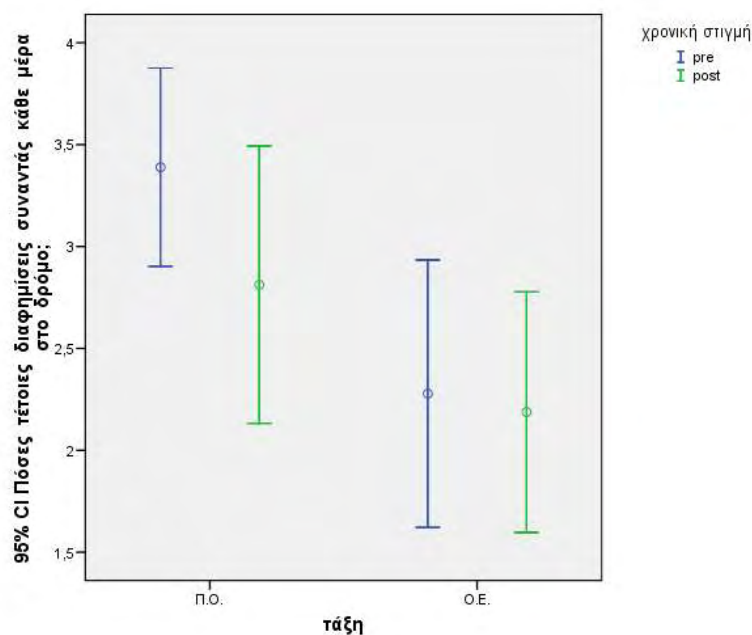
## Πόσες τέτοιες διαφημίσεις συναντάς κάθε μέρα στο δρόμο;

Dependent Variable: Παρατήρησε την εικόνα. Δείχνει φωτογραφίες από διαφημιστικές αφίσες που βρίσκονται γύρω μας. Πόσες τέτοιες διαφημίσεις συναντάς κάθε μέρα στο δρόμο;

χρονική στιγμή	τάξη	Mean	Std. Deviation	N
pre	Π.Ο.	3,39	,979	18
	Ο.Ε.	2,28	1,320	18
	Total	2,83	1,276	36
post	Π.Ο.	2,81	1,276	16
	Ο.Ε.	2,19	1,109	16
	Total	2,50	1,218	32
Total	Π.Ο.	3,12	1,149	34
	Ο.Ε.	2,24	1,208	34
	Total	2,68	1,251	68

### Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16,118(a)	3	5,373	3,874	,013
Intercept	481,882	1	481,882	347,444	,000
xron	1,882	1	1,882	1,357	,248
taxi	12,766	1	12,766	9,204	,003
xron * taxi	1,001	1	1,001	,722	,399
Error	88,764	64	1,387		
Total	592,000	68			



Εξετάζοντας το πλήθος των διαφημίσεων που δηλώνονται από τα παιδιά προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την τάξη. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 > p=0,003$ . Εξετάζοντας την μεταβολή των μέσων τιμών των 2 ομάδων προκύπτει στην περίπτωση της ΟΠ μείωση της μέσης τιμής από 3,3 Ο.Ε.

Τα συμπεράσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν με το αρχικό και το τελικό ερωτηματολόγιο λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ερμηνεία και όχι για γενίκευση. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκε η παρατήρηση, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μη δομημένη ή ελεύθερη, εφόσον δεν υπήρχε προκαθορισμένο εργαλείο παρατήρησης και συμμετοχική εφόσον «...τα υποκείμενα γνωρίζουν ότι παρατηρούνται από τον ερευνητή-αξιολογητή...» (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003: σ.101). Στη συνέχεια παραθέτουμε τα συμπεράσματα της ποιοτικής επεξεργασίας των δεδομένων.

### **5.3. Αναλυτική ποιοτική αξιολόγηση με βάση τους άξονες**

**1<sup>ος</sup> άξονας: στάση των παιδιών απέναντι στις επιπτώσεις του καπνίσματος στην υγεία και τις κοινωνικές συμβάσεις**

#### Α) ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: υγεία:

Διαπιστώσαμε ότι στην τάξη της παρέμβασης με το μάθημα στον Η/Υ έγινε καλύτερη αισθητοποίηση της αναπνοής μέσα από την προσωπική παρατήρηση και ομαδική συζήτηση. Επίσης μέσα από την εξερεύνηση του λογισμικού τα παιδιά κατανόησαν την έννοια της αναπνοής ως ενεργειακού συντελεστή, *αφού το οξυγόνο διασπά τη τροφή και παράγεται έτσι για τον οργανισμό ενέργεια*. Δημιούργησαν ένα πλέγμα γνώσεων σχετικά με την αναπνοή, αντλώντας στοιχεία απ' όλες τις γνωστικές περιοχές που τα ίδια είχαν εντοπίσει, οπότε ο γνωστικός στόχος επετεύχθη, αλλά με έναν ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Μέσα από την απομαγνητοφώνηση της διδακτικής παρέμβασης, και τη καταγραφή των απόψεων των παιδιών, ανέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες εξοικειώθηκαν με ένα πολυμεσικό εργαλείο και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα υγείας. Μέσα σ' αυτό το σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον μάθησης τα παιδιά βελτίωσαν σταδιακά τις αρχικές αντιλήψεις τους για

τη δομή και τη θέση των οργάνων του αναπνευστικού συστήματος, τη διαδικασία της αναπνοής, τη σχέση μεταξύ τροφής και αναπνοής, ενώ μετά τη βαθμιαία ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που είχαν σαν τελική κατάληξη την παρακολούθηση της πειραματικής διαδικασίας του καπνίσματος, οι μαθητές/ τριες όχι μόνο κατανόησαν σε σημαντικό βαθμό τα θέματα που διαπραγματεύθηκαν αλλά τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι άλλαξαν στάση ζωής.

Μας κάνει εντύπωση το γεγονός, ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό, τα παιδιά δηλώνουν ότι δε θα συμμετάσχουν στη διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών στους συγγενείς τους, είτε πριν, είτε μετά την παρέμβαση. Μπορεί το βάρος των ευθυνών να τα συνθλίβει; Αποφεύγουν τη σύγκρουση με το αγαπημένο τους πρόσωπο που εκφράζει αρνητική συμπεριφορά; Αδιαφορούν; Αυτό ίσως είναι ένα θέμα που θα μπορούσε να τεθεί σε μελλοντική έρευνα....

Εκείνο που μας απογοήτευσε αρχικά, αλλά και μας χαροποίησε στη συνέχεια, ήταν η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι τόσο η συμβατική όσο και η δική μας παρέμβαση οδήγησε τα παιδιά να κατανοήσουν τι πραγματικά είναι ο παθητικός καπνιστής. Θεωρούμε πως είναι πολύ σημαντικό να έχουν γνώσεις πάνω σ' αυτό το θέμα τη στιγμή που κάθε χρόνο η έκθεση στο παθητικό κάπνισμα, προκαλεί κατά προσέγγιση το θάνατο 3.000 μη καπνιστών Αμερικανών από καρκίνο των πνευμόνων και επίσης επιφέρει σε 300.000 παιδιά αναπνευστικά προβλήματα. Η εταιρία προστασίας του Περιβάλλοντος (Environmental Protection Agency, 1992).– αναφέρει το παθητικό κάπνισμα ως έναν από τους πρωτογενείς καρκινικούς παράγοντες. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι μια μεγάλη και ευαίσθητη ομάδα όπως είναι τα παιδιά δεν είναι ενημερωμένα στο ζήτημα του παθητικού καπνίσματος. Αυτό μας εξέπληξε γιατί γίνεται μεγάλη συζήτηση τον τελευταίο καιρό αλλά και πολλές εκστρατείες απαγόρευσης του καπνίσματος στους δημόσιους χώρους για την προστασία των παιδιών που σαν παθητικοί καπνιστές υφίστανται τα προβλήματα του καπνού. Πώς περιμένουμε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους όταν αγνοούν βασικούς όρους, αλλά και πως περιμένουμε αποτελέσματα από την προσπάθεια αν δεν εστιάσουμε στην εκπαίδευση και ενημέρωση των πιθανών μελλοντικών καπνιστών.

## B) ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: κοινωνική απήχηση

Τα περισσότερα παιδιά αγόρια και κορίτσια πριν την παρέμβαση, συμφωνώντας με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα<sup>65</sup>, θεωρούν ότι το κάπνισμα είναι έκφραση ανεξαρτησίας και μαγκιάς. Η εντύπωση αυτή αλλάζει θεαματικά μετά την παρέμβαση αφού δηλώνουν ότι οι καπνιστές υποκύπτουν σε αυτό για λόγους κοινωνικής ένταξης και γοητείας. Αντιλαμβάνονται λοιπόν ότι κίνητρο του υποψήφιου καπνιστή είναι το αντίστροφο της ανεξαρτησίας: η κοινωνική ένταξη!!! Ίσως πριν την παρέμβαση οι απαντήσεις των παιδιών αντανακλούν το δικό τους μικροπεριβάλλον και τους πειρασμούς που αντιμετωπίζουν, ενώ μετά την παρέμβαση έχουν προχωρήσει περισσότερο και βαθύτερα στο πρόβλημα του καπνίσματος και προσπαθώντας να ανακαλύψουν τους κοινωνικούς λόγους που οδηγούν τους ανθρώπους σε αυτό.

Σε επόμενη ερώτηση τα παιδιά εστιάζουν στην εξωτερική εικόνα του καπνιστή και κυρίως στη μυρωδιά που αναδύει (άσχημη αναπνοή, ρούχα που μυρίζουν), ενώ μετά την παρέμβαση η προσοχή τους στρέφεται σχεδόν μαζικά σε αυτό που κατά κανόνα τους ενδιαφέρει, το παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες. Πέρασαν δηλαδή, από ένα επιφανόμενο το οποίο μπορεί και να αγνοηθεί, σε μια ουσιαστική βλάβη που μπορεί να οδηγήσει σε αναπηρία και μείωση της ποιότητας ζωής. Μέσα από τα κείμενά τους εστιάζουν σε γενικότητες «*καπνίζουν για κάποιους «αφελείς» κοινωνικούς λόγους*» και όχι σε στοχευμένες πληροφορίες με συνέπεια να αμβλύνεται η διεισδυτικότητα του μηνύματος και να αποκλίνουν απ' τα κριτήρια που τέθηκαν. Παρόλα αυτά μέσα από τα γραφόμενα τους αναδεικνύεται η κοινωνική πίεση: *Τα νεαρά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να ακολουθήσουν χωρίς τις συνήθειες των ενηλίκων.*».

---

<sup>65</sup> Με δεδομένη την επίδραση που ασκούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στις αντιλήψεις των νέων και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα ΜΜΕ υπερεκτιμούν τα ποσοστά καπνιστών και συχνά συσχετίζουν το κάπνισμα με θετικά χαρακτηριστικά διεξήχθη η εξής έρευνα: 117 μαθητές συμμετείχαν σε 16 ομάδες. Ζητήθηκε να αξιολογήσουν τις εικόνες όπου προβαλλόταν το κάπνισμα με οποιοδήποτε τρόπο και να συζητήσουν πως αντιλαμβάνονται αυτές τις εικόνες. Αποτελέσματα: οι μαθητές αντιμετώπισαν τις εικόνες που επέλεξαν ως normal – φυσιολογικές και αποδεκτές. Ένωσαν την χαλαρωτική πτυχή του καπνίσματος και αναγνώρισαν και την κοινωνική διάσταση του θέματος παρά το ότι γνώριζαν εις βάθος τις βλαβερές συνέπειες για την υγεία. Οι μαθητές επίσης παρατήρησαν και την αποδοχή του ως "COOL" εικόνα. Οι θετικές εικόνες του καπνίσματος επομένως υποτιμούν ίσως τις σοβαρές συνέπειες για την υγεία παρουσιάζοντάς το με τρόπο που οι νέοι να το αντιλαμβάνονται ως ένα κανονικό κομμάτι της καθημερινής ζωής. Ενθαρρύνουν ταυτόχρονα και μια πιο ουδέτερη ή ανεκτική στάση ώστε τελικά επιδρούν αρνητικά σε προσπάθειες να μειωθεί το κάπνισμα κατά την εφηβεία (Watson, Clarkson, Donovan I &Giles-Corti, 2003).

Τα κόμικς σαν πολυτροπικά κείμενα έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και στην καλλιέργεια κοινωνικοπολιτισμικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στα παιδιά. Παράλληλα η διάχυση των εργασιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον αύξησαν το ενδιαφέρον των μαθητών, για κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, που αφορούν την καλλιέργεια κινήτρων στο αντικαπνιστικό μήνυμα. Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν κόμικς που να υποστηρίζει τη θετική πλευρά της ζωής χωρίς τσιγάρο. Τα μηνύματα που πέρασαν ήταν θετικά και οι εικόνες να εστιάζονταν σε νέους ανθρώπους. Αξιολογώντας την παραγωγή των διαλόγων των ομάδων διαπιστώνουμε τα εξής: Τα παιδιά εντοπίζουν γύρω τους κινήσεις και συμπεριφορές, αλλά και συγκεκριμένες φράσεις που κινούνται στα όρια της υποκουλτουρας οι οποίες σχετίζονται με το κάπνισμα : «...να καταπιώ μια τζούρα», «Το ωραίο είναι να κάνεις κυκλάκια με τον καπνό!» και τις εντάσσουν στο λόγο τους σαν κάτι το οικείο, αποδεκτό, ίσως και φυσιολογικό. Επίσης αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις του περιβάλλοντος, όπως: «Περίμενε να δεις πως θα ξελαφρώσεις!!! Θα νιώσεις σαν Βασιλιάς.», «Ωραίο δεν είναι; Απόλαυση!», «Με το κάπνισμα και το μπιλιάρδο περνάει η ώρα σου», «Α! Τι ωραίο που είναι το κάπνισμα σε χαλαρώνει και σε ηρεμεί. - Δοκίμασε Πινόκιο να δεις την ευχαρίστηση του τσιγάρου.» Όλα αυτά δηλώνουν ότι η πρώτη τους επαφή με την καπνιστική συνήθεια – η οποία ούτως ή άλλως, έμμεσα ή άμεσα έχει συντελεστεί- φαίνεται ότι γίνεται μέσα από σύμβολα και συμπεριφορές. Τα βλέπουν, τα ξέρουν, τα αναγνωρίζουν και τα αναπαράγουν και για να μιλήσουμε πιο τολμηρά δε φαίνεται να μπορούν να απαγκιστρωθούν πλήρως από αυτά. ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η ένταξη στην ομάδα: «-Δε θα καπνίσω! -Τότε ξέχνα την φίλια μας.», «Αχ! Ευχαριστώ πολύ που μου έδωσες να καπνίσω.», «Εντάξει φίλε μου θα δοκιμάσω». Οι φράσεις που χρησιμοποιούν αντανακλούν την πίεση των συνομηλίκων(peer – pressure), την οποία προφανώς αντιλήφθηκαν – αν δεν υπέκυψαν ήδη σ’ αυτή. Παρόλα αυτά μια αχτίδα ελπίδας που πιστεύουμε ότι ενισχύθηκε από την παρέμβασή μας. Η αντίπαλη φωνή – συνείδηση, είναι ισχυρή σ’ όλους τους διαλόγους και σε συνεργασία με τα άσχημα αποτελέσματα του καπνίσματος που τα καταγράφουν επίσης σ’ όλους τους διαλόγους, φαίνεται ότι κερδίζει τον αγώνα. Έτσι ο ήρωας βιώνει ανεπιθύμητες ενέργειες: «Γκούχου! Γκούχου!... Ζαλίζομαι πολύ! Τα βλέπω θολά!!!.. Δεν αντέχω άλλο! Νιώθω σαν γέρος!», «Ωχ! Άστο καλύτερα! Ανακατόνομαι!», «Δεν ένιωσα και πολύ καλά. Τα βλέπω όλα τριπλά.» και η φωνή της συνείδησης στο πρόσωπο του γρούλλου απαντά: «Δεν έπρεπε να καπνίσεις!!! Πρέπει να το κόψεις τώρα. Πέτα το τσιγάρο! Εγώ τους

*προειδοποίησα...Θα το μετανιώσουν!»*, «*Πινόκιο ηρέμησε: πρόσεξε τι ακούς, τι βλέπεις και τι κάνεις.*

**2<sup>ος</sup> άξονας:** λαμβάνει υπόψη του την ιδιαίτερη στάση του μαθητή και της μαθήτριας για το κάπνισμα όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα απ' τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, και ενημέρωσης, με δύο κατευθύνσεις ερωτήσεων.

A) ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: η αυτοεικόνα που διαμορφώνεται μέσα απ' τα προβαλλόμενα πρότυπα της διαφήμισης και των ταινιών

Τα παιδιά δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειονότητα (95%) ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν από τα στερεότυπα του όμορφου – επιτυχημένου, πλούσιου και διάσημου προτύπου που καπνίζει. Αποτέλεσμα που συμφωνεί με σχετική έρευνα (Shields et al 1999), όπου το κάπνισμα χρησιμοποιείται για να απεικονίσει την εσωτερική άγη του ήρωα ή την πραγματικότητα. Όμως οι ταινίες παρουσιάζουν πιο ισχυρή την εικόνα του τσιγάρου απ' ότι αληθινά είναι και ταυτόχρονα το συνδέουν με ευχάριστες περιστάσεις ή όμορφα στοιχεία σε βαθμό πέραν του πραγματικού. Συνδέεται δε με χαρακτηριστικά όπως η ισχύς, ο εσωτερικός, ο ρομαντισμός η κοινωνική αποδοχή και επιτυχία εκ των οποίων όλα παρακινούν τους νέους προς μίμηση συμπεριφορών και αποδοχή τελικά του καπνίσματος ως κάτι νόμιμο τελικά και κοινωνικά αποδεκτό.

Οι απαντήσεις είναι σαφείς. Αρχίζουμε το κάπνισμα ή θα αρχίζαμε το κάπνισμα για να γίνουμε αποδεκτοί στην παρέα μας η οποία μας το επιβάλλει! 100%!! Επίσης τα δύο φύλα συμφωνούν ότι καπνίζοντας δηλώνουμε ότι γίναμε «μεγάλοι» και «ανεξάρτητοι». Σαφώς λιγότερα παιδιά δηλώνουν ότι θα επηρεαζόταν από το συγγενικό περιβάλλον, τις διαφημίσεις ή τα πρότυπά τους. Γιατί άραγε ξοδεύονται τόσα χρήματα σε άμεσες και έμμεσες διαφημίσεις, αν δεν πρόκειται να αποδώσουν σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών; Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας το 60% των εφήβων 14-17 ετών πηγαίνουν στο σινεμά ενώ το 99% των εφήβων 10-17 ετών παρακολουθούν TV με το 24% αυτών να παρακολουθεί πάνω από 4 ώρες ημερησίως. Επιπλέον, το 65% των κοριτσιών 14-17 ετών και το 48% των αγοριών 14-17 ετών διαβάσανε πάνω από 5 περιοδικά τον μήνα πριν ξεκινήσει η έρευνα. Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας η πλειοψηφία των μαθητών/τριών κάνανε αρνητικά ή ουδέτερα σχόλια για τις εικόνες καπνίσματος που αντίκρισαν. (McCool, Cameron & Petrie, 2000) .



Τα αγόρια δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τις διαφημίσεις, τουλάχιστον όχι όσο τα κορίτσια που δηλώνουν διστακτικά, ότι μερικές φορές θα επηρεαστούν απ' αυτές. Και μάλλον εδώ επανέρχεται ο προβληματισμός που αναδύθηκε στην προηγούμενη ερώτηση. Τα κορίτσια φαίνεται να εκτίθενται στο διαφημιστικό μήνυμα αλλά και στην (ομαδική) επεξεργασία που φαίνεται να το υποβάλουν. Μετά την παρέμβαση τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης εκδηλώνουν έντονη αποστροφή και καχυποψία απέναντι στη διαφήμιση<sup>66</sup>. Η ομοφωνία τους είναι εντυπωσιακή αλλά και η άποψή τους ισορροπημένη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Μας δηλώνουν ρητά και κατηγορηματικά ότι δε θα επηρεάζονται από τη διαφήμιση. Αντίθετα ανάμεσα στα παιδιά και των δύο φύλων της ομάδας ελέγχου, η στάση τους απέναντι στη διαφήμιση παραμένει αμφίσημη, δεν αισθάνονται ότι θα αντιστεκόντουσαν στο διαφημιστικό κάλεσμα. Τα αγόρια υπερασπίζονται την άποψη ότι προσέχουν την ιδέα της διαφήμισης ενώ η εικόνα απορροφά την πλειονότητα των παιδιών και των δύο φύλων<sup>67</sup>. Τα παιδιά απαντώντας μέσα από τις ομάδες τους εντοπίζουν εύκολα τη χαρακτηριστική ιδιότητα του καθενός από τα

---

<sup>66</sup> Η βιομηχανία καπνού απευθύνθηκε στις γυναίκες το 1967. Οι γυναίκες στις διαφημίσεις της εποχής εμφανιζόντουσαν σοφιστικέ ανεξάρτητες και πολύ λεπτές. Αφεξής ο αριθμός των εφήβων κοριτσιών καπνιστριών αυξήθηκε από 3,7% σε 6,2%. Ο αντίστοιχος αριθμός των αγοριών παρέμεινε σταθερός. (U.S. National Health Interviews Survey Data). Στον Καναδά τα ποσοστά είναι ίδια για αγόρια και κορίτσια, 15% των εφήβων αγοριών και κοριτσιών καπνίζουν είτε τακτικά είτε περιστασιακά. Το 2001 η εταιρία Philip Morris ξεκίνησε μια εκστρατεία που ενθάρρυνε τις γυναίκες με το εξής: "δες τον εαυτό σου ως βασιλιά". Υποδηλώνει το ότι η γυναίκα αποκτά δύναμη μέσω του καπνίσματος. Ως εικόνα: πολύ ωραία, μόνο που ο καρκίνος των πνευμόνων είναι ο παράγοντας νούμερο 1 θανάτου των γυναικών. Πηγή: Centers for Disease Control and Prevention (CDC):

Division of Adolescent and School Health [www.cdc.gov/nccdphp/dash](http://www.cdc.gov/nccdphp/dash)

<sup>67</sup> Σε ποιον απευθύνεται αυτή η διαφήμιση; Οι εταιρίες καπνού στις ΗΠΑ συνθέσανε εθελοντικά τον «Κώδικα Δεοντολογίας» μέσω του οποίου υπόσχονται πως οποιαδήποτε διαφήμισή τους απευθύνεται σε άτομα κάτω των 21 ετών δε θα εμφανίζεται στην TV, στα ραδιοφωνικά προγράμματα ή άλλες δημοσιεύσεις. Πιο πρόσφατα, το 1998 οι εταιρίες καπνού συμφώνησαν να μην απευθύνονται σε ηλικίες κάτω των 18 χρονών ως μέρος της MSA – Master Settlement Agreement. Στον Καναδά, το Συμβούλιο βιομηχάνων καπνού συνέθεσε έναν παρόμοιο κώδικα ο οποίος περιείχε τη δέσμευση πως οι διαφημίσεις θα απευθύνονται σε ενήλικους άνω των 18 ετών και θα αποσκοπούν μόνο στην αύξηση του ποσοστού χρήσης της μάρκας στην αγορά, όχι π.χ. στο να ελκύουν νέους καπνιστές. Το 1997, έγινε νόμος πως η διαφήμιση του τσιγάρου απαγορεύεται να απευθύνεται σε άτομα κάτω των 18 ετών. Στις ΗΠΑ, η αυξανόμενη δημοτικότητα των εκπαιδευτικών εταιριών όπως η Basic, έχει κάνει τα τσιγάρα πιο φθηνά και πιο προσβάσιμα. Η παρουσία τους στην αγορά αυξήθηκε από 10% το 1987 σε 36% το 1993. Προβλέπεται πως αυτή η τάση θα συνδυαστεί με αύξηση του καπνίσματος ιδιαίτερα ανάμεσα σε νέους ανθρώπους και φτωχούς πληθυσμούς. Οι εταιρίες τσιγάρων συνεχίζουν να απευθύνονται στους νέους. Μια μελέτη τον Αύγουστο του 2001 στο New England Journal of Medicine έδειξε πως οι εταιρίες τσιγάρων αυξήσανε τις διαφημίσεις που απευθύνονται σε νέους μετά την MSA. Η διαφήμιση για τις τρεις πιο δημοφιλείς μάρκες για τους νέους - Marlboro, Camel & Newport αυξήθηκε από \$58,5 million το 1998 σε \$67,4 million το 1999. Πηγή: Media Education Foundation [www.mediaed.org](http://www.mediaed.org)

παραπάνω ζώα που προσπαθεί να παρουσιάσει θετικά στο μυαλό μας το κάπνισμα<sup>68</sup>. Έτσι μας εκπλήσσουν ευχάριστα όταν γράφουν ότι το κάπνισμα μας παρουσιάζεται έτσι ώστε να πιστέψουμε ότι θα μας δώσει: *δύναμη, ελευθερία, αυτονομία, μαγκιά, σιγουριά, αντοχή, πρωτοπορία*» και συνεχίζοντας την ερμηνεία τους «*δύναμη και ελευθερία και επιμονή και ότι θα νικάμε δυνατά ζώα και θα γίνουμε κι εμείς δυνατοί και ότι όπου κι αν πάμε θα μας αναγνωρίζουν*».

Παράλληλα στα πλαίσια της αποδόμησης του διαφημιστικού μηνύματος προχωρήσαμε και στη συζήτηση «περί αντιδιαφημίσεων» που προβάλλουν εικόνες σε αντιδιαστολή: *κάπνισμα-αποτέλεσμα*. Εξάλλου όπως έδειξαν σχετικές έρευνες οι έφηβοι που είχανε δει κάποια διαφήμιση κατά του καπνίσματος πριν δούνε μια ταινία δείχνανε μεγαλύτερη τάση να κάνουν αρνητικές σκέψεις για τους πρωταγωνιστές που καπνίζανε και να θεωρήσουν το κάπνισμα ως «not ok». (Pechmann & Shih1999). Στην ερώτηση: *«Αυτές είναι οι λεγόμενες αντι-διαφημίσεις. Γιατί, κατά τη γνώμη σου*

<sup>68</sup> Στα μέσα του 1991 ο RJR Nabisco δημιούργησε μια σύνθεση από καμήλες καρικατούρες σε αφίσα τοίχου μεγάλου μεγέθους που παρουσίαζε μια jazz μπάντα (εικόνα). Στην πολιτεία της Νέας Υόρκης οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες αντικαπνιστικής αγωγής φτιάξαν το ακόλουθο μήνυμα πάνω σε φωσφορούχο αυτοκόλλητο το οποίο επικολλήσανε στις διαφημίσεις Camel σε όλη την πόλη: «Αυτή η διαφήμιση προσβάλλει τις καμήλες. Οι καμήλες δεν είναι τόσο χαζές ώστε να καπνίζουν».

Η καμήλα με το όνομα Old Joe αντιπρόσωπος – καρικατούρα που έφτιαξε ο J. Reynolds το 1988, παίζει μπλιάρδο, ιππεύει, συνοδεύει ελκυστικές γυναίκες και παίζει σαξόφωνο. Παρουσιάστηκε σε νυχτερινά μαγαζιά, στην παραλία, σε μοτοσικλέτα ή στην αρένα του μποξ. Μελέτη που δημοσιεύθηκε στο τεύχος του 1991 του περιοδικού American Medical Association Journal έδειξε πως σχεδόν το 1/3 των τρίχρονων παιδιών συνδέσανε την καρικατούρα του Old Joe Camel με το τσιγάρο, ενώ τα παιδιά 6 χρονών συσχέτισαν τον Old Joe με τα τσιγάρα Camel με την ίδια ευκολία που συνδυάζουν τον Mickey Mouse με τη Disney. Μια διαφήμιση με τον Old Joe δημοσιεύτηκε στον περιοδικό τύπο Lmpoon και Rolling Stone και συμπεριελάμβανε κουπόνι για δωρεάν πακέτο τσιγάρου με την αγορά ενός δεύτερου τεύχους και συμβουλή προς τον αναγνώστη ήταν «ζητήστε από έναν άγνωστο που σας φαίνεται ευγενικός να αφαιρέσει το κουπόνι. Δεν στοχεύει αυτό στα παιδιά; Χρειάζεται ένας ενήλικας βοήθεια για να αφαιρέσει ένα κουπόνι; Έπειτα, το πρόσωπο του Old Joe Camel αφήνει σεξουαλικά υπονοούμενα – στοιχείο που σίγουρα θα εντυπωθεί στους σεξουαλικά ανήσυχους νέους. Ένας εκπαιδευτικός παρατήρησε: ρώτησα κάποτε στην Πενσυλβάνια τι σημαίνει αυτή η «καμήλα» και ένα 10χρονο στις πρώτες θέσεις αποκρίθηκε «Ξέρω, ξέρω, είναι για τα απόκρυφα σημεία των αγοριών. Πράγματι, το πρόσωπο έχει σχεδιαστεί έτσι, ώστε να προκαλεί γέλια και χαχανητά στην πρώιμη εφηβεία. Όταν η εκστρατεία των Camel παρουσιάστηκε στην αγορά μόνο το 0,5% των εφήβων στις ΗΠΑ κάπνιζε Camels. Τρία χρόνια αργότερα το ποσοστό έγινε 32%. Την ίδια τριετία, οι πωλήσεις Camel σε νέους αναρριγήθηκαν από 6 εκατομ. δολάρια στα 476 εκατ. δολ. Το 1995, το ανώτατο συμβούλιο του Καναδά, θεώρησε πως η απαγόρευση της διαφήμισης ήταν υπερβολική ώστε παραβίαζε την ελευθερία λόγου της βιομηχανίας καπνού. Το δικαστήριο βασίστηκε στο ότι δεν υπήρξαν σαφείς αποδείξεις πως η διαφήμιση επηρέασε την κατανάλωση. Ωστόσο, το 1997 η Βουλή πέρασε καινούρια νομοθεσία ελέγχου των τσιγάρων με σαφείς περιορισμούς στην προώθηση, κάτι που εφαρμόστηκε πλήρως το 2003.

Επιτρέπεται μόνο όταν απευθύνεται άμεσα σε ενήλικες μέσω ταχυδρομείου, στον τύπο εφόσον το ποσοστό ανάγνωσης από ενήλικες δεν είναι λιγότερο του 85% και σε χώρους όπου οι νέοι δεν επιτρέπεται να εισέρχονται βάσει νόμων όπως π.χ. σε μπαρ. Τέλος, απαγορεύεται η έκθεση προϊόντων καπνού σε καταστήματα λιανικής πώλησης στις περισσότερες επαρχιακές μονάδες και περιφέρειες. Πηγή: [http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/lessons/elementary/tobacco/the\\_true\\_story.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/lessons/elementary/tobacco/the_true_story.cfm)

ονομάζονται έτσι;» τα παιδιά αμέσως εστιάζουν στο σωστό νόημα: «Γιατί δείχνουν πώς θα είναι ο άνθρωπος μετά το κάπνισμα». Τους εντυπώθηκαν τόσο πολύ οι εικόνες που προβάλλονται στις αντιδιαφημίσεις που εμφανίστηκαν ως επιχείρημα στις μετέπειτα δραστηριότητές τους<sup>69</sup>. Έτσι σε μεταγενέστερο παιχνίδι ρόλων μια μαθήτρια δίνοντας φωνή και υπόσταση στις ελκυστικές κοπέλες της διαφημιστικής αφίσας «μπήκε» στην παρέα τους και άρχισε να αναλύει τα επιχειρήματα κατά του καπνίσματος. Τους μίλησε για τους κινδύνους να αρρωστήσουν, να εμφανίσουν ρυτίδες στο δέρμα, κίτρινα δόντια και να έχουν γρήγορα ανάγκη οξυγονοθεραπείας και γιατρών, όπως τα είδε στις εικόνες των αντιδιαφημίσεων.

Στο σημείο αυτό μάλλον οι διαφημιστές χρησιμοποιώντας τρόπους με σκοπό πάντοτε να ελκύσουν την προσοχή μας, να ενεργοποιήσουν τη μνήμη μας, για να μας κάνουν να πειστούμε για την αξία του προϊόντος που διαφημίζουν, μάλλον έπεισαν τα παιδιά. Εδώ παρατηρούμε μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές. Οι διαφημιστές ενισχύουν την έννοια ότι όποιος καπνίζει περνάει καλά. Οι εικόνες της ευτυχισμένης παρέας καπνιστών στα εστιατόρια και ακόμη και στο ύπαιθρο συνδέουν το κάπνισμα με τη διασκέδαση. Έρευνες, (Gray, D., Amos, A. and Currie, C. 1996 και McCool, Cameron, & Petrie, 2000) έδειξαν, ότι αυτές οι εικόνες έχουν τη δυνατότητα να απευαισθητοποιήσουν τους νέους στις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία του καπνίσματος και να ενθαρρύνουν μια πιο ουδέτερη ή ανεκτική στάση απέναντι στο κάπνισμα. Επιπλέον, μπορούν να αντιστρατευτούν άλλες προσπάθειες προώθησης υγείας ώστε να μειωθεί το εφηβικό κάπνισμα. Ίσως το πιο ανησυχητικό εύρημα σε αυτήν την μελέτη ήταν ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι νέοι φάνηκαν να βλέπουν το κάπνισμα ως καθημερινή, κανονική και κοινωνικά αποδεκτή δραστηριότητα.

---

<sup>69</sup> Όσον αφορά στην πρόληψη του καπνίσματος & σχετικά με τις εκστρατείες (Control of Tobacco Use, Prevention and cessation of cigarette smoking) από την πλευρά των μέσων μαζικής ενημέρωσης οι εκστρατείες δείχνουν επιτυχίες όταν αποτελούν μέρος ευρύτερων προγραμμάτων που έχουν χεδιαστεί για να αλλάξουν τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο τσιγάρο όταν περιλαμβάνουν διαφημίσεις που μπορούν να προκαλέσουν έντονα αρνητικά συναισθήματα για παράδειγμα την αίσθηση της απώλειας, της αηδίας ή του φόβου. Όταν παρουσιάζουν νέες πειστικές πληροφορίες ή νέες πτυχές του κινδύνου που ελλοχεύει πίσω από το κάπνισμα σε σύγκριση με τι μπορεί να αντιμετωπίσει οποιοσδήποτε δεν καπνίζει. Όταν χρησιμοποιούν προσωπικές μαρτυρίες ή γραφικές παραστάσεις που δημιουργούν συναισθηματικά αλλά δεν δημιουργούν την αίσθηση του αυταρχικού ή του απόλυτου. Όταν έχουν πολλαπλές ή διάφορες στρατηγικές απόδοσης μηνυμάτων, διαφημιστικά spots και κανάλια που σταθερά ελκύουν, απασχολούν και επηρεάζουν τους νέους με διάφορα επίπεδα υποβολής. Όταν παρέχουν επαρκή έκθεση/ κάλυψη των μηνυμάτων που επιδιώκουν να περάσουν σε σημαντικές χρονικές στιγμές, όχι συνεχώς & όταν εμπεριέχουν πλήρεις ενημερωτικές διαδικασίες και σχέδιο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Πηγή: CDC 2000, Hopkins et al 2001, Institute of Medicine 2000 – WHO 2001.

Έχοντας υπόψη την έρευνα που διεξήχθη το 1995 από τον/την Allbutt et al (1995), όπου βρέθηκε πως οι νέοι συσχετίζανε τις εικόνες ηθοποιών που καπνίζανε με κοινωνικές δραστηριότητες και χαλάρωση, άρα κάνανε θετικές συσχετίσεις, ζητήσαμε από τα παιδιά να σχολιάσουν και αυτά «προχωρώντας» το μήνυμα του κειμένου, που τους δόθηκε για ανάλυση, δίνουν απαντήσεις «γροθιά» σ' όλους τους αμετανόητους καπνιστές και ουσιαστικά δημιουργούν ένα πλαίσιο απαντήσεων και για τους ίδιους τους εαυτούς, πολύτιμο για το μέλλον. Έτσι αν δεν ήταν καπνιστής π.χ. θα ήταν πιο κοινωνικός άνθρωπος και πιο ήρεμος και δεν θα ήταν τόσο νευριασμένος με τους ανθρώπους που ήταν στο σπίτι. - (ΣΑΪΝΙΑ) και θα απολάμβανε περισσότερο τη ζωή του και δεν θα ήταν τόσο βαρετός (Ομορφόπαιδα)

#### B) ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ η κατανόηση από τα παιδιά της στρατηγικής της πειθούς και του κρυμμένου μηνύματος των εικόνων γύρω τους

Αρχικά το ερωτηματολόγιο έδειξε ότι τα παιδιά δεν είναι συνειδητοποιημένα ως προς την παρουσία διαφημίσεων για το τσιγάρο. Σε συνολικό ποσοστό 50% δεν εντοπίζουν γύρω τους διαφημίσεις. Απ' αυτά που εντοπίζουν μόνο τα αγόρια εστιάζουν την προσοχή τους στην ακριβή τοποθεσία των διαφημίσεων και τους εντυπώνονται ως παράσταση. Σε αυτή την ερώτηση που είχε σκοπό να αναδείξει την έκθεση των παιδιών στη διαφήμιση προϊόντων καπνού προέκυψε ένα χάσμα: Τα αγόρια βλέπουν μόνο αφίσες στο δρόμο, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πιο παρατηρητικά και εντοπίζουν αφίσες, διαφήμιση στο Διαδίκτυο και αλλού. Είναι πιο παρατηρητικά τα κορίτσια επεξεργάζονται, συζητούν και αναλύουν μεταξύ τους ό,τι πέφτει στην αντίληψή τους; Και αυτό τι σημαίνει ως προς τη στάση τους απέναντι στη διαφήμιση; Τα μισά περίπου παιδιά πιστεύουν ότι πρόκειται για εμπορικό πόλεμο μεταξύ των καπνοβιομηχανιών και οι διαφημίσεις προσπαθούν να αποσπάσουν πελάτες – καπνιστές από αντίπαλες εταιρείες. Τα άλλα μισά θεωρούν ότι οι μη καπνιστές αποτελούν το στόχο του διαφημιζόμενου μηνύματος. Όταν τους καλούμε να εστιάσουν σε στοιχεία που αφορούν τη διαφήμιση διαπιστώνουμε ότι προσέχουν κυρίως τα μεγάλα γράμματα και τις εικόνες, λιγότερο τη μάρκα και το ποιος διαφημίζεται και τελευταία απ' όλα την προειδοποίηση του υπουργείου. Εντυπωσιάζονται από την εικόνα και το πακέτο που φαίνεται ότι είναι πολύ δυνατά στοιχεία και λιγότερο τους εντυπωσιάζει η «ειρωνεία της προειδοποίησης του υπουργείου», ενώ φαίνεται να μην εντοπίζουν το κρυμμένο μήνυμα της εικόνας.

Τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν το μήνυμα. Είναι φανερό ότι προσεγγίζουν τη διαφήμιση με το θυμικό. Ο στόχος του διαφημιστή είναι να εντυπωθούν στις ζωές τους χρώματα, τρόπος και συναισθήματα και, σύμφωνα με τις απαντήσεις, το έχει επιτύχει. Και ακόμη μια φορά τα παιδιά δηλώνουν ότι η διαφήμιση απευθύνεται στους καπνιστές και θεωρούν ότι δεν αποτελούν στόχο.

Αρχικά τα παιδιά δήλωσαν ότι οι διαφημίσεις αφορούν τους καπνιστές άλλης μάρκας. Στην προηγούμενη ερώτηση διαπίστωσαν απ' τις ίδιες τους τις απαντήσεις ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν και να δοκιμάσουν τσιγάρο. Έτσι σ' αυτή τη ερώτηση αναδύεται αβίαστα το συμπέρασμά τους ότι οι ίδιοι και οι ίδιες αλλά και όλοι οι υπόλοιποι μη καπνιστές αποτελούν το στόχο του διαφημιστή. Βέβαια τοποθετούν όλοι/όλες στο μέλλον «να επηρεαστούν νέοι 14-15 ετών, ή νέοι μελλοντικά μόνιμοι πελάτες, αλλά πιστεύουμε ότι εδώ έγινε το πρώτο βήμα να αντιληφθούν τη στοχοποίησή τους.

Οι θέσεις τους αναλύουν και προωθούν με λογικά επιχειρήματα τη διαπίστωσή τους αυτή: «Οι μικροί πείθονται πιο εύκολα», «Τα παιδιά θέλουν να δοκιμάζουν κάτι καινούργιο», «βλέπω τα παιδιά που πάνε στο διπλανό Λύκειο να καπνίζουν». Απαντήσεις στις οποίες τα περισσότερα κρύβουν ένα αδιόρατο φόβο, μήπως δεν θα μπορέσουν να αντισταθούν στην πίεση και το φόβο της εξάρτησης τους απ' το κάπνισμα («οι μικροί πείθονται πιο εύκολα», «να μάθουν από μικρά για να μην μπορούν να το κόψουν αργότερα»). Στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι οι διαφημίσεις είναι ψεύτικες. Κάποια εντοπίζουν οικονομικά συμφέροντα, ενώ κάποιος ανέσυρε και το μύθο της κολοβής αλεπούς («την πατάνε κάποιιοι και προσπαθούν να πείσουν και τους υπόλοιπους»).

Τα αγόρια που πιο πάνω ισχυρίστηκαν ότι δεν επηρεάζονται από τη διαφήμιση είναι και πιο αρνητικά διατεθειμένα απέναντί της, ενώ τα κορίτσια που δήλωσαν ότι υπακούουν περισσότερο στα κελεύσματά της δεν της αντιπαράτιθενται κάθετα. Η γνώμη των παιδιών και των δύο ομάδων και των δύο φύλων (τα κορίτσια ήταν πιο ευνοϊκά διατεθειμένα απέναντι στη διαφήμιση) δεν είναι θετική. Μετά την διδακτική παρέμβαση, τα αποτελέσματα διαφέρουν. Εντύπωση προκαλεί εδώ η στάση της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά αυτά τοποθετούνται πιο αυστηρά απέναντι στη διαφήμιση και το ρόλο της. Ενώ στην προηγούμενη ερώτηση απαντούν ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν απ' αυτή και στο πρώτο ερωτηματολόγιο αφήναν ένα περιθώριο αμφιβολίας, τώρα την απορρίπτουν μαζικά!! Προσπαθούν άραγε να

μαντέψουν τη δική μας θέση (όπως την υποψιάζονται); Αντίθετα τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης απαντούν πιο ψύχραιμα, ότι θα αδιαφορήσουν.

Κεντρικός ήρωας της διαφήμισης είναι ένα καρτούν. Όταν ρωτάμε το «Γιατί;», τα παιδιά φρονούν ότι έτσι γίνεται πιο προσιτή και φιλική στα παιδιά – άρα ότι αυτά είναι ο στόχος της. Αγόρια και κορίτσια συμφωνούν ότι βρίσκεται εκεί για να σαηνεύσει τα νέα παιδιά. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δε φαίνεται να λαμβάνουν το μήνυμα. Και ποιο μήνυμα τους επικοινωνεί; Εδώ οι γνώμες διχάζονται: Τα αγόρια βλέπουν κυρίως ένα ζώο που καπνίζει, ενώ τα κορίτσια βλέπουν και κάποιες από τις υποτιθέμενες ιδιότητες του – «μάγικας και δυνατός». Επίσης τα κορίτσια παρατηρούν περισσότερο στην εμφάνιση και στο «στήσιμο» του ήρωα, όπως η μπλούζα του, και δεν εστιάζουν στο προφανές τσιγάρο στο στόμα. Μετά την παρέμβαση τα παιδιά διορθώνουν τις απαντήσεις τους και ο κεντρικός ήρωας προβάλλει τις ιδιότητες του μάγκα και δυνατού, του «cool». Αυτό το χαρακτηριστικό το εντοπίζουν και οι δυο ομάδες – αγόρια και κορίτσια, σε αντίθεση με τα την πρώτη καταγραφή. Το μήνυμα της διαφήμισης αναγνωρίζεται ξεκάθαρα από τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, αλλά η ομάδα ελέγχου δείχνει να χάνει το μήνυμα. Αλλά και μέσα στην ομάδα παρέμβασης παρατηρούνται αλλαγές. Τα κορίτσια δεν στοχεύουν πια στο ντύσιμο του ήρωα αλλά επικεντρώνονται στο τσιγάρο που έχει στο στόμα του, εστιάζοντας πιο πρακτικά στο εμφανές.

Στις απαντήσεις τους φάνηκε, ότι συνειδητοποίησαν ότι η χονδροειδής χρησιμοποίηση των μικρών παιδιών στόχευε αφενός στους γονείς, αλλά και δευτερευόντως και πιο ύπουλα στα ίδια τα παιδιά που αποτέλεσαν και το διαφημιστικό μέσο. Τα παιδιά υποστηρίζουν ότι δε θα «τολμούσαν να διαφημιστούν έτσι τα τσιγάρα στις μέρες μας», επειδή «Γιατί το απαγορεύει το Υπουργείο Υγείας για αυτό και δεν υπάρχουν πολλές τέτοιες διαφημίσεις με τσιγάρα σήμερα».

Σε ένα δεύτερο επίπεδο γενικότερης κατανόησης εντοπίζουν την ανάγκη στην οποία απευθύνεται η διαφήμιση και τοποθετούν την εικόνα στο πλαίσιο της χαλάρωσης, ξεκούρασης και γενικότερα ηρεμίας που προϋποθέτουν «οι ωραίες καλοκαιρινές διακοπές», αλλά δεν το αναλύουν. Το ίδιο και πιο κάτω προσεγγίζοντας το τρίτο επίπεδο Ερμηνευτικής Κατανόησης καταγράφουν τις απόψεις τους, χωρίς να φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται σε βάθος τις σχέσεις των παραμέτρων που τις διαμορφώνου. Τα πράγματα όμως ανατρέπονται όταν τα παιδιά περνούν στο τέταρτο

και πιο δύσκολο επίπεδο της ανάλυσης, δηλαδή το επίπεδο της Κριτικής Κατανόησης. Εκεί κάνουν την υπέρβαση. Τα παιδιά ξεπερνούν τον εαυτό τους και παρουσιάζονται σημαντικά κριτικοί αναγνώστες του διαφημιστικού μηνύματος και αμύνονται άξια έναντι της χειραγώγησης που αυτό προβάλλει. Αφήνουμε τα παιδιά να μιλήσουν μόνα τους: «*Η διαφήμιση αυτή υπόσχεται ότι αν καπνίσεις αυτό το συγκεκριμένο τσιγάρο θα γίνεις πιο όμορφος, πιο ανεξάρτητος, αλλά ότι υπόσχεται δεν το πραγματοποιεί και γίνεται το αντίθετο. Αν η διαφήμιση έλεγε την αλήθεια οι κοπέλες θα ήταν γερασμένες με κίτρινα δόντια και χέρια, γενικά άσχημες. Προσωπικά πιστεύω πως το κάπνισμα βλάπτει σοβαρά την υγεία και δεν θα ήθελα ποτέ να καπνίσω στη ζωή μου.*». Οι απαντήσεις τους δείχνουν τον εντοπισμό της ομάδας-στόχου της διαφήμισης, που είναι κυρίως τα νέα άτομα, αλλά και έμαθαν να ξεχωρίζουν στοιχεία του Προσανατολισμού Κωδικοποίησης (Coding Orientation), δηλαδή σε ποιο κοινωνικό πλαίσιο κατατάσσεται η εικόνα, αν έχουμε διαφοροποιήσεις τυπικότητας από κώδικα σε κώδικα και σε σχέση με το χρώμα (αποχρώσεις, γέμισμα, ποικιλία), το φόντο, το βάθος, την απεικόνιση, τον φωτισμό, τη φωτεινότητα. Φυσικά δεν χρησιμοποίησαν αυτές τις λέξεις, αλλά οι απαντήσεις τους «διαβασμένες» σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό δείχνουν. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές φάνηκε πως υιοθέτησαν πιο κριτική στάση προς το διαφημιστικό κείμενο, κατανόησαν ότι τα διαφημιστικά μηνύματα είναι κατασκευασμένα για να τους αποκρύψουν, ή τουλάχιστον να μην τους αποκαλύψουν, όλη την αλήθεια για το διαφημιζόμενο προϊόν, αναγνώρισαν την προσπάθεια του διαφημιστή, μέσω του διαφημιστικού κειμένου, να τους οδηγήσει σε θετική απόφαση με βάση το συναίσθημα και όχι τη λογική, αναγνώρισαν τα πιο προβεβλημένα στοιχεία του διαφημιστικού κειμένου και τον λόγο ανάδειξης τους, κατανόησαν στοιχεία της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής, όπως: επαφή, απόσταση, άποψη, γωνία λήψης, βλέμμα, προβολή, περιχάραξη (Kress & Van Leeuwen, 1996), καθώς και τα νοήματα που αυτά φέρουν, τέλος έμαθαν να μην προσλαμβάνουν τα μηνύματα αυτού του είδους παθητικά αλλά ενεργητικά και κριτικά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>Ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### **6.1. Συμπεράσματα**

Όπως προκύπτει από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων καθώς και από τα στοιχεία της παρατήρησης, η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας είχε εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα. Οι στόχοι του μαθήματος εκπληρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Η παρούσα συζήτηση στοχεύει να αναπτύξει τη συγκέντρωση και την ανάλυση αναφορών. Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερο βάρος δώσαμε στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων με βασικό γνώμονα την επίτευξη των στόχων της αυτενεργού συνεργατικής μάθησης μέσα σε ένα εποικοδομητικό περιβάλλον. Αν και η ηλεκτρονική μορφοποίηση του υλικού δίνει από μόνη της πολλές δυνατότητες για διαδραστικότητα, προσθέσαμε ποικίλες δραστηριότητες με γνώμονα την προσφορά ευκαιριών για δράση των ίδιων των μαθητών: ερωτήσεις κλειστού τύπου που κυρίως στοχεύουν στην αναγνώριση και την τελική αφομοίωση των γνωστικών πληροφοριών, οι οποίες προσφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των θεμάτων, και ανοικτού τύπου που καλύπτουν την ανάγκη για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Στο ίδιο κλίμα προσφέρθηκαν θέματα για συζήτηση και περαιτέρω προβληματισμό των παιδιών, με ενθάρρυνση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών στην ομάδα. Όλα αυτά οδήγησαν σε αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών και ενθάρρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, να αυτενεργούν, να διατυπώνουν τις δικές τους εκτιμήσεις και να οδηγούνται σε διατύπωση κοινά αποδεκτών συμπερασμάτων.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων αναδεικνύει ότι υπήρξαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε παιδιά της ομάδας παρέμβασης, που έλαβαν δηλαδή μέρος στο καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώθηκε συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επίσης, λόγω του ότι το τμήμα δεν είχε εργαστεί ποτέ ομαδοσυνεργατικά, χρειάστηκε να τεθούν ορισμένες βάσεις συνεργασίας με γνώμονα τον κοινό σκοπό. Ωστόσο, οι μαθητές έμειναν πολύ ευχαριστημένοι από τη διδακτική διαδικασία ενώ δεν είχαν την αίσθηση πως κάνουν μάθημα –και αυτό είναι ένα



ουσιαστικό κέρδος που λειτουργεί παρωθητικά σε ανάλογες προσπάθειες. Οι πληροφορίες που είχαμε για το τμήμα παρέμβασης ήταν πως επρόκειτο για μια ομάδα καλού μαθησιακού επιπέδου, αλλά συνάμα και πολύ ζωνρό. Εντυπωσιακό ήταν λοιπόν το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές ήταν πολύ πειθαρχημένοι, συνεργάσιμοι και δεκτικοί να πειραματιστούν, να μάθουν, να ανακαλύψουν, να γνωρίσουν.

Βοήθησε πολύ το γεγονός ότι πριν τον οριστικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού έγινε μιας μικρής κλίμακας προκαταρκτική - πιλοτική έρευνα, όπου δόθηκε το υπό σχεδίαση εκπαιδευτικό υλικό σε ένα παιδί αντίστοιχης τάξης για ανιχνευτικούς και διερευνητικούς σκοπούς, που είχαν να κάνουν τόσο με το αν και κατά πόσο είναι κατανοητά τα ερωτήματα, όσο και με τον χρόνο διαχείρισης και επίτευξης των δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα και έγιναν έγκαιρα οι αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις ώστε να προχωρήσουμε σε διεξαγωγή του μαθήματος με τα μικρότερα δυνατά προβλήματα και να βαδίσει η κυρίως έρευνα σε σταθερότερα βήματα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώθηκε κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και συνέβαλε στην επίτευξη αξιόλογων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, με τα θέματα που διαπραγματευτήκαμε στο πλαίσιο της ολομέλειας, οδηγηθήκαμε στην επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής στους μαθητές, τόσο στην ομάδα παρέμβασης όσο και στην ομάδα ελέγχου. Απ' όλα αυτά διαφαίνεται η θετική επίδραση στη διδασκαλία της συζήτησης επιμέρους θεμάτων που εμείς οι μεγάλοι θεωρούμε δεδομένα αλλά για τα παιδιά δεν είναι. Το ίδιο εντυπωσιασμένα δείχνουν, μέσα από τις απαντήσεις τους για τα όσα παρακολούθησαν στο βίντεο. Οι απαντήσεις τους δείχνουν τον εντοπισμό της ομάδας-στόχου της διαφήμισης, που είναι κυρίως τα νέα άτομα, αλλά και έμαθαν να ξεχωρίζουν στοιχεία του Προσανατολισμού Κωδικοποίησης (Coding Orientation).

Αρχικά το ενδιαφέρον εστιάζεται στη χρήση του παιξίματος ρόλων ως μιας τεχνικής στην εκπαιδευτική έρευνα (Hamilton, 1976). Το παίξιμο ρόλων ορίζεται ως συμμετοχή στη μίμηση κοινωνικών καταστάσεων, που αποσκοπεί να δια φωτίσει το γενικό πλαίσιο των ρόλων/κανόνων που επικρατούν σε πραγματικά κοινωνικά επεισόδια, έτσι με την ιστοριούλα-σενάριο τα παιδιά έγιναν συμμετέχοντες της διαδικασίας σχεδιασμού μιας διαφημιστικής καμπάνιας για το νέο προϊόν μιας καπνοβιομηχανίας.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές φάνηκε πως υιοθέτησαν πιο κριτική στάση προς το διαφημιστικό κείμενο, κατανόησαν ότι τα διαφημιστικά μηνύματα είναι κατασκευασμένα για να τους αποκρύψουν, ή τουλάχιστον να μην τους αποκαλύψουν, όλη την αλήθεια για το διαφημιζόμενο προϊόν, αναγνώρισαν την προσπάθεια του διαφημιστή, μέσω του διαφημιστικού κειμένου, να τους οδηγήσει σε θετική απόφαση με βάση το συναίσθημα και όχι τη λογική.

Οι μαθητές συνειδητοποίησαν πλήρως ότι κάθε εικόνα, όπως και κάθε κείμενο είναι φορέας ενός μηνύματος προς επικοινωνία, ότι απευθύνεται κάθε φορά σε άλλους παραλήπτες, εξυπηρετεί ένα διαφορετικό σκοπό και έμαθαν ότι για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά θα πρέπει κάθε φορά να λαμβάνουν με μεγάλη προσοχή υπόψη τους ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί (επικοινωνιακή δεξιότητα). Ειδικότερα, όσον αφορά τους στόχους της κατανόησης, της λειτουργικής ανάγνωσης και της επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων κάθε είδους, οι μαθητές σημείωσαν μεγάλη πρόοδο. Εξοικειώθηκαν όχι μόνο με λογοτεχνικά αλλά και με διάφορα άλλα είδη λόγου καθημερινής επικοινωνίας (αυθεντικά χρηστικά κείμενα: αφηγηματικά, πληροφοριακά, επεξηγηματικά, επιχειρηματολογικά, κτλ.). Ανέπτυξαν κριτήρια σχετικά με την αποτελεσματικότητα του τρόπου με τον οποίο είναι γραμμένα και οργανωμένα τα συγκεκριμένα κείμενα για τη λειτουργία τους στον κοινωνικό χώρο. Κατανόησαν δηλαδή τις στρατηγικές σύνθεσης μιας ποικιλίας κειμένων σε συνάρτηση πάντα με διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Όλα τα κείμενα κινητοποίησαν το ενδιαφέρον στην πλειοψηφία των μαθητών/τριών, γιατί το ένα αφορούσε πτυχές της καθημερινής τους ζωής και κοινωνικά προβλήματα και το άλλο τροφοδότησε τη φαντασία τους και τους ενέπλεξε στην εξέλιξή του. Η παραγωγή γραπτού λόγου τα συνεπήρε, γιατί είδαν πόσο εύκολα μπορούν να παράγουν κείμενα αν γνωρίζουν πώς να οργανώσουν το λόγο τους και αν διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλογικογραμματικό υλικό. Η διαδικασία της βελτίωσης με τη φθίνουσα καθοδήγησή μας (Κουλουμπαρίτση 2003) σταδιακά έγινε προσωπική τους υπόθεση και στο τέλος κατόρθωσαν με ελάχιστες παρεμβάσεις από εμάς να αναδιατυπώνουν και να εμπλουτίζουν το γραπτό κείμενο τους. Η συμμετοχή της ομάδας στη βελτίωση του γραπτού αποδείχτηκε πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική. Ο ρόλος του πραγματικού αποδέκτη συνέβαλε σημαντικά κατά το συγγραφικό τους έργο. Η παρουσίαση των εργασιών στην τάξη επιφόρτισε την κάθε ομάδα με σοβαρότητα και υπευθυνότητα στην επεξεργασία των κειμένων της. Ταυτόχρονα οι υπόλοιπες ομάδες ανέπτυξαν λειτουργίες κριτικής σκέψης με τη διατύπωση αποριών

και κρίσεων. Οι τεχνικές καθοδήγησης του γραπτού λόγου με σχεδιαγράμματα συντέλεσαν αποτελεσματικά στην παραγωγή πλούσιου και οργανωμένου κειμένου. Η εννοιοκεντρική προσέγγιση άνοιγε νέους ορίζοντες στην αντίληψη των μικρών μαθητών για τον κόσμο που υπάρχει γύρω τους και έφερε τη σχολική γνώση κοντά στην πραγματικότητα.

Έμαθαν να κατανοούν και να παράγουν διάφορα είδη κειμένων, να ερμηνεύουν σύγχρονα προβλήματα και να αναζητούν τρόπους λύσης, διατυπώνοντας επιχειρήματα για να υποστηρίξουν την άποψη τους. Ανταποκρίνονται θετικά ακόμα και σε αυτά τα κείμενα, γιατί παίζουν λειτουργικό ρόλο στη ζωή τους, αφού συνδέονται με θέματα οικεία που τα έχουν αναλύσει από άλλες σκοπιές. Με παιγνιώδη τρόπο απελευθερώθηκε η φαντασία των μαθητών/τριών, διαμορφώθηκε ένα είδος επικοινωνίας με το συγκεκριμένο, ώστε να αναζητούν πια τα κρυμμένα μηνύματα και να γίνονται συνεχώς καλύτεροι κριτικοί αναγνώστες.

Αποτελεί λοιπόν αποτελεσματική πρακτική για τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επειδή φέρνει τους μαθητές σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, που λεκτικοποιούν περιστάσεις επικοινωνίας και συνδέουν τη σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή κι αυτό είναι το ζητούμενο του συγχρόνου σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο μαθητής μετατοπίζεται από τον ρόλο του αναγνώστη σε αυτόν του δημιουργού, ενισχύεται η δημιουργικότητα και προωθείται η αυτενέργεια ενώ ο ρόλος του δασκάλου συνίσταται σε αυτόν του συντονιστή – μεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και στο κείμενο.

Με κίνητρο τις επικοινωνιακές ανάγκες οι μαθητές ασκήθηκαν και στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και ανέπτυξαν ικανότητες στη διαχείριση και διαμόρφωση της πληροφορίας. Η όλη διαδικασία αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Η μάθηση επιτεύχθηκε με φυσικό τρόπο και οι μαθητές εμπέδωσαν τα φαινόμενα που εξετάστηκαν, όπως φάνηκε από τη χρήση τους μέσα σε αντίστοιχα κείμενα με αυτά που μελετήθηκαν και τα οποία από τη φύση τους ενέπλεκαν τις συγκεκριμένες δομές.

Σχετικά με τους στόχους που αφορούν την παραγωγή λόγου από τους μαθητές/ριες σημειώθηκαν επίσης πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Ενώ πριν δυσανασχετούσαν, έπειτα όλα τα παιδιά επιδίωκαν να εκφράζονται. Τα ευχαριστούσε και έβρισκαν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική απασχόληση το γράψιμο. Πρώτη φορά, όσον αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές/ριες, σύμφωνα με το δάσκαλό τους,

παρατηρήθηκε το φαινόμενο να μη θέλουν να βγουν για διάλειμμα πριν να τελειώσουν το γράψιμο και να ζητούν να τους δοθούν για εργασία στο σπίτι παρόμοιες δραστηριότητες με αυτές που έκαναν στην τάξη . Επίσης σημαντική ήταν η διαφορά που παρατηρήθηκε στην ποιότητα και την ποσότητα του παραγόμενου λόγου. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες συζήτησης, επιχειρηματολόγησης και μετακωδικοποίησης. Οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούσαν ειδικούς λεκτικούς κώδικες για κάθε περίπτωση επικοινωνίας αλλά είχαν και επίγνωση ότι τους χρησιμοποιούν. Έμαθαν πώς να οργανώνουν ένα κείμενο και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή (γραπτά καθαρά, οργανωμένα σε παραγράφους). Ιδιαίτερα βοήθησε σε αυτό η κατασκευή σχεδιαγραμμάτων κατά την διαδικασία κατανόησης και επεξεργασίας αντίστοιχων κειμένων. Επίσης βοήθησαν οι τεχνικές *αυτοαξιολόγησης* και *ετεροαξιολόγησης* των παραγόμενων κειμένων, οι οποίες καταλάμβαναν μεγάλο μέρος του χρόνου του μαθήματος, αλλά αποδείχτηκαν εξαιρετικά αποτελεσματικές, όπως έχει υποστηριχτεί άλλωστε και στη διεθνή βιβλιογραφία. Κατά τη διάρκεια των εργασιών δεν παρατηρήθηκε διάσπαση της προσοχής, αντίθετα οι μαθητές κατόρθωναν συνήθως να ολοκληρώνουν τις εργασίες μέσα στο χρονικό περιθώριο που τους δινόταν και δεν έγραφαν εκτός θέματος.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και όσον αφορά την *αναγνωστική ικανότητα*. Οι μαθητές απέκτησαν οικειότητα διαχείρισης του γραπτού λόγου κάθε είδους προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τις βασικές τους πληροφορίες σε νέες σύνθεσεις (όπως αναφέρθηκε απέκτησαν άνεση στην αποκωδικοποίηση των κύριων σημείων του νοήματος των κειμένων αλλά και της οργάνωσης νέων κειμένων). Επίσης μειώθηκαν τα προβλήματα *ορθογραφίας* σε μεγάλο ποσοστό μαθητών. Οι μαθητές αφενός έρχονταν σε επαφή με μεγάλο αριθμό κειμένων και αφετέρου παρήγαν συνεχώς λόγο γραπτό και προφορικό. Η αυτοδιόρθωση και η ετεροδιόρθωση αποδείχτηκαν και εδώ εξαιρετικά αποτελεσματικές (π.χ. οι μαθητές στα γραπτά των συμμαθητών τους εντόπιζαν λάθη τα οποία συνειδητοποιούσαν ότι είχαν κάνει και οι ίδιοι). Το γεγονός ότι παρήγαν λόγο σε πραγματικές ή υποθετικές περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. σύνθεση ενός κειμένου, άρθρου, διαφήμισης κτλ. για να δημοσιευτεί στην εφημερίδα της τάξης) τους έδινε κίνητρα για όσο το δυνατό πιο «προσεγμένα» και «φροντισμένα» γραπτά. Επίσης κίνητρο αποτελούσε και το γεγονός ότι μάθαιναν δύσκολες λέξεις αβίαστα και ευχάριστα με παιγνιώδη τρόπο.

Είναι σημαντικό ότι τις δεξιότητες τις οποίες ανέπτυξαν οι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας τις ενεργοποίησαν και στα υπόλοιπα μαθήματα, σύμφωνα με τα

λόγια του δασκάλου του τμήματος. Κατ' αρχήν επέδειξαν άνεση στον κριτικό σχολιασμό των κειμένων άλλων μαθημάτων, στον εντοπισμό των βασικών πληροφοριών τους, της δομής και της οργάνωσής τους αλλά και των ιδιαιτεροτήτων τους, όπως επίσης και στη σύνταξη περιλήψεων και ορισμών. Κατά δεύτερον ανέπτυξαν πολύ καλή σχέση με την αναζήτηση πληροφοριών από πηγές προφορικές και γραπτές. Δεν αρκούσαν στο υλικό που τους δινόταν, ανέτρεχαν σε λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, εφημερίδες, περιοδικά και άλλα έντυπα και βιβλία, κρατούσαν σημειώσεις και τα παρουσίαζαν σχολιασμένα στην τάξη. Τα παραπάνω αποτέλεσαν παρατηρήσεις όχι μόνον του εκπαιδευτικού στην τάξη του οποίου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, αλλά και συναδέλφων τους που δίδασκαν κάποια μαθήματα στη συγκεκριμένη τάξη.

Μεγάλη σημασία για την επιτυχία του προγράμματος είχε η *ομαδική εργασία*. Αναπτύχθηκε η συνεργασία, η συμμετοχή, η συζήτηση με κανόνες και η άμιλλα μεταξύ των ομάδων. Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του προγράμματος ήταν η συμμετοχή *όλων* των μαθητών ακόμα και των πιο αδύναμων. Υπήρξαν και περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακά προβλήματα που ευνοήθηκαν και τους δόθηκε η δυνατότητα να επεξεργαστούν και να παράγουν λόγο μέσω της ομάδας, με τη συνειδητή βοήθεια των συμμαθητών τους.

Γενικά το *παιδαγωγικό κλίμα* της τάξης κατά τη διάρκεια του προγράμματος βελτιώθηκε, εξαιτίας της αποκέντρωσης της μαθησιακής διαδικασίας και της μετατροπής του ρόλου του δασκάλου σε σχεδιαστή-συντονιστή. Επίσης βοήθησε η ενεργητική στάση του/της μαθητή/τριας απέναντι στη γλώσσα την οποία δεν αναπαρήγε πλέον αλλά παρήγε λόγο ως ομιλητή/τρις, κατέθετε την άποψή του και διαλεγόταν με κανόνες.

Όσον αφορά την *καταλληλότητα του υλικού*, το είδος των θεμάτων και των κειμένων αλλά και των δραστηριοτήτων (απλά αυθεντικά χρηστικά κείμενα που τα παιδιά συναντούν στον κοινωνικό τους χώρο), ανταποκρίνονται σε ενδεχόμενες ή μελλοντικές ανάγκες τους και αγγίζουν τα ενδιαφέροντά τους.

Σχετικά με τη *διδακτική προσέγγιση* βρήκαν πρωτότυπες και διασκεδαστικές τις δραστηριότητες και αποτελεσματικές για ενεργητική μάθηση (έκδοση εφημερίδας, ρεπορτάζ, επιστολές διαμαρτυρίας κτλ.). Το σημαντικότερο, όμως ήταν το γεγονός ότι μπόρεσαν να ανασύρουν και να διαχειριστούν πληροφορίες σχετικές με το κάπνισμα και τις βλαπτικές συνέπειές του αλλά κυρίως μπόρεσαν να παράγουν κείμενα για να τις μεταδώσουν ενημερώνοντας και άλλους.

Όσον αφορά τις *δυσκολίες* που ανέδειξε η εφαρμογή του προγράμματος κύριο πρόβλημα αποτελούσε το γεγονός ότι ο διαθέσιμος από το πρόγραμμα χρόνος δεν ήταν αρκετός. Περιορίζε και δέσμευε την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.

Ήταν προφανές πως μέσω της συνεργασίας εντός των ομάδων και μέσω της επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων η διάδραση μεταξύ τους αυξήθηκε κάτι που βοήθησε στην διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων πραγματικών ή προσομοιωμένων. Επίσης, ένας παράγοντας που συνέλαβε αποτελεσματικά στο να μάθουν κατανοώντας, και να εμπεδώσουν το νέο υλικό, υπήρξε η προσεκτική επιλογή των ψηφιακών και εντύπων διδακτικών υλικών τα οποία σχεδιάστηκαν ή επιλέχθηκαν με βάση τις γνωστικές – νοητικές ανάγκες των παιδιών. Το γεγονός αυτό επέδρασε θετικά τόσο στην αναθεώρηση της στάσης των μαθητών απέναντι στο κάπνισμα όσο και στην αλλαγή της συμπεριφοράς των γονέων ως προς το κάπνισμα.

Όλα τα θέματα που συζητήθηκαν στις ομάδες των παιδιών και σε όλη την τάξη της πειραματικής ομάδας είχαν εκπληκτικά (dramatic) αποτελέσματα ως προς την επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής στους/ις μαθητές/τριες, γνωστικού εμπλουτισμού και αλλαγής στάσεως. Αυτό υποδεικνύει τις θετικές επιδράσεις του να τίθενται θέματα προς συζήτηση τα οποία ως ενήλικες εμείς θεωρούμε δεδομένα, τα παιδιά όμως όχι. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε άλλη μια αποτελεσματική διδακτική στρατηγική που αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Bransford, Brown & Cocking, 2000) για την αντιμετώπιση ισχυρών εναλλακτικών πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών, αυτή είναι οι αλληλεπιδραστικές επιδείξεις (interactive demonstrations) κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης ή μιας διδασκαλίας.

Η διαδικασία της επεξεργασίας των κειμένων με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε σε βασικό στοιχείο γλωσσικού γραμματισμού της τάξης. Οι μαθητές/ριες έμαθαν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, να σέβονται και να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων και να ασκούνται σε μεταγνωστικές δεξιότητες γλωσσικής αυτοδιόρθωσης των λαθών τους. Μάλιστα έχουμε καταγράψει περιπτώσεις στις οποίες τα ίδια τα παιδιά διαχειρίζονταν τη διαδικασία της επεξεργασίας, χωρίς την παραμικρή επέμβαση του/της εκπαιδευτικού.

Ως προς τους μαθητές και τις μαθήτριες με προβλήματα γλωσσικής έκφρασης (μορφές δυσλεξίας, αδυναμίες ανάγνωσης κ.ά.) εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, γιατί τους/τις δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν πολύ περισσότερα κείμενα, από όσα θα μπορούσαν να γράψουν στο ισχύον γλωσσικό πρόγραμμα και μάλιστα σε παιγνιώδεις συνθήκες.

Τα συναισθήματα που βίωσαν και οι εντυπώσεις τους για το μάθημα με τη βοήθεια του εργαλείου ήταν: *διασκεδαστικό, ευχάριστο, αλλά και ενδιαφέρον μάθημα με ποικιλία, γιατί ξέφυγαν από τα συνηθισμένα - διαφορετικά θα ήταν ένα κοινότυπο μάθημα πληροφορικής ή Έκθεσης*. Στα θετικά συμπεριέλαβαν επίσης τη χαρά της δημιουργίας, την ενεργοποίηση της φαντασίας τους, τη συνεργασία και αμεσότητα μεταξύ μαθητών δασκάλων.

Ως προς τη διαδικασία δημιουργίας διαλόγων κόμικς, οι περισσότεροι/ες την απόλαυσαν αν και δεν τη βρήκαν πρωτότυπη, γιατί μέσα από τα βιβλία τους πολλές φορές ήρθαν σε επαφή με παρόμοιες δραστηριότητες. Ακόμη ανέφεραν ότι τους άρεσε το ότι με απλό τρόπο δημιούργησαν μια ολόκληρη ιστορία και έδωσαν τη δική τους φωνή στους ήρωες αλλά και μορφή στη φαντασία τους. Τέλος, αρκετοί έδωσαν έμφαση στην συνεργατική δομή της, αφού η συνεργασία με τους συμμαθητές τους λειτούργησε ως κίνητρο για συζήτηση και έτσι δεν περιορίστηκαν μόνο στις δικές τους ιδέες, αλλά απεναντίας άκουσαν και διαφορετικές απόψεις για το θέμα.

Παρόλα αυτά ακουστήκαν και απόψεις όπως ότι είχαν δυσκολία στην εύρεση κατάλληλων διαλόγων, να εντοπίσουν ποιο συναίσθημα αντιστοιχεί σε ποια έκφραση, να βρουν έξυπνες ατάκες, να δομήσουν σωστά την ιστορία και να διαλέξουν το κατάλληλο είδος κόμικς. Από τη συζήτηση προέκυψε ότι πολλοί μαθητές/τριες θα προτιμούσαν ψηφιακά κόμικς με χρήση πολυμέσων και υπερμέσων (ήχος, video κ.λπ.), σαν αυτά που έχουν τα λογισμικά ή τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζουν και όχι στατικά διότι με αυτόν τον τρόπο θα ήταν πιο ζωντανά, παραστατικά, ρεαλιστικά, εντυπωσιακά, διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα. Ο συνδυασμός ήχου, εικόνας και κίνησης θεωρούν ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον και παροτρύνει το χρήστη να τα παρακολουθήσει. Άλλοι μαθητές/τριες όμως, δεν επιθυμούν να απομακρυνθούν από την ιδέα των κλασικών στατικών κόμικς, ώστε να μη χάσουν την παραδοσιακή αξία και ομορφιά τους. Ένα αγόρι μάλιστα χαριτολογώντας κατηγόρησε την ομάδα των παιδιών, που άλλαξαν τους διαλόγους στο κόμικ του Λούκυ Λουκ ως «ιερόσυλους».

Σε γενικές γραμμές από την παραπάνω πιλοτική δράση εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα κόμικς μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, αφού η προστιθέμενη αξία τους είναι η πρωτοτυπία, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια και η βιωματικότητα –υπό την έννοια ότι στοχεύουν στην ενεργοποίηση και εμπλοκή των παιδιών σε θέματα που επηρεάζουν την υγεία και την ευημερία τους. Αναμφίβολα

προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών λόγω των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν και των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης. Ταυτόχρονα, οι ομαδικές μαθητικές δραστηριότητες είχαν πολλά θετικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οφέλη. Προήγαγαν την ομαδική συλλογική έρευνα και τη συνεργασία. Βοήθησαν τα παιδιά να αποκτήσουν θεμελιώδεις ικανότητες επικοινωνίας, και να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, όπως για παράδειγμα για το πώς να θέτουν ερωτήσεις, πώς να ακούν τους άλλους, πώς να μεταγράφουν τον προφορικό λόγο σε γραπτό κ.λ.π. Καλλιέργησαν ερευνητικές δεξιότητες με την άμεση εμπλοκή των παιδιών στην αναζήτηση και ερμηνεία τεκμηρίων. Ανεπτύξαν την κοινωνική ευαισθησία και βοήθησαν στη σύνδεση των παιδιών με την κοινότητά τους. Τέλος, βοήθησαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης νέων τεχνολογικών. Επιπλέον, η ταυτόχρονη καλλιέργεια καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών με την προαγωγή των γνώσεων αλλά και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από τη δυνατότητα χρήσης των νέων μέσων (πολυτροπικά κείμενα) βοήθησε στη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, υποστηρίζοντας τη θετική άποψη για μία ζωή χωρίς κάπνισμα.

Τηρήθηκε ακριβώς ο χρόνος που είχε προγραμματιστεί, γιατί έπρεπε να ακολουθηθεί το πρόγραμμα των προβλεπόμενων μαθημάτων. Σημειώνουμε ωστόσο πως τα παιδιά δεν ήθελαν να γυρίσουν στην «κανονική» τάξη και ήθελαν να συνεχίσουμε. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, για να φανεί το πόσο άρεσε στα παιδιά αυτός ο τρόπος διδασκαλίας, ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος πολλά από τα παιδιά δεν ήθελαν να βγουν έξω και ήθελαν να συνεχίσουμε το μάθημα. Επειδή λοιπόν έπρεπε να σταματήσουμε, η συμμετοχή στον διαγωνισμό πραγματοποιήθηκε είτε σε συναντήσεις εκτός σχολείου είτε στο μάθημα της επόμενης εβδομάδας και τα παιδιά έστειλαν τελικά τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική διεύθυνση που τους δόθηκε.

Επίσης, το γεγονός ότι ένας μαθητής με δυσκολίες γενικότερης προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου, όχι μόνο λειτούργησε, όσο ήταν δυνατό, ως μέλος μιας ομάδας, αλλά έγινε και βοηθός της διδάσκουσας, είναι ενδεικτικό του καλού κλίματος που δημιουργήθηκε στην τάξη. Τελικά, το μάθημα κύλησε ομαλότατα και ήταν συγκινητικά τα λόγια των παιδιών που εκφράστηκαν τόσο στα τελικά ερωτηματολόγια όσο και προφορικά με εγκωμιαστικό τρόπο, όχι μόνο για τις



γνώσεις που αποκόμισαν όσο και για τις εμπειρίες που έζησαν και συνοψίζονται στα λόγια ενός μαθητή: «Δε μάθαμε μόνο, ζήσαμε, αποκομίσαμε εμπειρίες ζωής».

## 6.2. Συζήτηση

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το κάπνισμα εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο παιδείας που διακρίνει μία κοινωνία ως σύνολο, αλλά και αποτελεί ένδειξη σεβασμού προς τον εαυτό μας και τους συνανθρώπους γύρω μας. Μόνο έτσι θεωρώντας το κάπνισμα, μπορούμε να αντισταθούμε στον ορυμαγδό της διαφήμισης και της έντεχνης προώθησης του τσιγάρου και να προστατέψουμε και τα παιδιά μας (Choi, Ahluwalia, Harris & Okuyemi, 2002, Gautheron-Boutchatsky, Kok-Escalle, Androulakis, & Rieder, 2004, Caraher, Landon, & Dalmeny, 2006). Το ζήτημα είναι καθαρά πολιτικό και δε θα αλλάξει τίποτα όσο η διαφήμιση αποτελεί ένα επικοινωνιακό όπλο για τη χειραγώγηση του μέλλοντός μας (δηλ. των παιδιών μας).

Πιο αναλυτικά, συμφωνώντας με την Επιτροπή Ειδικών για το κάπνισμα και την υγεία της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας<sup>70</sup>, πιστεύουμε ότι το θέμα αντιμετώπισης της επιδημίας του καπνίσματος αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολύμορφο πρόβλημα και, όπως παρατηρούν πολλοί ερευνητές, «εκείνο που φαίνεται περισσότερο σημαντικό για το μελλοντικό σχεδιασμό της αγωγής υγείας, είναι να υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις του προβλήματος για ομάδες ατόμων με διαφορετικές συνθήκες εκθέσεως, εκπαιδευτική υποδομή και ωριμότητα». Αυτός ο στόχος επανακαθορίζει τη στάση μας απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτρίες μας. Το σχολείο φαίνεται να αδιαφορεί εντελώς για τους εξωσχολικούς κώδικες επικοινωνίας, παρόλο που οι μαθητές/ριες σήμερα δέχονται σε όλο το φάσμα της ζωής τους μια πληθώρα οπτικών κειμένων με αποτέλεσμα τη στέρηση των μαθητών/ριών από την εξοικείωση με τους κώδικες αυτούς και την άκριτη αποδοχή από την πλευρά τους των μηνυμάτων των εικόνων. Κατ' επέκταση με την παρούσα εργασία προτείνεται η εισαγωγή της εικόνας στην εκπαίδευση, όχι απλώς στο πλαίσιο

---

<sup>70</sup> Για περισσότερες πληροφορίες στο: <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihmlang=en&lng1=en,el&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,nl,pl,pt,sk,sv.&val=427772:cs&page=>, Προσπελάστηκε στις 2/7/2010

της καλλιτεχνικής παιδείας, αλλά για εκμάθηση από πλευράς των μαθητών/ριών της σωστής αποκωδικοποίησής της, (Μεταξιώτη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001γ, σσ.85–87 & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002β, σσ.57–59 αντίστοιχα).

Συγκεκριμένα, μέσω των εικόνων και των λογοτεχνικών έργων προσδιορίζονται οι προσωπικές αξίες των μαθητών/ριών, δημιουργούνται οι στάσεις και διαμορφώνονται οι συμπεριφορές τους (Hendricks et al, 1986:2 στο Σαμαράς, 2007). Οι έφηβοι παρόλο που αντιλαμβάνονται τους κινδύνους που κρύβει το κάπνισμα, καπνίζουν γιατί έχουν ήδη δημιουργήσει μια θετική σκέψη γύρω από το κάπνισμα. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι είναι λιγότεροι δεκτικοί/ές σε πληροφορίες που σχετίζονται με τους κινδύνους της υγείας (Chatzimihou & Solomonidou, 2009:352) και περισσότερο δεκτικοί στη γενικότερη ψυχολογική έννοια του καπνίσματος που προωθείται από τις εικόνες και τα γραπτά κείμενα υπέρ αυτού. Επειδή το Δημοτικό Σχολείο είναι, μεταξύ άλλων, ένας ακόμα μηχανισμός υιοθέτησης κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, και διαμόρφωσης κοινωνικής ταυτότητας θα πρέπει να είμαστε αυστηροί με το αξιακό σύστημα που συμπεριλαμβάνουμε ως πρότυπο στα σχολικά εγχειρίδια για να μην συνδέουμε την σχολική γνώση με την εικόνα της αγοράς.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος δεν αποβλέπει μόνο στην μετάδοση γνώσεων, δηλαδή δεν ταυτίζεται με την ενημέρωση, αλλά αποσκοπεί, επιπλέον, στη διαμόρφωση θέσεων (στάσεων) και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου. Επομένως, η παρέμβαση μας έχει ως στόχο την επεξεργασία μιας πολιτικής για την Υγεία, τη δημιουργία συναφούς υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων (Robertson & Minkler, 1994) κριτικού γραμματισμού. «Γίνεται προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές/ριες αντιμέτωποι/ες με καταστάσεις που θα τους δώσουν την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις και να μάθουν να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των αποφάσεών τους» (European Educational Policy Statements, 1989). Εξάλλου η ενημέρωση μπορεί να επιστήσει την προσοχή σε ορισμένα μηνύματα, αλλά δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την αποδοχή του μηνύματος, πολύ δε περισσότερο δεν προεξοφλεί την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς σε θέματα υγείας (Bettinghaus, 1986 στο Βερεσιές, Παυλάκης & Πιτυρής, 1995). Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι κάθε καινούριο πρόγραμμα τυγχάνει θερμής υποδοχής και ενθουσιασμού και από τους/τις διδάσκοντες/ουσες και από τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά μόνο μετά από αρκετό

χρόνο εφαρμογής και μετά αφού περάσουν πολλά χρόνια είναι δυνατόν να φανούν τα πραγματικά αποτελέσματα, τα οποία και πάλι έχουν αξία για σχολεία που λειτουργούν υπό ανάλογες με τα σχολεία εφαρμογής συνθήκες και που δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και να φανεί η αλλαγή στάσεων από τη μεριά των μαθητών/ριών (Charlton & While, 1994). Για τυχόν ανάλογα αποτελέσματα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν πως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός περιβάλλοντος μάθησης συνεργατικού με τη χρήση ποικίλων ψηφιακών και έντυπων υλικών μπορούν αποτελεσματικά να συνεισφέρουν σε μια καλύτερη μάθηση όσον αφορά σε μαθητές/ριες του δημοτικού και στο αναπνευστικό σύστημα, το μηχανισμό της αναπνοής και τους κινδύνους και τις βλάβες που προκαλούνται από το κάπνισμα τόσο για τους καπνιστές τους ίδιους όσο και για τους παθητικούς καπνιστές. Στην ομάδα ελέγχου τέτοια θετικά αποτελέσματα μάθησης δεν παρατηρήθηκαν. Τα θετικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν πως τα προγράμματα τέτοιου τύπου δε βοηθούν μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες του δημοτικού να μάθουν για τη λειτουργία του ανθρώπινου σώματος αλλά εμπνέουν συμπεριφορές και στάσεις που οδηγούν σε μια απολύτως βελτιωμένη προσωπική και δημόσια υγεία. Ταυτόχρονα αξιολογώντας τα αποτελέσματα των επιδράσεων της διαφήμισης, όπως φάνηκαν κατά τη διάρκεια την διδακτικής παρέμβασης, είναι σύνθετα και πολυδιάστατα. Παράλληλα, και σε ένα επίπεδο που αφορά περισσότερο τη διδακτική της γλώσσας, η διδακτική δοκιμή και η έρευνα που παρουσιάσαμε εδώ μπορεί να αποτελέσει ένα μικρό παράδειγμα για ανάλογες δραστηριότητες ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού, με απώτερο στόχο τη δημιουργία πιο συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών. Σε γενικές γραμμές από την παραπάνω πιλοτική δράση εξήχθη το συμπέρασμα ότι παρόμοιες δραστηριότητες προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/ριών μεταξύ τους και μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών λόγω των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν και των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης. Τέλος, η ταυτόχρονη καλλιέργεια καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών με την προαγωγή των γνώσεων αλλά και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από τη δυνατότητα χρήσης των νέων μέσων (πολυτροπικά κείμενα) βοηθά στη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, υποστηρίζοντας τη θετική άποψη για μία ζωή χωρίς κάπνισμα.

Όλα τα θέματα που συζητήθηκαν στις ομάδες των παιδιών και σε όλη την τάξη της πειραματικής ομάδας είχανε εκπληκτικά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη γνωστικού εμπλουτισμού και αλλαγής στάσεως. Αυτό υποδεικνύει τις θετικές επιδράσεις του να τίθενται θέματα προς συζήτηση τα οποία ως ενήλικες εμείς θεωρούμε δεδομένα, τα παιδιά όμως όχι. Η μέθοδος εμπεριέχει το στοιχείο της εναλλαγής αντικρουόμενων ή εναλλακτικών απόψεων από πλευράς μαθητών (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε το γεγονός ότι η παρέμβασή μας οδήγησε τα παιδιά να κατανοήσουν τι πραγματικά είναι ο παθητικός καπνιστής. Θεωρούμε πως είναι πολύ σημαντικό να έχουν γνώσεις πάνω στο θέμα αυτό, τη στιγμή που κάθε χρόνο η έκθεση στο παθητικό κάπνισμα προκαλεί κατά προσέγγιση το θάνατο 3.000 μη καπνιστών Αμερικανών από καρκίνο των πνευμόνων και επίσης επιφέρει σε 300.000 παιδιά αναπνευστικά προβλήματα. Η εταιρία προστασίας του Περιβάλλοντος (Environmental Protection Agency, 1992) αναφέρει το παθητικό κάπνισμα ως έναν από τους πρωτογενείς καρκινικούς παράγοντες. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι μια μεγάλη και ευαίσθητη ομάδα όπως είναι τα παιδιά δεν είναι ενημερωμένα στο ζήτημα του παθητικού καπνίσματος. Αυτό μας εξέπληξε γιατί γίνεται μεγάλη συζήτηση τον τελευταίο καιρό αλλά και πολλές εκστρατείες απαγόρευσης του καπνίσματος στους δημόσιους χώρους για την προστασία των παιδιών που ως παθητικοί καπνιστές υφίστανται τα προβλήματα του καπνού. Πώς περιμένουμε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους όταν αγνοούν βασικούς όρους, αλλά και πώς περιμένουμε αποτελέσματα από την προσπάθεια αν δεν εστιάσουμε στην εκπαίδευση και ενημέρωση των πιθανών μελλοντικών καπνιστών.

Το σημαντικότερο στοιχείο, πάντως, για την αξιολόγηση ενός προγράμματος πρέπει ίσως να αναζητηθεί στην αλλαγή στάσης, αξιών, νοοτροπίας. Οι έρευνες (Charlton & While, 1994, Charlton, 1999) έδειξαν ότι η επίδραση γενικά των αντικαπνιστικών προγραμμάτων είναι ελάχιστη στη στάση των εφήβων. Σε ένα ολιγόωρο πρόγραμμα αυτό δεν μπορεί να τεκμηριωθεί και είναι σκόπιμο να μελετηθεί σε μια ευρύτερη χρονικά υλοποίηση. Η ανάληψη, όμως, πρωτοβουλίας και δράσης με την παραγωγή και δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία, ως κίνητρο και αφορμή για ανάληψη άλλων ευρύτερων ή μη ενεργειών. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και η A. Charlton (1999), αυτού του είδους τα σχολικά προγράμματα για να έχουν αποτελέσματα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σαν μέρος μιας ευρύτερης καθολικής προσέγγισης σε εθνικό και κοινωνικό επίπεδο, γι' αυτό και

τελικός και μακροπρόθεσμος στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας δεν είναι τόσο η προώθηση και η υποστήριξη μιας συγκεκριμένης και μεμονωμένης καινοτομίας ή ενός αποσπασματικού εκπαιδευτικού μέτρου, όσο η ανάπτυξη θεσμικών και δομικών προϋποθέσεων και η προώθηση νοοτροπιών που κάνουν τη συνεχή αλλαγή των όρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής. Συνεπώς το πρόγραμμά μας δεν εστιάζει μόνο στο απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, αλλά στην εκπόνηση σχεδίου δράσης για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, κι αυτό θα συμβεί μέσα από βιωματική εκπαίδευση με κοινωνικά κριτικό χαρακτήρα.

Έχοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με την ενθουσιώδη αποδοχή της παρούσας έρευνας από τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας, θα μπορούσε να γίνει διάχυση των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αναπτυχθούν νέα προγράμματα αγωγής υγείας, που θα βοηθήσουν τα παιδιά όχι μόνο να μάθουν πώς λειτουργεί το σώμα τους, αλλά και να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους με σκοπό τη βελτίωση της υγείας στον πληθυσμό. Θεωρούμε επίσης επιτακτικό να δείξουμε στην επιστημονική κοινότητα πως η εξάρτηση από τον καπνό και η αντιμετώπιση της εξάρτησης είναι ένα πραγματικά γοητευτικό επιστημονικό θέμα και μια πραγματικά μοναδική εκπαιδευτική πρόκληση. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διδακτικών και μαθησιακών παρεμβάσεων, όπως αυτή που περιγράψαμε, μπορούν να επιτύχουν αυτούς τους στόχους σε αξιόλογο βαθμό. Συμπερασματικά, μπορούμε να τοποθετήσουμε το κάπνισμα στα “περιεχόμενα” ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου που αναφέρεται στα άτομα όπως επίσης και στην κοινωνία γενικότερα. Ωστόσο, αποτελεί και μια ένδειξη σεβασμού προς τον εαυτό μας και τους ανθρώπους γύρω μας. Μόνο όταν αντιμετωπίζουμε το κάπνισμα με τέτοιο τρόπο μπορούμε να αντισταθούμε στον καταγισμό των διαφημίσεων και στην επιδέξια προώθηση του τσιγάρου ώστε να προστατεύσουμε τα παιδιά μας. Πράγματι, αυτό είναι το ελάχιστο που οφείλουμε στα παιδιά μας.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Adam, J.M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,
- Allbutt, A. & Cunningham-Burley (1995). The social image of smoking among young people in Scotland. *Health Education Research*, 10, 443-454.
- Alongi, C. (1974). Response to Kay Haugaard: Comic books revisited. *Reading Teacher*, 27, 801-803.
- Anon. (1994). Guidelines for school health programs to prevent tobacco use and addiction. *MMWR Recomm Rep.*, 43, 1-18.
- Anderson, R. & Rowland, M. (1989). *Making use of Biology*. Great Britain: MacMilan.
- Anderson, C.R., Hiebert, H.El., Scott, A.J., Wilkinson, Jan A.G. (2000). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική* (Στέλλα Βοσνιάδου, επιμέλεια-πρόλογος, Α., Αρχοντίδου, Ι., Μπίμπου, Φωτ., Παπαδημητρίου & Στ., Βοσνιάδου, μεταφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Anderson, Hiebert, Scott, Wilkinson, (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: US Department of Education, The National Institute of Education.
- Arkin, R.M., Roemhill, H.F. & Johnston, C.A. (1981, Nov.). The Minnesota smoking prevention program. *J. of School Health*, 611-616.

- Armstrong, B.K. & Doll, R. (1975). Environmental factors and cancer incidence and mortality in different countries, with special reference to dietary practices. *Int. J. Cancer*, 15, 617-631.
- Arday, D.R., Giovino G.A., Schulman J., Nelson D.E., Mowery P., Samet J.M., et al. (1995). Cigarette smoking and self-reported health problems among U.S. high school seniors, 1982-1989. [\*Am J Health Promot.\*](#) 10(2), 111-6.
- Auden, W.H. (1977). In memory of W.B. Yeats. In Mendelson, E. (ed.) *The English Auden*. London: Faber.
- Bacon, P. (2002, July 13). Libraries, stores face a teenage mystery; Changes target young readers. *The Washington Post*, pp. B01.
- Bailar, J.C, & Smith, E.M. (1986). Progress against cancer? *New Engl. J. Med.*, 314:1126-1132.
- Barker, M. (1989). *Comics: Ideology, Power and the Critics*. Manchester : Manchester University Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of the written language*, Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*, London: Routledge.
- Baynham, M., (2000). Narrative as Evidence in Literacy Research. *Linguistics and Education* 77(2), 99-117.
- Baynham, M., (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baynham, M. (2005). Network and Agency in the Migration Stories of Moroccan Women. In: M. Baynham & A. de Fina (ed.) *Dislocations/Relocations: narratives of displacement*. Manchester: St Jerome.
- Beattie, A. (1984). Health education and the Science teacher: invitation to a debate. *Education and Health*, 2, 9-16.
- Bernstein, B., (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B., (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Boston: Rowman & Littlefield.

- Best, J.A., Thompson, S.J., Santi, S.M., Smith, E.A., Brown, K.S., (1988) Preventing cigarette smoking among school children. *Annual Review of Public Health*, 9, 161-201.
- Bettinghaus, E.P. (1986), Health Promotion and the Knowledge – Attitude - Behaviour Continuum, *Preventive Medicine*, 15(5), 475-491.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brocka, B. (1979). Comic books: In case you haven't noticed, they've changed. *Media and Methods*, 15 (9), 30-32.
- Brown, J.T., Collins, A. & Duguid, L. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-43. Available at: <http://www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html>.
- Bryman A. & Cramer D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS 10*. New York: Taylor & Francis Group.
- Burke, G. (2003). Education reform and the labour market in pacific island countries Keeves, J & Watanabe, R Eds International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region, Kluwer, Dordrecht, 29-42.
- Burton, D. L. (1955). Comic Books: A Teacher's Analysis, *The Elementary School Journal*, 56(2), 73-75.
- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cain, D.J., Dickinson, W.P., Fernald, D., Bublitz, C., Dickinson, L.M. & West, D. (2006). Family physicians and youth tobacco-free education: outcomes of the Colorado tar wars program. *American Board Fain Medicine* , 19, 579-589.
- Cambourne, B. (1997). What makes for an effective literacy learning activity? Seven years of observation and analysis. In *Set Special: Language and Literacy*, Australia: ACER.
- Carr, A., Jonassen, D.H., Litzinger, M. & Marra, R. (1998). Good ideas to foment educational revolution: the role of systemic change in situated learning, constructivism, and feminist pedagogy. *Educational T echnology*, 38(1), 5-15.



- Caraher, M., Landon, J. & Dalmeny, K. (2006). Television Advertising and Children. Lessons from Policy Development. *Public Health Nutrition*, 9, 596-605.
- Centers for Disease Control and Prevention (1989). *Reducing the health consequences of smoking, 25 Years of Progress: A report of the surgeon general*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Centers for Disease Control and Prevention (1994a). *Preventing tobacco use among young people: A report of the surgeon general*. Washington, DC: US Government Printing Office. Available at: <http://www.cdc.gov/mmwr/PDF/rr/rr4304.pdf>.
- Centers for Disease Control and Prevention (1994b). *Recommendations Report. Guidelines for school health programs to prevent tobacco use and addiction*, 43, 1-18.
- Centers for Disease Control and Prevention (1997). *Smoking - attributable mortality and years of potential life lost - U.S.A.*, 46 (20), 444-451.
- Centers for Disease Control and Prevention (2001). Effectiveness of school-based programs as a component of a state wide tobacco control initiative - Oregon, 1999-2000. *Morbidity-Mortality Weekly Report*, 50, 663-666.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available at: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)
- Charlton, A., Gilliew, R. & Ledwith, F. (1985). Variations between schools and regions in smoking prevalence among British schoolchildren - Implications for Health Education. *Publ. Health*, 99, 243-249.
- Charlton, A., While, D. (1994). Smoking prevalence among 16 - 19 year olds related to staff and student smoking policies in sixth forms and further education. *Health Education Journal*, 53, 28-39.
- Charlton, A. (1989). Evaluation of a family-linked smoking programme in primary schools. *Health Education Journal*, 45, 140-144.
- Charlton, A. (1996). Children and smoking: the family circle. *British Medical Bulletin*, 52, 90-107.

- Charlton, A. (1999). *School based, youth – centred Smoking intervention programs. ... to be or not to be?* Paper for WHO conference on tobacco and youth – Singapore. Available at: [http://www.ash.org.uk/files/documents/ASH\\_648.pdf](http://www.ash.org.uk/files/documents/ASH_648.pdf)
- Chatzimihou, K. & Solomonidou, C. (2009). Learning about respiration and risks of smoking tobacco with the use of ICT in Greek primary school. *International Journal of Learning*, 16 (8), 351-366. Available at: <http://www.Learning-Journal.com>.
- Chen, Y., Li, W.X., Yu, A.Z. & Quian, W.H. (1988). Chang-Ning epidemiological study of children's health. 1. Passive smoke and children's respiratory disease, *Int J Epidemiology*, 17, 348-355.
- Choi, W.S., Ahluwalia, J.S., Harris, K.J. & Okuyemi, K. (2002). Progression to established smoking: The influence of tobacco marketing, *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4), 228-233.
- Chollat-Traquet, C. (1992). *Women and Tobacco*. Geneva: World Health Organization.
- Chomsky, N. (2000). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Chung, K. S. (2005). Cigarette ad Deconstruction. *Art Education*. 58(3), 19-24.
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education, *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-170.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.R. (1996). *A guide to teaching practice* (4th edition). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.R. (2008). *Methodology of educational research*. London: Routledge.
- Collins, W.A., Sobol, B.L and Wesby, S. (1981). Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Dev.*, 52, 158-163.
- Considine, D.M. & Haley, G.E. (1999). *Visual messages: Integrating imagery into instruction* (2nd ed.). Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, United States: Pittsburg Press.

- Cope, B. & Kalantis, M. (eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Great Britain: Macmillan.
- Corstjens, J. (1990). *Strategic Advertising: a Practitioners Handbook*. Oxford: Heinemann Professional Publishing Ltd.
- Coffin R., MacIntyre P. (1999). Motivational influences on computer-related affective status. *Computers in Human Behavior*, 15, 549-569.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Ε. Σκούρτου, επιμ., Σ. Αργύρη, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins & Sayers (1999). *Brave New Schools - Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*, New York: St. Martin's Press.
- Demellenne, M. (2005). Prevalence du tabagisme chez les adolescents issus de l'enseignement secondaire de la Province du Luxembourg-2005. [Prevalence of smoking among secondary school adolescents in the province of Luxemburg 2005.] . Available at : [www.fares.be](http://www.fares.be)
- Department of Human Services & Department of Education, Training and Employment (2000). *Health promoting schools: Supportive environments for learning and health*. Adelaide: Health Promotion SA.
- Department of Education, (2004). Tasmania, School Education Division.
- Department of Education, Training and Employment (2001). *South Australian Curriculum Standards and Accountability Framework*, Adelaide. South Australia: Catholic Education.
- Doll, R. et al (1981). The causes of cancer: Quantitative estimates of avoidable risks of cancer. *JNCI*, 66, 1191-1308.
- Donato, F., Monarca, S., Coppini, C., et al. (1996). Evaluation of a health education program for preventing alcohol and tobacco use in a health unit in Lombardy, Italy. *Epidemiological Preview*, 20, 24-30.
- Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V. (1999): *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών - Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών* (Π. Κόκκοτας, επιμ., Μ. Χατζή, μτφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dyer, G. (1992). *Advertising as Communication*. London: Routledge.

- Dyer, G. (1992). *Η διαφήμιση ως επικοινωνία*. (Α. Σπυροπούλου, μτφ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Δ. Τζιόβας, μτφ.) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Eakin, E. (2002, Nov.30). Pow! Splat! Take that, you Darwin disparagers! *The New York Times*, 11.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Edelson, D., Pea, R. & Gomez, L. (1995). Constructivism in the collaboratory. In B.G. Wilson (ed.) *Constructivist Learning Environments. Case studies in instructional design* (pp. 151-164). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Edwards, C.A., Harris, W.C., Cook, D.R., Bedford, K.F., & Zuo, Y. (2004). Out of the smokescreen: Does an anti-smoking advertisement affect young women's perception of smoking in movies and their intention to smoke? *Tobacco Control*, 13(3), 277-282.
- Egan, J. (1989). Sollicitudo Rei Socialis: A Perspective from Aotearoa (New Zealand). *East Asian Pastoral Review* 26(2), 183-190.
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (1998). (Eds.) *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Eliot, T.S. (1969). *Religion and Literature In Selected Essays*. London: Faber.
- Environmental Protection Agency (1992, Dec.). *Respiratory health effects of passive smoking: Lung cancer and other disorders*. Washington, D.C.: U.S. Environmental Protection Agency.
- Escarpit, D. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη: ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Essential Learnings Framework 1*. (2002) Department of Education, Tasmania.
- Essential Learnings Framework 2*. (2003) Department of Education, Tasmania.
- Eulie, J. (1969). Creating Interest and Developing Understanding in the Social Studies through Cartoons. *Peabody Journal of Education*, 46 (5), 288-290.
- Europe Against Cancer, (1992 May). Working group on Health Education in Primary Schools. *Framework for Health promotion in Primary Schools*. Brussels.

- Fairclough, N., (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*, London: Longman Group Ltd.
- Fairclough, N. (Ed.). (1996). *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and Language: Orders of Discourse and Intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. (pp.162-181). London: Routledge.
- Feldman, A. (1997). Varieties of Wisdom in the Practice of Teachers. *Teaching and Teacher Education* 24(3), 229-236.
- Flamond, R.K. (1962). Critical reading. In A.J. Mazurkiewicz (Ed.), *New perspectives in reading instruction* (pp. 292-297). New York: Pitman.
- Flitner, A. (1998). *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή; Κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Freire, P. & Macedo, P. (1987). *Literacy: Reading the world and the word*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Frey, N. & Fisher, D. (2007). Using graphic novels, Anime, and the Internet in an urban high school. In James Bucky Carter (Ed.), *Building literacy connections with graphic novels: Page by page, panel by panel* (pp. 132-144). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gautheron-Boutchatsky, Kok-Escalle, Androulakis, & Rieder (2004). Representations of the concept of otherness in advertising and cultural mediation. In: G. Zarate, A., Gohard-Radenkovic, D. Lussier, & H. Penz, (eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Graz: Centre Européen des Langues Vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 6, 165-189.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, P. J. (2000). New People in the New Worlds. Networks, the New Capitalism and Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures* (pp. 43-68). London: Routledge.

- Glynn, T. (1989, May). Essential elements of school-based smoking prevention programs: research results, *Journal of School Health*, 59(5), 181-188.
- Goddard, E. & Ikin, C. (1987). *Smoking Among Secondary Schoolchildren in 1986*. London: OPCS, HMSO.
- Goffmann, E. (1979). *Gender Advertisements*, London : Macmillan
- Gramsci, A. (1988). *A Gramsci Reader*. David Forgacs (ed.). London: Lawrence and Wishart, 56-59.
- Gray, D., Amos, A. & Currie, C. (1996). Exploring young people's perceptions of smoking images in youth magazines. *Health Education Research*, 11, 215-230.
- Gruenberg, S. (1944). The comics as a Social Force. *Journal of Educational Sociology*, 18, 204-213.
- Hall, K. (1998). Critical literacy and the case for it in the early years of school. *Language, Culture and Curriculum*, 11(2), 183-194.
- Hallahan, K. (2000). Enhancing motivation, ability and opportunity to process public relations messages. *Public Relations Review*, 26(4), 463-480
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1989 ). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*, Oxford.
- Halliday, M.A.K. & Hasan R. (2000). System and text: making links. *Text* 20.2. pp.201-210.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer (Critical perspectives on literacy and education) & Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. (Pittsburgh Series in Composition, Literacy, and Culture.
- Hamilton, D. et al. (1977). *Beyond the numbers game*. London: Macmillan,
- Hamilton, V. L. (1976). Role play and deception: a reexamination of the controversy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233-50.

- Harkin, Am. (1997). Smoking, drinking and drug taking in the European Region. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 1997 (document) και WHO.
- Harris, M. (2007). Showing and telling history through family stories in Persepolis and young adult novels. In J. B Carter (Ed.), *Building literacy connections with graphic novels: Page by page, panel by panel* (pp.38-53). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *Reading Teacher*, 27, 54-55.
- Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο. Μία Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Health promoting schools: Supportive environments for learning and health. (2000). *Health Promotion SA*, Adelaide: Department of Human Services, Department of Education, Training and Employment.
- Subjects [Health promotion - South Australia](#). | [Schools - Health promotion services - Australia](#). | [Educational planning - Australia](#). | [Community and school - Australia](#). | [Schools - Health promotion services - South Australia - Case studies](#). | [Health promotion - Australia](#). Other authors/contributors [South Australia. Dept. of Education, Training and Employment](#) | [South Australia. Dept. of Human Services](#)
- Henriques, J. et al. (1984). Changing the subject. London: Methuen.
- Hendricks, R.H., Nappi, A.T., Gawson, G.G. & Mattila, M.M. (1986). *Learning Economics through Children's Stories*, Joint Council on Economic Education, New York, 2.
- Hertz - Lazarowitz R. & Miller R. (1992). *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Hill, S. (2004). *Mapping multiliteracies: children in the new millennium*, Report of the Research Project 2002 – 2004, University of South Australia and The South Australian Department of Education and Children's Services.
- Hill, S. (2005). Multiliteracies in early childhood. In New & M. Cochran (eds.) *Early Childhood Education: An International Encyclopaedia*. A Publication of the Greenwood Publishing Group.

- Hoey, M. and Miller, C. (2006). *Smoking among South Australian Secondary Students - Results from the 2005 ASSAD Survey*. Adelaide: Tobacco Control Research and Evaluation Program.
- Holland, N. (1975). *Readers Reading*, CT: New Haven.
- Holman, C. D. J., et al (1988). *The quantification of drug caused morbidity and mortality in Australia*. *Journal of School Health*, 59, 181-188.
- House, E.R. (1980). *Evaluation with validity*. London: Sage Pub.
- Hutchinson, K. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23, 236-245.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context and Literacy, *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Janks, H. (2001). Critical literacy for reconstruction: Curriculum 2005 meets the TRC, *Journal of Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. 19, 241-252.
- Janks, H. (2002). Critical literacy: beyond reason. *Australian Educational Researcher*, 29, 1, 7-27.
- Jauss, R. H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα* (Μ. Πεχλιβάνος, μτφ.). Αθήνα: Εστία.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford: Pergamon Press.
- Jonassen, D.H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (ed.) *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol II (pp. 215-240). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999) Multicultural education: Transforming the mainstream. In S. May (ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (pp. 245-274). Taylor and Francis, Falmer Press.



- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). Changing the Role of Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures* (pp. 121-148). London: Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. 2003. Πολυγραμματισμοί. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπέλαση στο: [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_e2/main.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm) (18/07/2009).
- Kanuka, H. & Anderson, T. (1999). Using constructivism in technology mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy*, 1(2). [online]. Available at: <http://www.icaap.org/RadicalPedagogy/>
- Kellner, D. (1998). Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory*, 48 (1), 103-122.
- Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher*, 34, 592-595.
- Kotler, P. (2001). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Β.Γκιούρδας.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. (1990). *Reading images*. Geelong. Vic.: Deakin University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T., (1998). Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout'. In Allan Bell & Peter Garrett (Eds.): *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T., (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, UK: Continuum.
- Kress, G. (1987). Genre social theory of language. In I. Reid (Ed.), *The place of genre in learning*. 13 Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Kress, G. (1995). *Making signs and making subjects: the English curriculum and social futures—an inaugural lecture*. London: Institute of Education, University of London.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997a). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In I. Snyder (ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era* (pp. 53-79). St Leonards, Sydney: Allen & Unwin.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός υπολογιστής, τόμος 2*. Προσπέλαση στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>
- Kress, G. (2003). *Literacy' in the new media age*. London: Routledge.
- Kroeber-Riel, W. (1998). *Στρατηγική και Τεχνική της διαφήμισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kroeber-Riel, W. (1998). *Στρατηγική και Τεχνική της διαφήμισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Maidenhead, Berks, UK: Open University Press.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press
- Leeuwen Van, T., & Jewitt, C. (2002). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Levine T., Donitsa-Schmidt S. (1998) Computer Use, Confidence, Attitudes and Knowledge: A Causal Analysis. *Computers in Human Behavior*, 14(1), 125-146.
- LoBianco, J. & Freebody, P. (1997). *Australian Literacies: Informing National Policy on Literacy Education*, Melbourne: Language Australia.
- Luke, A. (1993). The social construction of literacy in the Primary School, In: Unsworth, Len (ed.), *Literacy Learning and Teaching* (pp. 1-54). South Melbourne: MacMillan Education Australia Pty. Ltd.

- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (eds.), *Constructing critical literacies* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton.
- Luke, A. and Freebody, P. (1999) A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5-8.
- Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in “new times”. [\*Journal of Adolescent & Adult Literacy\*](#), 42, 4-7.
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. In B. Cope and M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp.69-91). London: Routledge.
- Mandl, H. & Levin, J.R. (1989). (Eds), *Knowledge acquisition from text and pictures*, North-Holland, Amsterdam.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14, 87-99.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual information processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312-320.
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. Northampton, MA : Kitchen Sink Press.
- McCool, Cameron, & Petrie (2000). Adolescent perceptions of smoking imagery in film. *Social Science and Medicine*, 52, 1577-1587.
- McLaren, P.L. (1992). Literacy research and the postmodern turn: Cautions from the margins. In R. Beach, J.L. Green, M.L. Kamil, & T. Shanahan (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, (p. 322) IL: National Conference on Research in English.
- McLaren, P.L. (1999). A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire’s politics of education. *Educational Researcher*, 28(2), 49-54.
- McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *Reading Teacher*, 61(1), 85-88.
- Mill, J.S. (1985). *On liberty*. Harmondsworth : Penguin Classics.

- Michell, L. & Stenning, K. (1989). The family atmosphere-growing up in smoke. *Health Education J.*, 48(3), 103-109.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. 2nd Edition London: Sage.
- Morrison, T. G., Bryan, G., & Chilcoat, G. W. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 758-767.
- Moser S. (1994). Using Storybooks to Teach Science Themes. *Reading Horizons*, 35, 2, 138-150.
- Moses, L. & Baldwin, D. (2005). What can the study of Cognitive Development about Children's ability to appreciate and cope with Advertising?, *Journal of Public Policy and Marketing*, 24(2), 186-201.
- Muspratt, S., Luke, A., et al. (eds.). (1997). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Norman, K. (ed.) (1993). *Thinking Voices: The Work of the National Oracy project*, London: Hodder and Stoughton.
- New London Group, (2000). A Pedagogy of Multiliteracies - Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures* (pp. 9-37). London: Routledge.
- Nutbeam, D., Macaskill, P., Smith, C., Simpson, J.M., Catford, J., (1993). Evaluation of two school smoking education programmes under normal classroom conditions. *British Medical Journal*, 306: 102-107.
- Oates, C., Blades, M. & Gunter (2002). Children and Television Advertising: When do they understand persuasive intent? *Journal of Consumer Behavior*, 1(3), 238 - 245. Available at: <http://www.youthxchange.net/main/home.asp>
- Olsen, S.H. (1978). *The Structure of Literary Understanding*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ong, W. (1997). Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη (Κ. Χατζηκυριάκου, μτφ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.

- Pailliotet, A. W. (2001). Critical media literacy and values: Connecting with the 5 Ws. *Exploring Values Through Literature, Multimedia and Literacy Events. Chapter 2*. International Reading Association, 20-45.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms, Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Parlett, M., and Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In G. Glass (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual, Vol. I*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Patton, M. (1980). *Qualitative methods of evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. (1986). *Utilisation focused evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Pechmann & Shih (1999). Smoking scenes in movies and antismoking advertisements before movies: Effects on youth. *Journal of Marketing*, 63, 1-13.
- Pelo, R., Lopez A.D., Boreham, J., Thun, M. (2003). Mortality from smoking in developed countries 1950-2000. 2nd edition (data updated June 2006). Oxford.
- Pentz, M.A. et al. (1989). The Power of Policy: The Relationship of Smoking Policy to Adolescent Smoking. *American Journal of Public Health*, 79(7), 857-862.
- Peters, M. & Morgan, L. (2002). The pharmacotherapy of smoking cessation. *MJA*, 176, 486-490.
- Peters, M. & Lankshear, C. (1995). Critical Literacy and Digital Texts. *Educational Theory*. 45(4), 51-70.
- Peto, R., Lopez, Ad., Boreham, J., Thun, M., Heath, C. (1998). Mortality from tobacco in developed countries 1950-2000: Indirect estimates from vital statistics Revised figures, Oxford: Oxford University Press.
- Philip Morris Inc. Annual Report 1997 και Annual Report 1998, στο Anne Charlton, 1999.
- Phillips, J. B., & McQuarrie, F. E., (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory*. 4(1/2), 113-136.
- Phillips, J. B., & McQuarrie, F. E., (2005). Indirect Persuasion in Advertising. How Consumers Process Metaphors Presented in Pictures and Words. *Journal of Advertising*, 34(2), 7-20.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Α. Αφανής.

- Piperakis, S.M., Garagouni-Areou, F., Argyrakouli, E., Piperakis, A.S., Iakovidou-Kritsi, Z. & Triga, A. (2008). A survey on smoking habits and attitudes among adolescents in Greece. *International Journal of Medical Health*, 20, 63-71.
- Ramonet, I., (2000). *Η τυραννία των ΜΜΕ*. Αθήνα: Πόλις.
- Robertson & Minkler, (1994). New Health Promotion Movement: A Critical Examination, *Health Education & Behavior*, 21, 3, 295-312.
- Robertson-Egan, A. & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, E.M., Shoemaker F.F. (1971). *Communication of Innovations: a Cross-Cultural Approach*. New York: Free Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M. (2001). Getting real about 21st century education. *The Journal of Educational Change*, 2, 171-176. Available at: [http://ikit.org/fulltext/2001getting\\_real.pdf](http://ikit.org/fulltext/2001getting_real.pdf).
- Scholes, R. (1995). Interpretation and criticism in the classroom. In S. Peterfreund (Ed.). *Critical theory and the teaching of literature: Proceedings of the Northeastern University Center for Literary Studies*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Semali, L. (2001). Defining New Literacies in Curricular Practice, 5(4). Available: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=se-mali/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=se-mali/index.html).
- Semali, L.. (2003). Ways with visual languages: Making the case for critical media literacy. *Clearing House*, 76(6), 271-277.
- Shields, D., Carol, J., Balbach, E. & McGee, S. (1999). Hollywood on tobacco: how the entertainment industry understands tobacco portrayal. *Tobacco Control*, 8, 378-386
- Shotka, J. (1960). Critical thinking in the first grade. In A.J. Mazurkiewicz (Ed.), *New perspectives in reading instruction* (pp. 297-305). New York: Pitman.

- Simons, H., (ed.). (1980). *Towards a science of the singular*. University of East Anglia: CARE.
- Siegel, M., & Fernandez, S.L. (2000). Critical approaches. In M.L. Kamil, R. Barr, P.D. Pearson, & P. Mosenthal (Eds.), [\*Handbook of reading research: Volume III\*](#). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sivulka, J. (1999). Η ιστορία της διαφήμισης, soap, sex and cigarettes (A. Αποστολοπούλου, μετάφ.). Αθήνα: Έλλην.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2<sup>nd</sup> ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, Robert. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils understanding of science, *Studies in Science Education*, 14, 63-82.
- Solomon, J. (1994). *The rise and fall of constructivism*. *Studies in Science Education*. USA: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Solomonidou, C. (2009). Constructivist design and evaluation of educational software. and examples. *Open Education*, 5(1). Available at: [http://www.openedu.gr/share/magaz\\_files/papers\\_pdf/volume5number1all.pdf](http://www.openedu.gr/share/magaz_files/papers_pdf/volume5number1all.pdf)
- Sones, W. (1944). The Comics and Instructional Method. *Journal of Educational Sociology*, 18, 232-240.
- Squires, D. (1999a). Educational software for constructivist learning environments: Subversive use and volatile design. *Educational Technology*, 39(3), 48-54.
- Squires, D. (1999b). Educational software and learning: Subversive use and volatile design. *Proceedings of the 32<sup>nd</sup> Hawaii International Conference on Systems Sciences*, IEEE. Available at: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/1999/0001/01/00011079pdf>
- Stavy, R. (1988). Children's conception of gas. *International Journal of Science Education*, 10(5), 553-560.
- Thompson, E.L. (1978). Smoking education programs 1960-1976. *American Journal of Public Health*, 68, 250-257.

- Tonnesen, P., Carrozzi, L., Fagerstrom, K.O. et al. (2007). Smoking cessation in patients with respiratory diseases: a high priority, integral component of therapy. *European Respiration Journal*, 29, 390-117.
- United States Department of Health and Human Services (1984). The health consequences of smoking: Chronic obstructive lung disease: A report of the Surgeon General. *Public Health Service, Office on Smoking and Health*. Maryland: Rockville.
- United States Department of Health and Human Services (1983). The health consequences of smoking: Cardiovascular disease: A report of the Surgeon General. *Public Health Service, Office on Smoking and Health*, Maryland: Rockville.
- United States today*. Oxford University Press, Oxford. in United States Department of Health and Human Services. (1989). *Reducing the health consequences of smoking: 25 years of progress: A report of the Surgeon General*. Office on Smoking and Health, Centre for Disease Control, Centre for Chronic Disease Prevention & Health Promotion, Rockville, Maryland. Διαθέσιμο στο: [http://profiles.nlm.nih.gov/NN/B/B/X/T/\\_/nnbbxt.pdf](http://profiles.nlm.nih.gov/NN/B/B/X/T/_/nnbbxt.pdf)
- Vandendorpe, C. (1992). L'enseignement de la litterature aujourd'hui, *La Lettre c; Association, DIELM*, 10, 3.
- Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature. *Teacher's Perspective English Journal*, 91(2), 61-67.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (β' έκδοση). Αθήνα: Γνώση.
- Watzlawick, P. (1984). *The Invented Reality. How do we know. What we believe we know? Contributions to Constructivism*, N. York : Norton Company.
- Wang, L.Y., Crossett, L., Lowry, R., Sussman, S., Dent, C.W. (2001). Cost-effectiveness of a school-based tobacco use prevention program. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 155, 1043-1050.
- Watson, J.P. (1996). *Reflection Through Interaction: The Classroom Experience of Pupils with Learning Difficulties*. London: Falmer Press.



- Watson, J.P., Clarkson, R.J., Donovan & Giles-Corti, B. (2003). Filthy or fashionable? Young people's perceptions of smoking in the media. *Health Education Research*, 18(5), 554-567.
- Weil, O., McKee M., Brodin M. & Oberle D. (eds.). (1999). Priorities for public health action in the European Union, employment and social affairs. DGV, Directorate for Public Health, Health Promotion and diseases surveillance unit (pp.44-45). Luxembourg.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- West (1996). Getting help when you need it: The relations between social status and third graders' helping interactions during literacy events. In Leu, Kinzer, and Hinchman (eds.), Literacies for the 21st century: *Research and Practice* (pp. 59-75). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Wertham, F. (1954). *Seduction of the Innocent.*, U.S.A.: Reinhart & Company.
- Whitehead, F. (1977). *Children and the books*. London: Macmillan.
- Williams, N. (1995). *The comic book as course book: why and how*. Long Beach, CA: Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390277).
- Willis, C. (ed.). (1978). *Qualitative evaluation: concept and cases in curriculum criticism*. Berkeley: McCutchan.
- Wilson, Ml. (1996). Asking question. In R. Sapsford & V. Jupp (επιμ.). (1996). *Data Collection and Analysis* (pp.94-120). London: Sage Publications and the Open University Press.
- Wilson, B.G. (1998). (ed.). *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design* (2<sup>nd</sup> edition). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- World Health Organization (1986). *Country profiles on oral health in Europe*. [Switzerland]: WHO publication.
- World Health Organization (1990). *Oral health global indicator for 2000*. WHO publication.

WHO (1984). *Health Promotion: A discussion document on the concept and principles*. Copenhagen: World Health Organization.

Wright, G. & Sherman, R. (1999). Let's create a comic strip. *Reading Improvement*, 36(2), 66-72.

Wright, B. (2001). *Comic book nation: The transformation of Youth Culture in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Yang, G. (2003). *Comics in Education*. Masters of Education degree thesis. California: State University at Hayward.

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and Methods* - Newbury Park: Sage Publications.

## **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αβραμίδης, Αθ.(1994). *Η απομυθοποίηση των ναρκωτικών*, Αθήνα: Ακρίτας.

Αδαλόγλου, Κ.(2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών*, Αθήνα: Κέδρος.

Αζίτζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Αθανασίου, Κ. (2007). *Αγωγή Υγείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2(2-3), 1-31.

Ανδρουλάκης Γ. (1998). Η αξιοποίηση της διαφήμισης για μια διαπολιτισμική διδασκαλία των Γλωσσών. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 14, 5-18.

Ανδρουλάκης, Γ. & Χατζημίχου, Κ. (2009). Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων. (υπό έκδοση) Πρακτικά Συνεδρίου «*Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*», Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2009. Διαθέσιμο στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/adrulakisXatzimixu.pdf>

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνιάδης, Λ., (1995). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β.Αποστολίδου & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ.335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ελ. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (1995). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 57, 78-85.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Πατάκης.
- Βασιλικοπούλου, Μ., Μπουλούδακης, Μ., Αράπογλου, Ι., Ρετάλης, Σ. (2007). Ένα Εργαλείο Web Comic Creator για την Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνέδριου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ* (σσ. 122-131). 6-7 Οκτωβρίου 2007.
- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2004). «Διαβάζοντας» τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein. Στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ (σσ.69-81). 28-29 Ιουνίου 2003. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Βερεσιές, Κ., Παυλάκης, Α., Πιτυρής (1995). Πανευρωπαϊκή Έρευνα για το Αλκοόλ και τα ναρκωτικά, Κύπρος: ΚΕΝΘΕΑ-Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Διαθέσιμο στο: <http://www.veresies.com/tabid/71/ctl/ArticleView/mid/366/articleId/7/---.aspx>

- Βοσνιάδου, Σ. (2006) Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές, Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.). *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γεωργακοπούλου, Α. (2006). Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη. Στο Σπ. Μοσχονάς (επιμ.). *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα* (σσ.153-199). Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιακουμάτου, Τ., (2000). Παρουσίαση μιας δειγματικής διδασκαλίας πάνω στην πολυτροπικότητα των κειμένων. *Πρακτικά του Πανελληνίου συνεδρίου «Πληροφορική και εκπαίδευση»*, διοργάνωση ΣΕΠΔΕΘ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. 11-12 Νοεμβρίου 2000. Διαθέσιμο στο: <http://www.netschoolbook.gr/published.html>
- Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Λογοτεχνία και Φυσικές επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Τζ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο* (σσ. 329-352). Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Γκότοβος, Θ. (1983). Ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Δωδώνη: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 225-237.
- Γκράμσι, Α. (1981.). *Λογοτεχνία και εθνική ζωή* (Χ. Μαστραντώνης, μετάφ.). Αθήνα: Στοχαστής.
- Γούτσος, Δ. & Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2006). *Η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στα Ελληνικά με τη χρήση σωμάτων κειμένων*. (υπό δημοσίευση).
- Γραίκος Ν. (2006). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*, πρακτικά 26ης ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 14 - 15 /5 / 2005. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Γρίβας, Κ. (1998, Αύγουστος). *Εκπαίδευση και Πρόληψη*, Virtual School, The sciences of Education Online, 1(2). Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Grivas.html>.
- Γρόσδος, Στ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δαλακώστα, Κ., Παπαρρηγοπούλου-Καμαριωτάκη, Μ., Σπυρέλλης, Ν., Παλυβός, Ι. (2006). *Εννοιολογικά Cartoons: Μια Πολυμεσική Εφαρμογή για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε Μαθητές Ε΄ Δημοτικού*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Οι τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» (σσ.107-113). Θεσ/νικη.
- Δενδρινού, Β. (2004). Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Στο Β. Δενδρινού & Β. Μητσικοπούλου (επιμ.). *Πολιτικές Γλωσσικού Πλουραλισμού και Ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη / Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe* (σσ. 47-59). Αθήνα: Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΔΕΠΠΣ, (2001). Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 8/3/2010 από [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) ΦΕΚ 1366, 1373, 1374, 1375, 1376, τ.Β΄ 18-10-2001. Τόσο οι αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων παρουσιάζονται αναλυτικά στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Κ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2006). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις*. [Τετράδιο Εργασιών], Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δουζένη, Κ. (1989). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας από αποσπάσματα: σκέψεις για μια νέα θεώρηση. *Σεμινάριο*, 11, 88-101.
- Δουλκέρη, Τ. (2000). *Κοινωνιολογία της διαφήμισης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δραγώνα, Θ. (2002). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Διαθέσιμο στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/AlexandraPrint.html>
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και*

- Κοινωνικές Ανισότητες, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, (τόμος Α), (σ.13-78). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Εκο, Ουμπ. (1993). *Τα όρια της ερμηνείας*. (Μ. Κονδύλη, μτφ.) Αθήνα: Γνώση.
- Ζερβού, Α. (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα:Γρηγόρης.
- Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη. (2001). *Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης, Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Ιορδανίδου, Α. (1993). Επικοινωνιακή γραμματική. *Απόψεις, Περιοδική έκδοση του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολεγίου Αθηνών*, Πρακτικά έκτου διήμερου εκπαιδευτικού προβληματισμού, Παράρτημα 6, 40-48.
- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιμ.). (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2006). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θέματα Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Διαθέσιμο στο:[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema\\_03/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html)
- Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάνη Κ. (επιμ.). (2005). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης: Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. (2005). *Ανάμεσα στ' αστέρια. Μεγάλοι συγγραφείς, μικροί αναγνώστες: Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Στο Κ. Μπαλάσκας, Κ. Αγγελάκος (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 111-130). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καράμνηας, Ι. (2001). *Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία: Θεωρητική προσέγγιση και μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίησή του στο Δημοτικό Σχολείο*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.120-121.

- Καραντζόλα, Ε. (2007). *Από "τα γράμματα" στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο [www.komvos.edu.gr/forumbb/downloads/karantzola.doc](http://www.komvos.edu.gr/forumbb/downloads/karantzola.doc).
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.). (1993). *Παιδική Λογοτεχνία, Θεωρία και πράξη* (πρώτος τόμος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για τη Παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τζ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο* (σσ. 11-25) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καψάλης, Γ. Α. (1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κέκια Α. (2003). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. Μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Μετα-πτυχιακός Κύκλος Σπουδών.
- Κοκκέβη, Α. (1988). *Η χρήση νόμιμων και παράνομων τοξικών ουσιών στην εφηβεία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κοκκέβη, Α. & Στεφανής, Κ. (1994). *Τα ναρκωτικά στην Ελλάδα: η διαχρονική πορεία της χρήσης: η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών στο γενικό και στο μαθητικό πληθυσμό*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.), Αθήνα.
- Κοκκέβη Α., Φωτίου Α., Κίτσος Γ. (2009). *Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από εφήβους μαθητές: νεότερα στοιχεία από την έρευνα ESPAD στην Ελλάδα και σε άλλες 34 χώρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών II. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών* (3η έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκοτας Π. & Βλάχος Ι. (επιμ.). (2001). *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στις αρχές του 21ου αιώνα. Προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκοτας, Π. & Πήλιουρας, Π. (2004). Ο πολυδιάστατος ρόλος των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, *Διδακασία των Φυσικών Επιστημών Έρευνα και Πράξη*, 10, 4-12.
- Κολιοδήμος, Δ. (επιμ.). (1982). *Τα Κόμικς*. Αθήνα: Αιγόκερος.
- Κονσούλη, Ε. (2003). *Η Αξιοποίηση Της Πολυτροπικότητας Στο Γλωσσικό Μάθημα Του Γυμνασίου: Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου Του Εγχειριδίου Νεοελληνική Γλώσσα Για Το Γυμνάσιο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. Διαθέσιμο στο <http://virtualschool.web.auth.gr/index.html>, Προσπελάστηκε στις 10/1/2010.
- Κοσμίδου, Χ. (1996). Αγωγή στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 36-37, 56-71.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (2001). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουμαράς, Π. (2002). Πειραματική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (τεύχη 1 & 2). Αθήνα: Χριστοδουλίδης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο Ουρ. Σέμογλου (επιμ.). *Πρακτικά του Συνεδρίου «Εικόνα και Παιδί»* (σσ. 621-632). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Εισαγωγή. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία. Πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία* (σσ.17-30) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



- Κουτσογιάννης, Δ., 2002 Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (επιμ.). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* (σσ.393-420). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσοσίμου – Τσίνογλου, Β., *Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του/της ομιλητή/τριας και σχεδιασμός ενός «Κοινού Γραπτού»*. Προπαιδαγωγική ανάλυση. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/>.
- Κρίβας, Σ. κ.ά. (1998). Οι επιδράσεις των απεικονίσεων από την τηλεοραση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής και τα στερεότυπα των φύλων: Ερευνητική προσέγγιση. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 44-45, 69-80.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κωστούλη, Τ. (2004). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Διαθέσιμο στο: [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos\\_n.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos_n.htm)
- Μαλαμίτσα Αικ. & Κόκκοτας Π. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών; Μια πρόταση για την αξιοποίησή τους. Διαθέσιμο στο: <http://www.etpe.gr/files/proceedings/filessyn/B362-364.pdf>
- Μανταδάκη, Σ. (1999). *Η Ολική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Μαρτινίδης, Π. (1982). *Συνηγορία της Παραλογοτεχνίας*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς: Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος, Α. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος. Διαθέσιμο στο: <http://www.uoi.gr/schools/edu/ptde/gr/notes.htm#eisagogi>
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος – Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. (Α.Φ. Χρηστίδης, επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιτσικάρη Π., Ταξίδης Χ., Τσιπούρας Σ., Ψυχλούδης Κ., (2002, Φεβρ.). Οι βάσεις πάνω στις οποίες θεμελιώνεται και αναπτύσσεται η σχέση του ατόμου με το κάπνισμα. *Καταναλωτικά Βήματα*. Διαθέσιμο στο: [http://kepka.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=296&Itemid=52](http://kepka.org/index.php?option=com_content&task=view&id=296&Itemid=52)
- Μπαμπαλιούτας, Ι. (2007). Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Βόλος. (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού» του Π.Θ.). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπαμπαλιούτας & Παπαδοπούλου, Μ. (2008). Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/-τριες Στ΄ τάξης Δημοτικού. Στο: Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Παπαρούση (επιμ.). *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*, (310-339). Αθήνα: Εκδόσεις νέων Τεχνολογιών. .
- Μπίστα, Π. & Ραυτοπούλου, Μ. (2001, 12-14 Μαΐου). Η διδασκαλία της σύνταξης κειμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (σσ. 491-501). Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου Ε. (1995). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (επιμ.). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*.

Πρακτικά του Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ (σσ.189-224) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδου, Σ. – Γιακουμάτου, Γ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*, Αθήνα: Κέδρος.

Ντάβου, Μ., Περσική, Μ. & Μεγαλοικονόμου, Θ. (1991). Συνήθειες, γνώσεις και στάση εφήβων απέναντι στο κάπνισμα. *Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες. Ιατρική*, 59 (5), 472-481.

Ντάβου, Μ. (1992). *Το κάπνισμα στην εφηβεία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ντίνας, Δ.Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2006). Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 147, 57-69.

Ντίνας, Δ.Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2007, 17-20 Μαΐου). *Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου* (τάξεις Γ, Ε΄ & ΣΤ΄). (υπό δημοσίευση).

Ντορφμάν, Α. (1982). *Ντόναλντ ο Απατεώνας: ή η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά* (Α. Ζακοπούλου - Ν. Τσαούλα, μεταφ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πίντελας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου, Μ. *Γραμματισμός και Πολυγραμματισμοί στην Προσχολική Εκπαίδευση: κάποιες παρατηρήσεις για το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα Διαθέσιμο στο:*  
<http://www.ece.uth.gr/dbData/DepNews/apo%20grammatismo%20se%20poly.pps>.

Παπαδοπούλου, Μ. & Ζάγκα, Ε. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 237-250.

Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Επιλογή και ανάλυση κειμένων για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: οι πινακίδες με ονόματα οδών. Στο Ν. Μήτσης - Δ. Καραδήμος (επιμ.). *Η διδασκαλία της γλώσσας στην*

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επισημάνσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg, 181-203.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαρούση, Μ. (2005). Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Τζ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο* (σσ. 283-297). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαρούση, Μ. (2007). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση. Στο: Τσιλιμένη Τ. (επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Βόλος: Εκδόσεις εργαστηρίου λόγου και πολιτισμού Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τόμος 2<sup>ος</sup>). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασχαλίδης, Γ. & Δανιήλ, Χ. (2007). Λόγος και εικόνα: τα κόμικς. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002–2004 ΔΡΑΣΗ 2.5 Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α' και Β' Γυμνασίου* (σσ. 11-28). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Α' Γυμνασίου-Κόμικς. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας* (σσ. 169-175). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 327-328). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (2004). *Σημειωτική και Πολιτισμός: κουλτούρα-λογοτεχνία-επικοινωνία* (τ. Ι) Θεσσαλονίκη: Ελληνική Σημειωτική Εταιρία.
- Πενάκ, Ν. (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα* (Ρ.Χατχούτ, μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλειός, Γ. (2000). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*, Αθήνα: Πολύτροπον.

- Πόρποδας, Κ.Π. (1995). Ο γραπτός λόγος από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας, από το *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας* (σσ. 33-55) Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία. Η διαδικασία της μάθησης; Επεξεργασία πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της γνώσης (τόμος 1)*. Αθήνα.
- Ραμονέ, Ι. (1999). *Η τυραννία των ΜΜΕ*. Αθήνα: Πόλις.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., (1998). Πληροφορική και Εκπαίδευση (Συνολική Προσέγγιση), Αθήνα: Ιδίον.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, *Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Πληροφορική & Εκπαίδευση", Ιωάννινα 14-15 Μαΐου 1999*. Διαθέσιμο στο: <http://www.epyna.gr/show/isigisi1.doc>.
- Σαμαράς, Μ. (2007). Ποιητική της οικονομίας: Τα παραμύθια του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν. Στο Τζ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο* (σσ. 313-327). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική Τεχνολογία . Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση. *Αθήνα: Καστανιώτης*.
- Σολομωνίδου, Χ. (2000). Σημασία της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: διερεύνηση της σημερινής κατάστασης με μελέτες περιπτώσεων σε ελληνικά σχολεία. Στο Α. Ράπτης (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Πληροφορική στην Κοινωνία και τον Πολιτισμό»* (σσ. 414-425). Αθήνα: 6/2000.
- Σολομωνίδου, Χ. (2003). Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Μια εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σφυρόερα, Μ. (2004), «Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη», *Διδακτική Μεθοδολογία*, 5/34. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ,

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (βλ. και [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

Σώκου, Κ. (1993). Στρατηγική Ανάπτυξης Υγιών Σχολείων. Στο (Α. Τριχοπούλου & Π. Λάγιου, επιμ.) *Βοήθημα για την Οργάνωση Ομάδων Εργασίας σε θέματα Αγωγής Υγείας* (σσ. 125-143). Αθήνα: Υγειονομική Σχολή Αθηνών.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσολάκης, Χ. (1983). Γλωσσική διδασκαλία. Το ελληνικό στίγμα και οι συντεταγμένες του. *Γλώσσα*, 1, 58-70.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (τόμος Α' και Β')*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (2003). *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* (ΦΕΚ 303 τευχ. Β'13-3-03). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φλογαίτη, Ευγ. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκίδης, Χ., Μαρσέλος, Μ., Κατσουγιανόπουλος, Β. (1998). Επιδημιολογική διερεύνηση της συχνότητας του καπνίσματος σε μαθητές της Μέσης Εκπ/σης. *Ιατρική*, 56, 157-164.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.). «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*» Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη (σσ.680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.

- Φτερνιάτη, Α. (2000). Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της γλώσσας. *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ., Μπάκα, Α. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Μια πρώτη αξιολόγηση του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Στο *Μέρες έκφρασης-μέρες δημιουργίας ΜΕΛΙΝΑ: εκπαίδευση, πολιτισμός, περιφερειακή ανάπτυξη* (σσ. 71-78). Θεσσαλονίκη: *Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*.
- Χατζημίχου, Κ. & Παπαρούση, Μ. (2010). Τα κόμικς, ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. *Ανακοίνωση που πραγματοποιήθηκε στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα 28-30 Μαΐου (υπό δημοσίευση).
- Χατζησαββίδης, Σ. (1990). Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές. *Γλώσσα*, 22, 14-20.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002α). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την Καλλιέργεια της Επικοινωνιακής Ικανότητας και του Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002β). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 6, 54-62.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική

πράξη. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Πάτρα 1-3 Ιουνίου.

Διαθέσιμο στο: <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf>

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής*. 1, 115-118.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 20ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σσ.600-610). Θεσσαλονίκη, 23-25 Απριλίου 1999.

Χοντολίδου, Ε. (1999α). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας: ένα βήμα μπροστά, δύο βήματα πίσω, *ο Πολίτης*, 63, 53-58.

Χοντολίδου, Ε. (1999β). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Β.Αποστολίδου Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες*. Διαθέσιμο στο: [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) .



## **ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ**

Για το θέμα του καπνίσματος μπορούν να αναζητήσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στις παρακάτω ιστοσελίδες:

<http://hotpot.uvic.ca>

[http://www.wpro.who.int/media\\_centre/fact\\_sheets/fs\\_20020528.htm](http://www.wpro.who.int/media_centre/fact_sheets/fs_20020528.htm)

### ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΥΓΕΙΑΣ:

<http://europa.eu.int/comm/eurostat/EUROSTAT>.

### ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΔΙΑΚΟΠΗ ΚΑΠΝΙΣΜΑΤΟΣ:

<http://www.stop-tabac.ch>.

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΔΙΑΚΟΠΗ ΚΑΠΝΙΣΜΑΤΟΣ:

<http://www.pe.uth.gr/portal/psych>

### ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΦΥΓΗ ΤΟΥ ΚΑΠΝΙΣΜΑΤΟΣ:

<http://www.lessonplanet.com/search/health/smoking>

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΑΠΟΦΥΓΗ ΤΟΥ ΚΑΠΝΙΣΜΑΤΟΣ:

<http://www.cdc.gov/tobacco/edumat.htm>

ΑΠΛΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΑΝΤΙΚΑΠΝΙΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ:

[http://www.aahealth.org/ltl\\_youthtobacco.asp](http://www.aahealth.org/ltl_youthtobacco.asp)

## **ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ**

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλόγηρου Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., Πυλαρινός, Θ. (2003). *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού* [Βιβλίο Μαθητή & Δασκάλου]. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2006). *Τα απίθανα μολύβια* [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ. 1ο, 2ο & 3ο), [Τετράδιο Εργασιών] (τεύχ. 1ο & 2ο), [Βιβλίο Δασκάλου]. Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διακογιώργη, Κλ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ερμ. (2007). *Πετώντας με τις λέξεις* [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ. 1ο, 2ο & 3ο), [Τετράδιο Εργασιών] (τεύχ. 1ο & 2ο), [Βιβλίο Δασκάλου]. Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς Π. (2006). *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι* [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχ.

1ο, 2ο & 3ο), [Τετράδιο Εργασιών] (τεύχ. 1<sup>ο</sup> & 2ο), [Βιβλίο Δασκάλου].  
Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. &  
Παπαϊωάννου, Κ. (2006). *Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα* [Βιβλίο του Μαθητή],  
(τεύχ. 1ο, 2ο & 3ο), [Τετράδιο Εργασιών] (τεύχ. 1<sup>ο</sup> & 2ο), [Βιβλίο  
Δασκάλου]. Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πειράματα για τις Φυσικές επιστήμες Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (2000,Δεκ.). Αθήνα:  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΟΕΔΒ.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ



### 1. **How Schools Can Help Students Stay Tobacco-Free**

Τα σχολεία είναι σε ισχυρή θέση να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στον περιορισμό του σοβαρού προβλήματος του καπνίσματος από τα παιδιά. Τα παιδιά περνούν σχεδόν το ένα τρίτο του χρόνου τους στο σχολείο, ή περίπου 135 ώρες το μήνα –και ένα μεγάλο μέρος πίεσης σχετικά με το εάν πρέπει να καπνίσει εμφανίζεται στο σχολείο. Επιπλέον, η μεγάλη πλειοψηφία όλων των καπνιστών αρχίζει πριν τελειώσει το γυμνάσιο. Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση, <http://www.tobaccofreekids.org/research/factsheets/pdf/0153.pdf>

### 2. «Smoke Screeners Program»

Μια παραγωγή των [The Centers for Disease Control and Prevention](#), [The Massachusetts Department of Public Health](#), [Arnold Communications](#) and [FableVision Studios](#).

Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση, <http://www.fablevision.com/smokescreeners/>,

### 3. «Monograph 19: The Role of the Media in Promoting and Reducing Tobacco Use»

Edited by Davis, Gilpin, Loken, Viswanath, Wakefi eld, Nci Tobacco Control Monograph Series, U.S. Department Of Health And Human Services National Institutes of Health.

Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση,

[http://cancercontrol.cancer.gov/tcrb/monographs/19/m19\\_complete.pdf](http://cancercontrol.cancer.gov/tcrb/monographs/19/m19_complete.pdf)

### 4. Smoke-free education and child care»

This resource was developed in consultation with: Drug Strategy Team, Department of Education and Children's Services , Asthma friendly schools program, Asthma Foundation of SA, Early Childhood Australia (SA), Catholic Education South Australia, Association of Independent Schools, SA and the State of South Australia 2008. Επίσης και το «tobacco prevention and management guidelines for Victorian schools»

Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση,

[http://oxygen.org.au/downloads/resources\\_for\\_schools/SmokeFreeSchools\\_curric.pdf](http://oxygen.org.au/downloads/resources_for_schools/SmokeFreeSchools_curric.pdf)

5. «Smoking and you», Europe against cancer, available through the Departments of Health or Education

**6. The Truth About Tobacco,**

*Our new anti-smoking live assembly program for middle and high schools» (2009)*

*The Truth About Tobacco A live assembly program for middle schools and high schools ... Opens students' eyes to how tobacco ads manipulate our youth. Creates a new awareness of smoking by stars in TV and films ... presented by Patrick Reynolds*

Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση,

<http://www.tobaccofree.org/clients.htm>

**7. Προγράμμα Αγωγής Υγείας «Δεν Καπνίζω, Γυμνάζομαι» σε Μαθητές και Μαθήτριες Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου**

Γιάννης Θεοδωράκης, Ευδοξία Κοσμίδου, Μαρία Χασάνδρα, & Μάριος Γούδας  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση,

[http://www.hape.gr/emag/vol6\\_2/Hape305.pdf](http://www.hape.gr/emag/vol6_2/Hape305.pdf)

**8. Πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για την παραγωγή εκπαιδευτικού - ενημερωτικού υλικού για θέματα υγείας**

Εναισθητοποίηση των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας για τις συνέπειες του καπνίσματος, 2003-2004, 2ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης

Διαθέσιμο στην ηλ. διεύθυνση,

<http://www.users.sch.gr/samarinas/kapnisma/odigeies.htm>

**9. «Τσιγάρο; -Ευχαριστώ δε θα πάρω»**

Εκπαιδευτικό Αντικαπνιστικό CD-ROM για εφήβους, του Ιδρύματος Θώραξ.

Το Ίδρυμα ΘΩΡΑΞ δημιουργήθηκε με σκοπό τη στήριξη μιας καινοτόμου σύγχρονης Ιατρικής ανάγκης: Την Εντατική Θεραπεία και την Πρόληψη των Νοσημάτων που οδηγούν σ' αυτήν και κυρίως των νοσημάτων του θώρακος. [http://www.thorax-](http://www.thorax-foundation.gr/)

[foundation.gr/](http://www.thorax-foundation.gr/)

**10. «Κάπνισμα. Η απόλαυση που σκοτώνει»**

Μια παραγωγή από το ΚΕΕΛΠΙΝΟ, επιμέλεια του δημοσιογράφου Κώστα Τσαρούχα

**11. «Ένα τσιγάρο στο σώμα»**

Μια παραγωγή από το Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Σκηνοθεσία Όλγας Μαλέα, Αθήνα, 1994.

**12. «Αντικαπνιστική εκστρατεία», με σλόγκαν «Είστε ελεύθεροι να πείτε όχι»,**

Πηγές: [www.eph.org](http://www.eph.org), [www.ensp.org](http://www.ensp.org) [www.economist.com](http://www.economist.com), [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk))

Αναρτήθηκε: 31/05/2008.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

#### Αρχικές πληροφορίες

Τμήμα παρέμβασης: <b>Στ'3</b>			
Εργαστήριο Πληροφορικής:	<b>Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:ομάδες 3-4 ατόμων</b>		
Αριθμός παιδιών: <b>19 παιδιά</b>	Αγόρια: <b>9 μαθητές</b>	Κορίτσια: <b>10 μαθήτριες</b>	
Αριθμός ομάδων:	<b>5 ομάδες εργασίας</b>		
Σύσταση κάθε ομάδας:	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1<sup>η</sup> ομάδα οι «ΕΞΥΠΝΟΥΛΗΔΕΣ» (Θοδωρής Κ., Αγνίτα Π., Μαρία Τ., Δημήτρης Ρ. )</li><li>• 2<sup>η</sup> ομάδα τα «ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΛΟΓΑ» (Αλεξ Τ., Αγορίτσα Τ., Βασίλης Κ., Νίκος Γ.)</li><li>• 3<sup>η</sup> τα «ΣΑΪΝΙΑ», (Ηλίας Μ., Φαίη Σ., Γιώργος Γ.)</li><li>• 4<sup>η</sup> τα «ΟΜΟΡΦΟΠΑΙΔΑ» (Γιώργος Ρ., Αδάμος Τ., Ευαγγελία Λ., Σταυρούλα Σ.)</li><li>• 5<sup>η</sup> οι «ΕΞΥΠΝΑΚΗΔΕΣ» (Αντώνης Π., Νίκος Γ., Ειρήνη Τ., Ματίνα Τ.)</li></ul>		
<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΠΟΛΥ</b>	<b>ΑΡΚΕΤΑ</b>	<b>ΛΙΓΟ / ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
Συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας ενεργά;		+	
Οι εργασίες ήταν κατανοητές από όλα τα μέλη;	+		
Χειρίζονταν με άνεση τους Η/Υ;	+		
Το λογισμικό ήταν εύκολα προσβάσιμο;		+	
Το επίπεδο θορύβου ήταν ανεκτό από τα παιδιά;		+	
Τα παιδιά έδειξαν να ικανοποιούνται από τη διδασκαλία;	+		
Συζητούσαν πριν από κάθε απάντηση;	+		

**Άλλες παρατηρήσεις:**

- Σημαντικές τεχνικές δυσκολίες ως προς την ποιότητα των υπολογιστών και την ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο
- Πολύ ήσυχοι/ες, συνεργάσιμοι/ες και δεκτικοί/κές
- Τα παιδιά απέκτησαν τρομερή αυτοπεποίθηση και χάρηκαν πολύ όλες τις δραστηριότητες.

**Όνομα παρατηρητών: Γιάννης Παπανικολάου , Κωνσταντίνα Χατζημίχου**

**Ημερομηνία: \_11/3/2010\_\_\_\_\_**

## Ερωτηματολόγιο αρχικό

Σε ευχαριστώ που θα με βοηθήσεις σε αυτή την εργασία. Δεν είναι απαραίτητο να βάλεις το όνομά σου στο ερωτηματολόγιο, θα ήθελα όμως τις ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις σου στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Σε ευχαριστώ και πάλι

Είσαι αγόρι ή κορίτσι (κύκλωσε)

Τάξη: Στ'

Ημερομηνία:

### Α' Μέρος

#### Γνώση των επιπτώσεων του καπνίσματος και κοινωνικές συμβάσεις

1. Το να καπνίζει κανείς είναι (κύκλωσε σε κάθε κουτί ένα):

<b>Επικίνδυνο</b> Πολύ    Αρκετά Λίγο Καθόλου	<b>Ευχάριστο</b> Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου
<b>Ελκυστικό</b> Πολύ    Αρκετά Λίγο Καθόλου	<b>Έξυπνο</b> Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου
	<b>Υγιινό</b> Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

2. Καταστρέφει το τσιγάρο την υγεία μας; (κύκλωσε αυτό που θεωρείς ότι ισχύει)  
ΝΑΙ    ΟΧΙ    ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ

Αν ναι, ποιες είναι κατά την άποψή σου οι βασικές ασθένειες που προκαλούνται από το κάπνισμα;

-----  
-----  
-----



3. Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σου ο όρος «παθητικός καπνιστής»;

-----  
-----  
-----

4. Μερικοί νέοι καπνίζουν και έχουν και άποψη. Κάποια από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν είναι τα παρακάτω. Κύκλωσε ό,τι δείχνει τη δική σου γνώμη:

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί δεν μπορεί να με βλάψει σε κάτι».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί καπνίζοντας θα φαίνομαι cool στα μάτια των άλλων».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί έτσι είμαι σκληρός/ή».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί εγώ μπορώ να σταματήσω, όποτε θελήσω».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

### **Β' Μέρος**

**Στάσεις για το κάπνισμα μέσα από το ρόλο της διαφήμισης και των Μ.Μ.Ε**

**1. Κύκλωσε αυτό που είναι σωστό, κατά τη γνώμη σου:**

- Οι καπνοβιομηχανίες στοχεύοντας στους νέους προσπαθούν να παρουσιάσουν το κάπνισμα ελκυστικό και διασκεδαστικό.

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

- Οι νέοι όταν καπνίζουν νομίζουν ότι γίνονται πιο λαμπροί, όπως οι αστέρες του κινηματογράφου.

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο

Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο

Δεν απαντώ

1. Σε ποιο βαθμό επηρεάζεσαι από τις διαφημίσεις για την αγορά προϊόντων που χρησιμοποιείς;

καθόλου      μερικές φορές      συχνά      πάντα

2. Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σου τραβάει την προσοχή;

Η ΙΔΕΑ      Η ΕΙΚΟΝΑ      ΤΑ ΛΟΓΙΑ

Κάποιο άλλο στοιχείο; \_\_\_\_\_

3. Στα περιοδικά (κόμικς) ή στα βιβλία που διαβάζεις υπάρχουν εικόνες ανθρώπων που καπνίζουν;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΑ

5. Πόση προσοχή δίνεις σε διαφημίσεις σχετικά με το κάπνισμα;

Πολύ      Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

6. Η τηλεόραση προβάλλει μέσα από τις ταινίες ή τις τηλεοπτικές σειρές πολλές φορές ανθρώπους να καπνίζουν. Ποια είναι η γνώμη σου; (κύκλωσε)

α. Δείχνει ακριβώς ό,τι συμβαίνει και στην καθημερινή ζωή.

β. Οι σκηνές καπνίσματος είναι περισσότερες απ' ό,τι το κάπνισμα στην καθημερινή ζωή

γ. Στην καθημερινή ζωή καλύτερα τα άτομα που καπνίζουν είναι περισσότερα.

δ. Δεν γνωρίζω.

7. Πιστεύεις ότι οι ηθοποιοί που καπνίζουν στις ταινίες ή διαφημίζουν τσιγάρα στις αφίσες επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων ως προς το κάπνισμα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εξαρτάται από την περίπτωση (περίγραψε ποια)

-----  
-----  
-----

8. Τα τελευταία χρόνια, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες έχουν απαγορευτεί οι διαφημίσεις τσιγάρων στις εφημερίδες και τα περιοδικά, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Έτσι οι εταιρίες καπνού ανακάλυψαν άλλους τρόπους να κάνουν γνωστά τα προϊόντα τους. Με ποιον τρόπο γίνεται σήμερα η διαφήμιση των τσιγάρων;

-----

-----

-----

9. Παρατήρησε την εικόνα. Δείχνει φωτογραφίες από διαφημιστικές αφίσες που βρίσκονται γύρω μας. Πόσες τέτοιες διαφημίσεις συναντάς κάθε μέρα στο δρόμο; (κύκλωσε)



1

2

3

περισσότερες

## Ερωτηματολόγιο τελικό

Σε ευχαριστώ που θα με βοηθήσεις σε αυτή την εργασία. Δεν είναι απαραίτητο να βάλεις το όνομά σου στο ερωτηματολόγιο, θα ήθελα όμως τις ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις σου στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Σε ευχαριστώ και πάλι

Είσαι αγόρι ή κορίτσι (κύκλωσε)

Τάξη: Στ΄

Ημερομηνία:

### Α' Μέρος

#### Γνώση των επιπτώσεων του καπνίσματος και κοινωνικές συμβάσεις

1. Το να καπνίζει κανείς είναι (κύκλωσε σε κάθε κουτί ένα):

<b>Επικίνδυνο</b> Πολύ    Αρκετά Λίγο Καθόλου	<b>Ευχάριστο</b> Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου
	<b>Έξυπνο</b> Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου
<b>Ελκυστικό</b> Πολύ    Αρκετά Λίγο Καθόλου	<b>Υγιεινό</b> Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

2. Καταστρέφει το τσιγάρο την υγεία μας; (κύκλωσε αυτό που θεωρείς ότι ισχύει)

ΝΑΙ    ΟΧΙ    ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ

1. Αν ναι, ποιες είναι κατά την άποψή σου οι βασικές ασθένειες που προκαλούνται από το κάπνισμα;

---

4. Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σου ο όρος «παθητικός καπνιστής»;

---

**5. Μερικοί νέοι καπνίζουν και έχουν και άποψη. Κάποια από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν είναι τα παρακάτω. Κύκλωσε ό,τι δείχνει τη δική σου γνώμη:**

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί δεν μπορεί να με βλάψει σε κάτι».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί καπνίζοντας θα φαίνομαι cool στα μάτια των άλλων».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί έτσι είμαι σκληρός/ή».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

*«Το κάπνισμα δεν είναι πρόβλημα, γιατί εγώ μπορώ να σταματήσω, όποτε θελήσω».*

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

### **Β' Μέρος**

#### **Στάσεις για το κάπνισμα μέσα από το ρόλο της διαφήμισης και των Μ.Μ.Ε**

##### **1. Κύκλωσε αυτό που είναι σωστό, κατά τη γνώμη σου:**

- Οι καπνοβιομηχανίες στοχεύοντας στους νέους προσπαθούν να παρουσιάσουν το κάπνισμα ελκυστικό και διασκεδαστικό.

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

- Οι νέοι όταν καπνίζουν νομίζουν ότι γίνονται πιο λαμπροί, όπως οι αστέρες του κινηματογράφου.

Συμφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Διαφωνώ: Πολύ      Αρκετά      Λίγο  
Δεν απαντώ

**2. Σε ποιο βαθμό επηρεάζεσαι από τις διαφημίσεις για την αγορά προϊόντων που χρησιμοποιείς;**

καθόλου      μερικές φορές      συχνά      πάντα

**3. Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σου τραβάει την προσοχή;**

Η ΙΔΕΑ                      Η ΕΙΚΟΝΑ                      ΤΑ ΛΟΓΙΑ  
Κάποιο άλλο στοιχείο; \_\_\_\_\_

**4. Στα περιοδικά (κόμικς) ή στα βιβλία που διαβάζεις υπάρχουν εικόνες ανθρώπων που καπνίζουν;**

ΝΑΙ                      ΟΧΙ                      ΔΕΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΑ

**5. Πόση προσοχή δίνεις σε διαφημίσεις σχετικά με το κάπνισμα;**

Πολύ      Αρκετά                      Λίγο                      Καθόλου

**6. Η τηλεόραση προβάλλει μέσα από τις ταινίες ή τις τηλεοπτικές σειρές πολλές φορές ανθρώπους να καπνίζουν. Ποια είναι η γνώμη σου; (κύκλωσε)**

**α.** Δείχνει ακριβώς ό,τι συμβαίνει και στην καθημερινή ζωή.

**β.** Οι σκηνές καπνίσματος είναι περισσότερες απ' ό,τι το κάπνισμα στην καθημερινή ζωή

**γ.** Στην καθημερινή ζωή καλύτερα τα άτομα που καπνίζουν είναι περισσότερα.

**δ.** Δεν γνωρίζω.

**7. Πιστεύεις ότι οι ηθοποιοί που καπνίζουν στις ταινίες ή διαφημίζουν τσιγάρα στις αφίσες επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τη γνώμη, τα πιστεύω και τις αξίες των νέων ως προς το κάπνισμα;**

ΝΑΙ      ΟΧΙ      Εξαρτάται από την περίπτωση (περίγραψε ποια)

-----  
-----  
-----

8. Τα τελευταία χρόνια, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες έχουν απαγορευτεί οι διαφημίσεις τσιγάρων στις εφημερίδες και τα περιοδικά, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Έτσι οι εταιρίες καπνού ανακάλυψαν άλλους τρόπους να κάνουν γνωστά τα προϊόντα τους. Με ποιον τρόπο γίνεται σήμερα η διαφήμιση των τσιγάρων;

-----

-----

-----

9. Παρατήρησε την εικόνα. Δείχνει φωτογραφίες από διαφημιστικές αφίσες που βρίσκονται γύρω μας. Πόσες τέτοιες διαφημίσεις συναντάς κάθε μέρα στο δρόμο; (κύκλωσε)



1

2

3

περισσότερες

### Αξιολόγηση του προγράμματος

Είσαι αγόρι ή κορίτσι (κύκλωσε)

Τάξη: Στ'

Ημερομηνία:

1. Σου άρεσε το πρόγραμμα;

Πολύ      Αρκετά      Λίγο      Καθόλου

2. Ποιο μέρος του προγράμματος, σου άρεσε περισσότερο;

- Η αναπνοή μου είναι σημαντική. Μαθαίνω να την προστατεύω
- Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους
- Περιπέτεια διαβάζω και τα στερεότυπα της μαθαίνω να αποφεύγω
- Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σ' όλα τα παιδιά

Γράψε με λίγα λόγια, γιατί:

-----  
-----  
-----

**3. Έμαθες κάτι που δεν ήξερες;**

Αν ναι γράψε με δυο λόγια τι ήταν αυτό.

-----  
-----  
-----

**4. Επηρέασε το πρόγραμμα τη στάση σου απέναντι στο κάπνισμα;**

ΝΑΙ            ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ, γιατί;

-----  
-----  
-----

**5. Σε βοήθησαν στην εργασία το υποστηρικτικό υλικό και τα ηλεκτρονικά εργαλεία;**

Ναι            Όχι

**Ποιο ήταν πιο βοηθητικό (κύκλωσε ένα):**

- Εκπαιδευτικό λογισμικό: «Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος»
- Βίντεο («Παφα πουφα το τσιγάρο και συνεδρίαση διαφημιστών»)
- Υποστηρικτικό υλικό με φυλλάδια
- Εποπτικό υλικό (Αφίσες)
- Πείραμα σε προσομοίωση (καπνιστική συσκευή )
- Παρουσίαση (power –point) -Συζήτηση

**Παραπάνω από δύο ( γράψε ποια)-----**

**Ποιο ήταν πιο διασκεδαστικό (κύκλωσε ένα):**

- Εκπαιδευτικό λογισμικό: «Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος»
- Βίντεο («Παφα πουφα το τσιγάρο και συνεδρίαση διαφημιστών»)
- Υποστηρικτικό υλικό με φυλλάδια
- Εποπτικό υλικό (Αφίσες)
- Πείραμα σε προσομοίωση (καπνιστική συσκευή )
- Παρουσίαση (power –point) -Συζήτηση

**6. Πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες ήταν εύκολες;**

Ναι    Όχι

Ποια δραστηριότητα σε δυσκόλεψε περισσότερο;

-----  
-----  
-----  
-----



**7. Αν σε ρωτούσε κάποιος συμμαθητής ή συμμαθήτρια ή συγγενής σου, τι κάνατε στο πρόγραμμα, τι θα έγραφες σε ένα e-mail που θα του έστελνες (γνώσεις, εντυπώσεις);**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**8. Υπάρχουν κάποιες αποφάσεις που παίρνεις για το μέλλον σου; Ποιες είναι αυτές;**

-----  
-----  
-----

**9. Γράψε ό,τι άλλο θέλεις**

-----  
-----  
-----

## **1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΩΝ. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ/ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ**

**#1. Φυλλομετρητής.** Πρόκειται για λογισμικό εφαρμογών το οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να περιηγηθούν σε ιστοσελίδες του παγκόσμιου ιστού. Ως τέτοιο είναι ανοικτό λογισμικό (δηλ. ελεύθερο περιεχομένου) και μπορεί να υποστηρίξει σχετικές δραστηριότητες φυλλομέτρησης ιστοσελίδων. Για τους σκοπούς αυτούς μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε ελεύθερο/δωρεάν (π.χ. Mozilla Firefox) ή μη (π.χ. Internet Explorer) πρόγραμμα φυλλομετρητή.

**#2. Κειμενογράφος.** Πρόκειται για λογισμικό εφαρμογών το οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές προκειμένου να συντάξουν γραπτώς τις αναφορές τους. Ως τέτοιο είναι ανοικτό λογισμικό (δηλ. ελεύθερο περιεχομένου) το οποίο εντάσσεται ως εργαλείο στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε ελεύθερο/δωρεάν (π.χ. Writer της σουίτας OpenOffice) ή μη (π.χ. Word της σουίτας Microsoft Office) λογισμικό κειμενογράφου.

**#3. Πρόγραμμα παρουσίασης.** Πρόκειται για λογισμικό εφαρμογών το οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές προκειμένου να παρουσιάσουν συνοπτικά τα αποτελέσματα της διερεύνησης τους. Ως τέτοιο είναι ανοικτό λογισμικό (δηλ. ελεύθερο περιεχομένου) το οποίο υποστηρίζει την εκτέλεση της δραστηριότητας ως εργαλείο. Για το σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε λογισμικό παρουσίασης, (π.χ. PowerPoint της σουίτας Microsoft Office)

**#4. Εκπαιδευτικό λογισμικό «Η Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος (Ultimate Human Body)»** είναι κλειστό λογισμικό κατάλληλο για σχολική χρήση σε θέματα σχετικά με το ανθρώπινο σώμα. Στόχος του λογισμικού είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει και να αναλύσει το προς διδασκαλία θέμα με τον πλέον ελκυστικό και σύγχρονο τρόπο για τους μαθητές.

**#5. «Αντικαπνιστικό CD-ROM για εφήβους: -Τσιγάρο; -Ευχαριστώ δε θα πάρω» του Ιδρύματος «Θώραξ»** είναι λογισμικό κατάλληλο για σχολική χρήση σε θέματα σχετικά με το κάπνισμα και τις συνέπειες του στο ανθρώπινο σώμα.

## Αναλυτική Παρουσίαση - Κριτική του λογισμικού «Η Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος»

Η Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος (Ultimate Human Body) είναι λογισμικό κατάλληλο για σχολική χρήση σε θέματα σχετικά με το ανθρώπινο σώμα. Περιέχει πλούσιο υλικό, με κείμενα, φωτογραφίες, κινούμενες εικόνες, αφήγηση και αποτελεσματική μηχανή αναζήτησης-ευρετήριο για μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν μέσα από κινούμενες εικόνες την λειτουργία διαφόρων οργάνων, να περιστρέψουν τον ανθρώπινο σκελετό και να παρατηρήσουν διάφορα όργανα σε ένα εικονικό χώρο τριών διαστάσεων. Μπορεί να αξιοποιηθεί ως πηγή άντλησης υλικού που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, αλλά και για πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν επιστημονικές δεξιότητες παρατηρώντας, αναζητώντας, υποθέτοντας, επιβεβαιώνοντας. Το λογισμικό "Η Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος" αποτελεί ένα λειτουργικά οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό για το ανθρώπινο σώμα, του οποίου τα όργανα, τα συστήματα και οι λειτουργίες παρουσιάζονται μέσα από κατατοπιστικά κείμενα, περιγραφικές στατικές και κινούμενες τρισδιάστατες εικόνες και ενδιαφέροντα βίντεο. Είναι λογισμικό αναφοράς, το οποίο σημαίνει ότι δεν ενσωματώνει κάποιο διδακτικό μοντέλο (με την έννοια ότι εμπεριέχει ρητώς σχεδιασμένες διδακτικές δραστηριότητες, αξιολόγηση κτλ).

### ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

- **ΚΕΙΜΕΝΑ:** Μικρά και περιεκτικά κείμενα που δεν κουράζουν τους μαθητές, εναρμονισμένα με τις εικόνες
- **ΗΧΟΙ:** Τα περισσότερα κείμενα μπορούν να τα ακούσουν οι μαθητές, ειδικά τις δύσκολες ορολογίες, με σωστή γλώσσα από το λογισμικό.
- **ΕΙΚΟΝΕΣ:** Πραγματικές εικόνες για τα διάφορα μέρη του σώματος.
- **ΒΙΝΤΕΟ:** Το λογισμικό παρουσιάζει σε Βίντεο ορισμένα μέρη του σώματος, (π.χ. φωνητικές χορδές), κινήσεις σκελετού και ιατρικά μηχανήματα.

➤ **ΚΙΝΗΣΗ:** Κινήσεις σχετικές με τις κινήσεις του σώματος, (κινήσεις σκελετού, αρθρώσεων), καθώς και παρουσίαση των οργάνων του σώματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

➤ **ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΙΣ:** Προσομοιώνονται με μοναδικό τρόπο πολλές λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος, καθώς και όργανα του.

Το λογισμικό είναι ένα σημαντικό βοήθητικό εργαλείο, επειδή όμως είναι κλειστού τύπου, μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, χωρίς διαδραστικές δραστηριότητες, έγινε προσπάθεια με τις κατάλληλες δραστηριότητες να ενταχθεί σ' ένα διδακτικό εποικοδομητικό μοντέλο στήριξης της νέας γνώσης. Τα παιδιά δεν αφήνονται σε μια μοναχική πλοήγηση αμφίβολης αξίας αλλά με κίνδυνο να χαθούν στον όγκο της πληροφορίας μέσα στα πλαίσια ενός χωρίς νόημα εντυπωσιασμού αλλά κατευθύνονται μέσα από καθοδηγητικές δραστηριότητες να συλλέξουν δεδομένα, να τα συγκρίνουν, να τα κατηγοροποιούν και να τα εντάσσουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες σε μια οργανωμένη μορφή ώστε τελικά να καταλήξει στη σύνταξη μιας νοηματικά σωστής απάντησης. Στοχεύοντας την ενεργητική προσωπική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην ανακάλυψη και ερμηνεία των φαινομένων δημιουργήσαμε δραστηριότητες ανοιχτού και κλειστού τύπου κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών τα οποία προσπαθούμε να κινητοποιήσουμε. Οι δραστηριότητες προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων του παρόντος σεναρίου είναι η εξοικείωση των μαθητών με το ανθρώπινο σώμα και τις λειτουργίες του. Το σώμα προσεγγίζεται μέσα από ένα εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμεσικού τύπου το οποίο επιτρέπει την οπτικοποίηση συστημάτων και λειτουργιών. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό αποτελεί στην ουσία λογισμικό αναφοράς, δηλαδή εκπαιδευτικό λογισμικό το οποίο παρέχει κωδικοποιημένη πληροφορία και δεν αποσκοπεί πρωτίστως στο να διδάξει. Το λογισμικό αποτελεί στην ουσία μια πολυμεσική εγκυκλοπαίδεια η χρήση της οποίας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με μια αντίστοιχη συμβατική εγκυκλοπαίδεια ή σε σχέση με το αντίστοιχο διδακτικό εγχειρίδιο. Ωστόσο, από εκπαιδευτική άποψη το μειονέκτημα είναι ότι το λογισμικό αυτό δεν ενσωματώνει μια αντίληψη για τη μάθηση και κατά μια έννοια δεν διδάσκει. Ένα πρόβλημα που υπάρχει με εκπαιδευτικά λογισμικά αναφοράς,

λογισμικά δηλαδή που δεν ενσωματώνουν αναγκαστικά μια αντίληψη για τη μάθηση καθότι περιλαμβάνουν μόνο περιεχόμενο και όχι τρόπους διδασκαλίας και αξιοποίησης του περιεχομένου, είναι ότι οι μαθητές μπορεί να δουν το λογισμικό όπως θα έβλεπαν ένα ντοκιμαντέρ ή μια ταινία. Σε μια τέτοια περίπτωση, τα περιθώρια μάθησης από την αλληλεπίδραση με το λογισμικό είναι περιορισμένα - παρόλο που η εποπτεία που προσφέρει το λογισμικό είναι εντυπωσιακή. Βασική επιδίωξη είναι να ενεργοποιηθούν οι μαθητές, να χειριστούν και να επεξεργαστούν την πληροφορία που παρέχεται από το λογισμικό αντί απλά να την "βλέπουν".

Προκειμένου να αποφευχθεί μια τυχαία περιήγηση του μαθητή στο λογισμικό ή μια μη συστηματική εξερεύνηση περιεχομένων του λογισμικού, μια πρώτιστη επιδίωξη είναι η οργάνωση μιας δραστηριότητας η οποία και να επιτρέπει σημαντική ενεργοποίηση του μαθητή σε σχέση το υλικό, να ευνοεί την αυτενέργεια στο μαθητή, να του αφήνει πεδίο δράσης και νοήματος ενώ παράλληλα θα πρέπει να επιτρέπει σημαντική επεξεργασία των περιεχομένων ώστε να αναπτύσσεται νόημα. Οι απαντήσεις, που θα διατυπώσουν οι μαθητές θα βασίζονται κυρίως στο εκπαιδευτικό λογισμικό "Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος". Ωστόσο, για λόγους αρχής, επιτρέπεται στους μαθητές να ανατρέξουν και σε άλλες πηγές, όπως π.χ. το σχολικό εγχειρίδιο, εγκυκλοπαίδειες, αλλά και πηγές από το διαδίκτυο.

Απώτερος σκοπός είναι η εξοικείωση του μαθητή με το ανθρώπινο σώμα και τα συστήματα που το απαρτίζουν. Ωστόσο, κρίσιμο στοιχείο είναι όχι μόνο η εννοιολογική ανάπτυξη και η εξέλιξη αλλά και η εύρεση νοήματος σε σχέση με τις έννοιες αυτές. Η εύρεση νοήματος προϋποθέτει συσχετισμό των εννοιών που αφορούν τα συστήματα του ανθρώπινου σώματος με πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με τον κόσμο, τις πρακτικές, τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή. Απαιτείται επομένως η διασύνδεση των εννοιών που αφορούν την οργανωμένη γνώση αναφορικά με ανθρώπινο σώμα με τον καθημερινό κόσμο του μαθητή. Κατά συνέπεια, οι μαθητές δεν είναι απλοί αποδέκτες της κωδικοποιημένης πολυμεσικής πληροφορίας που ενσωματώνεται στο λογισμικό. Αντίθετα, προσεγγίζουν την πληροφορία αυτή εμπρόθετα και τη χρησιμοποιούν για να ικανοποιήσουν μια άλλη δραστηριότητα, οργανικό μέρος της οποίας αποτελεί. Υπό την έννοια αυτή, η αφετηρία και το τέλος της δραστηριότητας δεν είναι το εκπαιδευτικό λογισμικό. Αντίθετα, η αφετηρία είναι μια άλλη δραστηριότητα (παιχνίδι) στα πλαίσια της

οποίας εντάσσεται λειτουργικά το πολυμεσικό λογισμικό "Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος". Οι μαθητές δεν θα πρέπει απλώς να "καταναλώσουν" έτοιμη πληροφορία, όπως αυτή περιλαμβάνεται στο λογισμικό, αλλά να "αξιοποιήσουν" πληροφορία παράγοντας μια νέα οντότητα.

Ειδικότερα, υιοθετείται η μεταφορά του «*μαθητή ως ερευνητή*» η οποία προάγει τη διερευνητική μάθηση και όπως συνάγεται βιβλιογραφικά μπορεί να αποφέρει ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η προτεινόμενη εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση βασίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική ψυχολογία: οι προς απόκτηση έννοιες καθίστανται οργανικό μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας η επιτυχής ολοκλήρωση της οποίας τις προϋποθέτει. Κατά συνέπεια, οι συγκεκριμένες έννοιες που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές θα αναπτυχθούν με (σχετικά) φυσικό τρόπο, στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης εμπρόθετης και νοηματοδοτημένης δραστηριότητας. Ο μαθητής δε βλέπει το λογισμικό όπως θα έβλεπε μια ταινία ή ένα ντοκιμαντέρ ή μια παρουσίαση των αντίστοιχων οργάνων/συστημάτων από το δάσκαλο με τη συνδρομή του λογισμικού. Αντίθετα, αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο έργο, στα πλαίσια του οποίου θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις εμπλεκόμενες έννοιες. Με τον τρόπο αυτό, οι προς κατάκτηση έννοιες που αφορούν το ανθρώπινο σώμα και τη λειτουργία του δεν έχουν αυτό-αναφορικότητα, δηλαδή δεν τις μαθαίνει για απλώς να τις μάθει. Αντίθετα, η εξοικείωση με αυτές αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας η οποία αφορά την επίλυση ενός προβλήματος (=ερωτήματος) το οποίο έχει τεθεί από το δάσκαλο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται διαφορετικά, ξεφεύγοντας από το τυπικό μαθαίνω κάτι γιατί απλώς υπάρχει στο βιβλίο, χωρίς να βρίσκω άλλο νόημα σε αυτό, χωρίς να μπορώ να το εντάξω σε ένα άλλο πλαίσιο εννοιών που να σχετίζεται με την πραγματικότητα και την καθημερινότητα μου. Οι προς απόκτηση έννοιες δεν καθίστανται αυτοσκοπός, αλλά εργαλεία για την επίλυση προβλημάτων τα οποία έχουν σχέση με και αναφορά στην καθημερινή ζωή των μαθητών ενώ παράλληλα σχετίζονται με τα βιώματα και τους προβληματισμούς τους.

Το εποικοδομητικό εκπαιδευτικό λογισμικό των ΦΕ περιέχει όχι αυστηρά τη γνώση του/της ειδικού επιστήμονα, αλλά το περιεχόμενο του καθορίζεται με βάση τόσο τα πορίσματα ερευνών στη διδακτική των ΦΕ, όσο και τις έννοιες του διδακτικού μετασχηματισμού (Chevallard, 1985/92) και του διδακτικού εμποδίου

(Martinard, 1986). Επίσης διαδικασίες γνωστικής σύγκρουσης μπορεί να περιέχονται σε ένα τέτοιο λογισμικό, με στόχο να προκαλέσουν εννοιολογική αλλαγή. Η απόκριση στις λανθασμένες απαντήσεις του/της μαθητή/τριας και η διδακτική αξιοποίηση του 'λάθους', των λανθασμένων δηλαδή απαντήσεων του/της μαθητή/τριας που αντανακλούν τις αντίστοιχες εναλλακτικές ιδέες και απόψεις του/της, αποτελεί ένα ακόμα χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτικού λογισμικού ποιότητας των ΦΕ. Στα κοινά λογισμικά (π.χ. εξάσκησης), όπως είναι η "Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος" δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή, με αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια να μην καταλαβαίνει πού κάνει λάθος, όταν παίζει το τελικό παιχνίδι .

**Παρουσίαση - Κριτική του «Αντικαπνιστικού CD-ROM για εφήβους: - Τσιγάρο; -Ευχαριστώ δε θα πάρω» του Ιδρύματος «Θώραξ».**

Με πιστοποιητικό ποιότητας EUROPRIX Quality Seal<sup>71</sup> επιβραβεύθηκε η Mellow (δεύτερη φορά) στον κορυφαίο ευρωπαϊκό θεσμό<sup>72</sup> πολυμέσων (EUROPRIX Multimedia Awards 2008) με το διαδραστικό CD-ROM αντικαπνιστικού περιεχομένου με τίτλο "ΤΣΙΓΑΡΟ; ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΡΩ.", που έγινε στο Salzburg της Αυστρίας ( για λογαριασμό του Ιδρύματος «Θώραξ») και επιλέχθηκε ανάμεσα σε 338 συμμετοχές από 28 χώρες. Το CD-ROM αξιολογήθηκε από ειδική επιτροπή σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: Ποιότητα και αντιληπτικότητα περιεχομένου. Ευκολία στην χρήση: Λειτουργικότητα, Διάπλευση & Περιβαλλοντική Προσαρμογή. Προστιθέμενη Αξία Διαδραστικότητας Μέσου. Ελκυστικότητα: Αισθητική Αξία, δημιουργικός σχεδιασμός. Ποιότητα Τεχνικής Υλοποίησης.

---

<sup>71</sup> Πηγή: [http://www.mellow.gr/popup\\_ergasia.asp?product=107&lang=](http://www.mellow.gr/popup_ergasia.asp?product=107&lang=)

<sup>72</sup> Ο θεσμός ξεκίνησε από μία πρωτοβουλία της Αυστριακής Προεδρίας το 1998 και υποστηρίχθηκε από πολλές ευρωπαϊκές κυβερνήσεις, από τον ιδιωτικό τομέα και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (DG Enterprise and Information Society). Η κύρια δραστηριότητα του οργανισμού σήμερα είναι η διοργάνωση πανευρωπαϊκού διαγωνισμού περιεχομένου πολυμέσων. Ο διαγωνισμός και οι συναφείς δραστηριότητες διευθύνονται από το γραφείο στο Σάλτσμπουργκ της Αυστρίας σε συνεργασία με κορυφαίες επαγγελματικές ενώσεις πολυμέσων. [www.europrix.org](http://www.europrix.org)





## 2. ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΩΝ

### Η ανάλυση του περιεχομένου των διαφημίσεων

Οι διαφημίσεις που επιλέχθηκαν για το Φύλλο εργασίας, αναλύθηκαν από τη διδάσκουσα και κατόπιν με βάση την ανάλυση αυτή διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις (φυλλάδιο 2).

Η ανάλυση του περιεχομένου κάθε διαφήμισης ακολούθησε δύο άξονες: ανάλυση της εικόνας και ανάλυση του κειμένου. Η εικόνα αναλύθηκε με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική και τα 18 κριτήρια που προαναφέρθηκαν, ενώ το κείμενο αναλύθηκε ως Κείμενο – Σύνημα – Λογότυπος.

### Διαφήμιση 1<sup>η</sup> : (MAXIM SLIM)

Αυτή η διαφήμιση φαίνεται να είναι ελληνική ή τουλάχιστον το σκηνικό παραπέμπει σ' ένα καλοκαιρινό ηλιοβασίλεμα σε κάποιο όμορφο ελληνικό νησί. Η δομή της εικόνας είναι ταξινομική με την έννοια ότι τρεις πανέμορφες κοπέλες με διαφορετικό στυλ η καθεμιά στον τύπο της εμφάνισής τους (χρώμα μαλλιών, τρόπος κουρέματος, στυλ ντυσίματος), έχουν κάτι κοινό, το προϊόν. Το γεγονός ότι είναι παρέα νεαρών γυναικών προσδιορίζει και το κοινό – στόχος της διαφήμισης, αν και το γαλάζιο χρώμα των γραμμάτων στο κουτί το κάνει προσιτό και στα δύο φύλα. Κάτω αριστερά παρουσιάζεται το πακέτο ανοιχτό σε φυσικό μέγεθος σε σημείο τόσο κοντινό που σου δημιουργεί την ψευδαίσθηση, ότι είναι εκεί για σένα και σου προσφέρεται να το δοκιμάσεις.

Τα κορίτσια δε μας κοιτούν στα μάτια έτσι σαν θεατές παρακολουθούμε αυτό που γίνεται στην εικόνα με κάποια δόση ζήλιας σαν να θέλουμε να είμαστε κι εμείς εκεί μαζί τους. Ανήκει στις εικόνες – προσφορά. Όλη εικόνα μας προσφέρει τσιγάρο. Ο θεατής με βάση την εικόνα μπορεί να πλάσει με το μυαλό του από φανταστικούς διαλόγους ως ολόκληρη ιστορία. Η απόσταση είναι μεν μέση μακρινή επειδή τις δείχνει ολόσωμες, αλλά ο τρόπος που κάθονται δηλώνει οικειότητα και παρέα υποδηλώνοντας ότι επιχειρείται να δημιουργηθεί στενή φανταστική και κοινωνική σχέση μεταξύ ηρωίδων και θεατών.

Τα κορίτσια είναι τοποθετημένα πάνω και κεντρικά στην εικόνα δηλώνουν το ιδανικό προς το οποίο πρέπει να μοιάσουμε και το προϊόν είναι το Πραγματικό μέσω του οποίου θα γίνουμε νέοι, ωραίοι για να μπορέσουμε να γίνουμε αποδεκτοί στην

παρέα τους. Θα πρέπει δηλαδή να καπνίσουμε και μάλιστα τη συγκεκριμένη μάρκα τσιγάρων.

Το χρώμα των γραμμάτων «παίζει» ανάμεσα στο μπλε και στο λευκό τονίζοντας την καθαριότητα, την υγεία, την αγνότητα, την ελληνικότητα. Το γαλάζιο είναι ίδιο χρώμα με το χρώμα του λογότυπου της εταιρείας για καλύτερη εντύπωση και ανάκληση.

Το κείμενο – σύνθημα είναι πάνω στην εικόνα οριοθετώντας την και προβάλλοντας σε μεγεθυντικό βαθμό την ταύτιση της επιθυμίας με το διαφημιζόμενο τσιγάρο «MAXIM SLIM». Τονίζει αφήνοντας να εννοηθεί ότι ο υπερβολικός βαθμός άψογης φόρμας του σώματος συνηγορεί με τον εξαιρετικά λεπτό και καλλίγραμμο τύπο του τσιγάρου.

Οι κοπέλες είναι τα πιο αξιοπρόσεχτα στοιχεία της εικόνας, αλλά και τα υπόλοιπα δεν υπολείπονται (προϊόν, κείμενο πάνω, λογότυπος κάτω) και εκείνο που κυριαρχεί πέρα από το ανοιχτό πακέτο είναι η χαμηλή τιμή του προϊόντος (2,40€) που υπάρχει σε γαλάζιο φόντο με λευκό χρώμα στο κέντρο της εικόνας. Το προϊόν παρουσιάζεται αναλογικά σε φυσικό μέγεθος, σε σχέση με τα κορίτσια για να τονιστεί η φυσικότητα και το οικείο.

Η γραμματοσειρά είναι τυπική για να προσδώσει κύρος στις εταιρείες ενώ η υψηλή τυπικότητα των χρωμάτων της εικόνας έρχεται σε αντίθεση με τη χαμηλή του προϊόντος (μόνο άσπρο – γαλάζιο) για να αναγνωρίζεται καλύτερα.

Είναι μια διαφήμιση συναισθηματικού χαρακτήρα, που ποντάρει στη μίμηση ενός προτύπου. Πιστεύαμε ότι απευθύνεται σε νεαρές κυρίως κοπέλες, αλλά μια μικρή έρευνα που κάναμε έδειξε ότι το κοινό - στόχος είναι τα αγόρια που ανταποκρίνονται καλύτερα στη θέα τριών καλλίγραμμων νέων γυναικών.

### **Διαφήμιση 2<sup>η</sup> : (SILK CUT)**

Η συγκεκριμένη διαφήμιση ανήκει σε μια σειρά διαφημίσεων με πάρα πολύ ευφυή ευρηματικότητα. Πάντα η εικόνα πρέπει να σου θυμίζει το κομμένο μετάξι (Silk cut). Εκτός απ' αυτό πρέπει να σου δημιουργεί κάποια συναισθήματα αλλά και να σου φέρνει στο νου και κάτι άλλο εκτός από κομμένο μετάξι. Εδώ ένα άγριο, εξαιρετικά βλοσυρό και με μία δόση ειρωνείας ζώο που δεν είναι αντιπαθές, αλλά και δεν είναι και συμπαθές, όπως είναι ο κροκόδειλος, γελοιοποιείται ως προς το όργανο την επιθετικότητα του. Η μεταξωτή κορδέλα είναι τόσο ισχυρή που το αποδυναμώνει, αποστομώνοντας το. Βέβαια ο τρόπος δεσίματος της κορδέλας, σαν δώρο, λειτουργεί

σε ένα δεύτερο επίπεδο ως συμβολική αναπαράσταση προτρέποντας μας να εννοήσουμε ότι το τσιγάρο μας βοηθά να μετατρέπει τις δύσκολες καταστάσεις σε παιχνιδιάρικες και αθώες. Δηλαδή μπορεί να είναι μια καταπιεστική δουλειά, μια δυστυχημένη οικογένεια, ένας προβληματικός γάμος και το τσιγάρο έρχεται έρχεται σαν δώρο που αμβλύνει τα προβλήματα και διευκολύνει τη ζωή.

Το σκηνικό, λιτό, και η επαφή σ' ένα συμβολικό επίπεδο, αφού παρόλο που ο κροκόδειλος μας κοιτά (όντας σε θέση προφίλ) κατευθείαν στα μάτια με ειρωνικό ύφος, ενδόμυχα αποφεύγουμε να τον κοιτάζουμε. Παρακολουθώντας μέσα από μια φαντασιακή βίωση αυτό που γίνεται στην εικόνα, νιώθουμε μικροί σε σχέση με το τεράστιο κεφάλι του κροκόδειλου, αλλά και χαρούμενοι που κάποιος ή κάτι κατάφερε να τον δαμάσει να τον χειραγωγήσει να τον αποδυναμώσει.

Η εικόνα μπορεί να θεωρηθεί καλύτερα ως επάνω κάτω Το αποδυναμωμένο ζώο είναι το ιδανικό, δηλαδή η υπόσχεση του προϊόντος ή η αισθητηριακή πλήρωση που θα φέρει σ' αυτούς που θα το χρησιμοποιήσουν. Είναι το «συναίσθημα».

Το κάτω μέρος (κείμενο και λογότυπος) είναι το πραγματικό, δηλαδή αυτό που περιέχει συγκεκριμένες πληροφορίες για το προϊόν. Είναι η «λογική».

Όπως βλέπουμε δίνεται περισσότερος χώρος στο «συναίσθημα» σε βάρος της «λογικής» γιατί η διαφήμιση στηρίζεται στη συναισθηματική έξαψη που θα δημιουργήσει στο κοινό – στόχο της.

Η εικόνα του λογότυπου κάτω δεξιά σε έντονο μοβ, όπως και η κορδέλα που σηματοδοτεί τη συγκεκριμένη μάρκα τσιγάρων βοηθά στην εντύπωση / απομνημόνευση τη στιγμή της επαφής του καταναλωτή με την αφίσα. Τα χρώματα των εικόνων παίζουμε μόνο με το φυσικό γκρι του κροκόδειλου και το χαρακτηριστικό μοβ του προϊόντος για να επιτευχθεί η εύκολη αναγνωρισιμότητά του.

Τέλος το κείμενο συνθηματικού χαρακτήρα, χωρίς καμιά πληροφορία για το προϊόν μας και προτρέπει, αν θέλουμε να πετύχουμε και να είμαστε νικητές έναντι σε εξωτερικούς και εσωτερικούς καταπιεστικούς φόβους, να έχουμε μεταξύ «Must – have Silk». Παίζοντας με τις λέξεις φανερώνει μια αθέατη πλευρά του απαλού μεταξιού που με την κατάλληλη χρήση μπορεί να μεταμορφωθεί σε ισχυρό εργαλείο που μας βοηθά να νικούμε.

Φυσικά τίποτα στην εικόνα ή στο κείμενο δεν πληροφορεί για τη σύσταση του προϊόντος ούτε το «φωτογραφίζει».

### Διαφήμιση 3<sup>η</sup> : (MALBORO)

Η πιο επιτυχημένη διαφημιστική φιγούρα είναι ο καουμπόη της Marlboro . Η εικόνα του σκληρού και ανεξάρτητου τύπου κέρδισε τα νεαρά αγόρια της δεκαετίας του '50 όταν και δημιουργήθηκε, αλλά και σήμερα εξακολουθεί η εικόνα αυτή να έχει σημαδέψει γενιές αφήνοντας τα στοιχεία ως τη σύγχρονη εποχή μας, αφού σύμφωνα με έρευνα (Federal Trade Commission Report to Congress, 1995) το 60% των νέων κάπνιζε τη συγκεκριμένη μάρκα τσιγάρων. Με την πάροδο των χρόνων ήταν τόσο οικεία ώστε δε χρειαζόταν καν το όνομα “Marlboro” πάνω στις διαφημίσεις.

Η καινούρια διαφημιστική καμπάνια μεταξύ των άλλων σεναρίων περιλαμβάνει και μια σειρά διαφημίσεων καθαρής εννοιολογική όπου με βάση το Αναπαραστατικό Νόημα, περιλαμβάνονται πράγματα – στηρίγματα (συμβολικές ιδιότητες). Στη συγκεκριμένη διαφήμιση απουσιάζουν πρόσωπα ή κάποια δράση, απλά υπάρχει στο κέντρο των εικόνων ένα πακέτο τσιγάρων με τα γνωστά οικεία χρώματα της καπνοβιομηχανίας (άσπρο – κόκκινο). Το κείμενο που υπάρχει πάνω απ' την εικόνα μας πληροφορεί ότι πρόκειται για ένα καινούργιο προϊόν από μαλακό μεταλλικό υλικό (προφανώς στο πακέτο) το οποίο μαθαίνουμε μέσω του συνθήματος, ότι μπορούμε να του δώσουμε το σχήμα και τη μορφή που θέλουμε εμείς.

Έχουμε δηλ. μετατόπιση του κοινού-στόχος από τη διαφημιστική εταιρεία της συγκεκριμένης μάρκας από τον ανεξάρτητο δυναμικό τύπο που καπνίζει ένα τσιγάρο, που τον κάνει σκληρό, σε ένα άλλο τύπο τσιγάρου που μπορεί να το ανακατασκευάσει, να το δημιουργήσει όπως εκείνος θέλει, σύμφωνα με τις ανάγκες τις προτιμήσεις, το στυλ του.

Οι διαφημίσεις γίνονται με μελέτη. Αποφασίζουν ποιος είναι ο στόχος, είναι άνδρες, γυναίκες, ποιες ηλικίες και χτυπάνε κατευθείαν το στόχο. Είναι αδύνατον να τον χάσουν. Κατάλαβαν ότι ο τύπος του σκληρού άνδρα πρότυπο έχει περάσει από τη μόδα έτσι στοχεύουν αλλού στην ανεξάρτητη γυναίκα και στον ανεξάρτητο νεαρό που προσπαθεί τώρα να ξεκινήσει τη ζωή του μακριά από προκαταλήψεις, πρότυπα και στερεότυπα του παρελθόντος. «Κάνε τη ζωή σου όπως θέλεις» του λένε. Τον πείθουν ότι υπάρχει ένας ονειρικός εαυτός, που μπορεί να κατασκευαστεί μέσα στον καπνό του τσιγάρου.

Αφήνουμε τη φαντασία μας ελεύθερη μέσα στον καπνό για να δούμε τον εαυτό μας όχι σε κατάθλιψη αλλά σε μια γλυκιά μελαγχολία του τι θα μπορούσαμε να ήμασταν, ως που θα μπορούσαμε να φτάσουμε, αν καταφέρναμε να διαμορφώσουμε

τόσο εύκολα και τη ζωή μας, όσο εύκολα τσαλακώνουμε ή επαναφέρουμε στην πρότερη μορφή το πακέτο που κρατάμε στα χέρια μας.

Οι διαφημιστές γνωρίζουν καλά τη δύναμη της υποβολής στο υποσυνείδητο. Οι γιγαντοαφίσες στις στάσεις αλλά και πάνω στα μέσα μαζικής μεταφοράς, στα γήπεδα ακόμη κι έξω απ' τα σχολεία αυτό το ρόλο παίζουν. Από τότε που θυμόμαστε τον εαυτό μας, το υποσυνείδητο μας βομβαρδίζεται, με πληροφορίες που μας λένε ότι το τσιγάρο δίνει αυτοπεποίθηση και τελικά είναι το πιο πολύτιμο πράγμα στη γη, γιατί πάει με όλα, με όλους οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

Αφού λοιπόν τα ουσιαστικότερα από τα στοιχεία της διαφήμισης περνάνε στο ασυνείδητό μου, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μάθουμε να διαβάζουμε την εικόνα.

Οι συμβολικές δομές οι οποίες καθορίζουν τη σημασία και την ταυτότητα του μετέχοντα (καπνιστής) γίγαντα μέσω ενός άλλου μετέχοντα (προϊόν). Οι συμβολικές ιδιότητες αναγνωρίζονται μέσω των χαρακτηριστικών που προβάλλονται στην αναπαράσταση όπου είναι το μέγεθος, η επιλογή των συγκεκριμένων χρημάτων η χρήση του φωτός που δείχνει το τσαλακωμένο πακέτο πιο έντονα. Είναι εικόνα προσφοράς γιατί ως θεατές είμαστε σε θέση να κοιτάμε το πακέτο – αντικείμενο ως αντικείμενο συλλογισμού. Το πακέτο είναι ανοιχτό και ξεπροβάλλουν τρία τσιγάρα που προσφέρονται για δοκιμή στο θεατή υπονοώντας μια απρόσωπη αλλά ταυτόχρονα τόσο έντονη προσωπική σχέση μεταξύ τους. Η οριζόντια γωνία λήψης, η οποία αυξάνει την ταύτιση και την εμπλοκή του θεατή με το πακέτο.

Εντυπωσιακή είναι η Πληροφοριακή Αξία των τοποθετημένων στοιχείων της εικόνας. Η δομή συνενώνει με ένα μοναδικό τρόπο απλότητας και σαφήνειας δίνοντας ταυτόχρονη πληροφοριακή αξία και στις τέσσερις «ζώνες» της εικόνας. Έτσι το «Δεδομένο» πακέτο, που ο θεατής ήδη το γνωρίζει ως οικείο και συμπεφωνημένο σημείο εκκίνησης για το μήνυμα συνδέεται με το Νέο υλικό όπως φαίνεται στα δεξιά της εικόνας, όπου ο θεατής πρέπει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή. Ταυτόχρονα το πάνω μέρος της εικόνας οπτικοποιεί την υπόσχεση του προϊόντος, το κύρος που μπορεί να δώσει ή την αισθητηριακή πλήρωση που μπορεί να προσδώσει στους χρήστες του.

Το κάτω μέρος οπτικοποιεί το ίδιο το προϊόν και ποιο κάτω το πληροφοριακό κείμενο αντί να παρέχει πραγματικές πληροφορίες για τη σύσταση του προϊόντος τονίζει το αυθεντικό άρωμα (AUTHENTIC FLAVOR), που τελικά και μετά απ' όλα τα παραπάνω το κάνει πραγματικά ακαταμάχητο.

Τα στοιχεία της σύνθεσης είναι δομημένα κατακόρυφα τείνοντας προς την ισχυρή περιχάραξη. Η προβολή του εν δυνάμει κοινωνικοπολιτισμικού συμβόλου, όπως προβάλλει το τσιγάρο μέσα στην καθαρή νατουραλιστική φωτογραφία του δίνει μια απίστευτα ισχυρή θέση στη ζωή όλων και ιδιαίτερα των νέων. Οι λεπτομέρειες των καρφιών καθώς και το ξεβαμμένο (όπως τα πετροπλυμένη τζιν του καουμπόη) χρώμα του πακέτου λειτουργούν σαν μια σχέση που συνδέει το παρελθόν με το μέλλον. Παίρνουμε στοιχεία του παρελθόντος και δομούμε κάτι νέο μοναδικό, μοντέρνο, «δικό σου».

### **3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

#### **Προβληματοποίηση Περιεχομένου του Κειμένου**

**Κριτική ανάλυση και σχολιασμός του κειμένου, με βάση επιλεγμένες διαστάσεις του**

#### **Σχολιασμός-Απαντήσεις στις ερωτήσεις του βιβλίου**

**Οι γνώμες των ανθρώπων για τα γεγονότα της ζωής είναι συχνά διαφορετικές, χωρίς υποχρεωτικά να είναι μία μόνο η σωστή και οι άλλες λάθος. Με αφορμή το κείμενο συζητήστε την παραπάνω άποψη.**

Κάθε άνθρωπος ανάλογα με το περιβάλλον όπου μεγάλωσε και ζει, την εκπαίδευση και τη μόρφωση του αλλά και τα ενδιαφέροντα του αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο την αλήθεια. Σίγουρα όλοι έχουμε παρατηρήσει ότι για το ίδιο ακριβώς περιστατικό, αν ζητήσουμε να μας το διηγηθούν τρεις άνθρωποι που το παρακολούθησαν, θα ακούσουμε τρεις διαφορετικές εκδοχές. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι υπάρχει κάποια σωστή και οι άλλες είναι απαραίτητα λανθασμένες ή ψευδείς. Ωστόσο συχνά κάποια προσεγγίζει περισσότερο το πραγματικό γεγονός.

Εκείνο που έχει σημασία δεν είναι να βρούμε αυτό που είναι αληθινό και σωστό για όλους, γιατί θα αναλωθούμε σε μία χωρίς τέλος εργασία, αλλά να προσεγγίσουμε τη δική μας αλήθεια ύστερα από αναζήτηση και συλλογή εμπειριών. Ακόμη, είναι σημαντικό να σεβόμαστε την άποψη του συνανθρώπου μας, να την ακούμε και να την αντιμετωπίζουμε κριτικά αντί να την απορρίπτουμε.

#### **Συζητήστε στην τάξη τις θετικές και τις αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης.**

Ο ρόλος της τηλεόρασης στη ζωή μας είναι καθοριστικός. Πρόκειται για μια σπουδαία εφεύρεση, η οποία όμως κατάφερε να διχάσει τους ανθρώπους σχετικά με τη χρησιμότητα της.

Η τηλεόραση σαν μέσο ενημέρωσης και επικοινωνίας έχει αδιαμφισβήτητα ποικίλες θετικές επιδράσεις. Η αμεσότητα της είναι πολύ σημαντική στη μετάδοση ειδήσεων. Χάρη σ' αυτήν έχουμε τη δυνατότητα να ενημερωνόμαστε πολύ εύκολα και γρήγορα για το τι συμβαίνει σε κάθε γωνιά της Γης. Μας δίνει τη δυνατότητα να ταξιδέψουμε μέσα από τις εκπομπές της και να γνωρίσουμε ανθρώπους και πολι-

τισμούς όσο μακριά κι αν βρίσκονται. Αποτελεί, για πολλούς ανθρώπους, το μοναδικό μέσο ενημέρωσης και επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. Χάρη στις εκπομπές της δεν αποκτάμε μόνο γνώσεις, αλλά χαλαρώνουμε και ψυχαγωγούμαστε, αφού παρουσιάζει ποικιλία προγραμμάτων. Ωστόσο η τηλεόραση έχει και σημαντικές αρνητικές επιδράσεις στη ζωή μας, αφού πολύ συχνά στο βωμό της τηλεθέασης και του κέρδους καταστρατηγείται η αξιοπρέπεια αλλά και τα βασικά δικαιώματα των πολιτών. Είναι γνωστό ότι κυρίως η ιδιωτική τηλεόραση ζει με το άγχος της τηλεθέασης, η οποία συνδέεται άμεσα με την οικονομική της επιβίωση

Έτσι αρκετά συχνά η τηλεόραση αντί να πληροφορεί «παραπληροφορεί», αλλοιώνει τα πραγματικά γεγονότα μεγεθύνοντας τα, με μοναδικό στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του τηλεοπτικού κοινού. Βλέπουμε τα δελτία ειδήσεων να κατακλύζονται από φόνους, ληστείες, βιασμούς, καταστροφές και αναρωτιόμαστε ποιος είναι ο πραγματικός στόχος, να ενημερώνονται οι πολίτες ή να μετατρέπεται καθημερινά η τηλεόραση σε σχολείο τρόμου;

Ακόμη με κατ' ευφημισμόν ενημερωτικές και κοινωνικές εκπομπές προσβάλλει προσωπικότητες, διαπομπεύει ανθρώπους οδηγώντας τους ακόμη και σε αυτοκτονίες. Χρησιμοποιεί τον ιδιωτικό τους πόνο για να καθηλώσει όσο περισσότερους τηλεθεατές είναι δυνατόν. Δεν μπορούμε πια να ηρεμήσουμε. Ακριβώς όπως συμβαίνει και στην ιστορία του κυρίου Βερούτσι αισθανόμαστε κι εμείς να κατακλύζουν τη ζωή μας όλα τα προβλήματα και το δράμα της ανθρωπότητας.

Η παρακολούθηση της τηλεόρασης έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων. Έχει κατηγορηθεί για την αποξένωση που φέρνει στους ανθρώπους, αφού επιλέγουν να στηθούν μπροστά στον τηλεοπτικό δέκτη τους, παρά να επιδιώξουν να συναντηθούν με ένα φιλικό ή συγγενικό πρόσωπο.

Η ανεξέλεγκτη μετάδοση ειδήσεων και εικόνων βίας διαμορφώνει -πολλές φορές- πρότυπα μίμησης με πολύ άσχημα αποτελέσματα. Συχνά οι βίαιες σκηνές που προβάλλονται στις ταινίες επηρεάζουν καταλυτικά την ψυχολογία των μικρών παιδιών, τα οποία αναπτύσσουν φοβίες και τελικά καταφεύγουν σε προβληματικές συμπεριφορές. Μεταδίδονται εκπομπές που σκοπό έχουν την παραπληροφόρηση των τηλεθεατών και τον αποπροσανατολισμό τους από τα σημαντικά προβλήματα. Η επιρροή που ασκεί στους θεατές είναι τόσο μεγάλη, που συχνά εκείνοι δέχονται ό,τι προβάλλει χωρίς να τα κρίνουν. Ταυτόχρονα, ο «βομβαρδισμός» διαφημίσεων που δέχεται καθημερινά ο τηλεθεατής, διαμορφώνει τελικά έναν τρόπο ζωής που δεν είναι δική του επιλογή, αλλά των εταιρειών που διαφημίζονται. Με τον καταγιισμό των



διαφημίσεων δημιουργούνται επίπλαστες καταναλωτικές ανάγκες και ωθείται το κοινό προς τον υπερκαταναλωτισμό. Το πρόβλημα εδώ είναι σοβαρότερο στα παιδιά, τα οποία δεν έχουν ακόμη πλήρως ανεπτυγμένη κρίση και είναι αδύναμα να αξιολογήσουν τις πραγματικές τους ανάγκες. Η τηλεόραση έχει πολλά θετικά αλλά και σημαντικά αρνητικά στοιχεία. Η συσκευή δεν είναι υπεύθυνη για όσα της καταλογίζουν. Η ευθύνη είναι δική μας. Θα πρέπει να ενημερωνόμαστε σωστά και να φερόμαστε υπεύθυνα, επιλέγοντας εκείνο το πρόγραμμα που πραγματικά μας ενημερώνει και μας ψυχαγωγεί, και όχι να παρακολουθούμε άκριτα ό,τι μεταδίδεται.

### **Κριτική ανάλυση και σχολιασμός του αφηγηματικού κειμένου, με βάση επιλεγμένες διαστάσεις του αξιοποιούμενου μοντέλου.**

Ο παρακάτω σχολιασμός έγινε για να τεθούν οι βάσεις για την ανάλυση του κειμένου στην τάξη. Οι τομείς και τα ερωτήματα ανάλυσης, που έγιναν έχοντας σαν άξονα *«Το Μοντέλο Κριτικού Εγγραμματισμού του Η. Γ. Ματσαγγούρα»*, είχαν σκοπό να μας βοηθήσουν στη διατύπωση σχετικών ερωτήσεων προς τους μαθητές και στην καθοδήγηση της σχετικής συζήτησης. Οι ερωτήσεις και δραστηριότητες προς τους μαθητές, οι οποίες προκύπτουν από τις διαστάσεις ανάλυσης που αναπτύχθηκαν ήδη, αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο μαθητικών μικροομάδων και γενικής συζήτησης στο επίπεδο τάξης. Εξυπακούεται ότι μπορεί να μην εξαντληθεί το σύνολο των προτεινόμενων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, πράγμα που θα ήταν αδύνατο άλλωστε, αλλά θα επιλέγουν αυτές, οι οποίες θα θεωρούν καταλληλότερες για τη συγκεκριμένη «διδασκτική συγκυρία». Πολλές από τις ερωτήσεις και δραστηριότητες, που προτείνονται εξυπηρετούν κοινούς στόχους. Είναι κάτι που επιδιώξαμε, επειδή θεωρούμε πως σαν εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουμε στη διάθεσή μας πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις.

### **I. Πλαίσιο και Κεντρικό Θέμα του Αφηγηματικού Κειμένου**

Παράλληλα, σε περιπτώσεις που το περιβάλλον των παιδιών είναι φτωχό σε παραστάσεις, η εικόνα ανοίγει νέες προοπτικές, προκαλώντας την απορία, το «ξάφνιασμα», τη «γνωστική σύγκρουση» (τι είναι αυτό που δεν ξέρω, τι είναι αυτό που μου ανατρέπει αυτό που ξέρω;), στοιχεία απαραίτητα για την οικοδόμηση της νέας γνώσης, αλλά και για τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο ιδιαίτερος κόσμος

του καθενός αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πραγματικότητας. Η εικόνα δίνει λοιπόν κίνητρο και βοηθά στη μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο. (Σφυρόρα, 20...)

- *Το κείμενο τιτλοφορείται «Περίπετεια με την T.V.». Τι ακριβώς πιστεύεις ότι θα λέει;*
- *Τι να σκέφτεται άραγε ο ήρωας, που φαίνεται στην εικόνα του κειμένου;*
- *Να είναι άραγε αυτός το κύριο πρόσωπο της ιστορίας μας;*
- *Τι σας θυμίζει το θέμα του κειμένου;*
- *Που αλλού έχουμε δει κάτι παρόμοιο;*

## **II. Ρόλοι, Χαρακτήρες και Σχέσεις Ηρώων**

- *Τι είδους προβλήματα φαίνεται να έχει ο πρωταγωνιστής; Για ποιο λόγο νομίζετε ότι αντιμετωπίζει αυτά τα προβλήματα;*
- *Ποια πρόσωπα στο κείμενο πλαισιώνουν τον πρωταγωνιστή; Ποιος ο ρόλος τους στην ιστορία*
- *Πιστεύετε ότι κάποια από τα υπόλοιπα πρόσωπα έχουν περισσότερα/ λιγότερα προβλήματα από τον πρωταγωνιστή και για ποιο λόγο;*

Με τις ερωτήσεις αυτές, μας ενδιαφέρει να εντοπίσουμε εάν και ποιοι από τους μαθητές θα εστιάσουν στο γεγονός ότι αυτά που διάβασαν αφορούν το θέμα της απομόνωσης στην ατομικότητά μας / ή στην εισβολή της τηλεόρασης στον ιδιωτικό χώρο.

## **IV. Προβληματοποίηση Περιεχομένου του Κειμένου**

- *Οι απόψεις του πρωταγωνιστή σας βρίσκουν αντίθετους/σύμφωνους. Αν ναι, για ποιο λόγο;*
- *Αυτό που συμβαίνει σας παραξενεύει / σας φαίνεται φυσικό;*
- *Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά σας φαίνεται πειστικός ή όχι / σας ικανοποιεί ή όχι / για ποιο λόγο;*

**Πώς τοποθετείται από το κείμενο ο αναγνώστης έναντι ηρώων, θέσεων, στερεοτύπων και διακρίσεων κειμένου;**

Ο αναγνώστης τοποθετείται θετικά απέναντι στο μοναδικό ήρωα της ιστορίας μας. Οι λόγοι που αυτό συμβαίνει αφορούν σε επιλογές του συγγραφέα, οι οποίες είναι σχετικές με τα χαρακτηριστικά και τη συναισθηματική εξέλιξη του κ. Βερούτσι.

Οι σκέψεις, οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα του ήρωα είναι οικεία στους αναγνώστες και παρουσιάζονται με αληθοφάνεια γεγονός που οδηγεί αβίαστα στο συντονισμό του αναγνώστη με το πρότυπο που προβάλλεται. Ο συγγραφέας δεν επιχειρεί να πείσει για τις θέσεις του. Αυτές υπονοούνται από την εξέλιξη του ήρωα, την οποία μας παρουσιάζει με συνέπεια, χωρίς να αυθαιρετεί. Ο αναγνώστης δεν είναι απλά θεατής – συμπάσχει. Έχει τη μοναδική δυνατότητα να επιλέξει εκείνος το τέλος που εκφράζει καλύτερα τις προσωπικές του απόψεις.

- *Με ποιο τρόπο ο κ. Βερούτσι νομίζει ότι θα ξεκουραστεί;*
- *Τι κάνει στο δεύτερο τέλος, όταν καταφέρνει τελικά να ησυχάσει;*
- *Τι γνώμη σχηματίζεις από το κείμενο για τον κ. Βερούτσι;*

*Σας θυμίζει κάποιον δικό σας;*

*Σε ποιο σημείο;*

*Ποια συμπεριφορά;*

**Το Πρόσωπο του Συγγραφέα. Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το/ τη συγγραφέα;**

Ο συγγραφέας παρουσιάζεται, έξυπνος, ευαισθητοποιημένος και με ιδιαίτερη αίσθηση του χιούμορ. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τον αναγνώστη μαρτυρά σεβασμό και δημιουργεί προϋποθέσεις προβληματισμού και ελεύθερου στοχασμού. Το κείμενό του διέπεται από μελαγχολική ενατένιση της πραγματικότητας.

«Ο Τζιάννι Ροντάρι είναι ο μεγαλύτερος σύγχρονος παραμυθάς, που με το έργο του έχει συμβάλει στην ανανέωση της παγκόσμιας παιδικής λογοτεχνίας. Στοιχεία του ύφους του είναι η φαντασία και το πρωτότυπο χιούμορ. Στόχος του η δημιουργική διασκέδαση του αναγνώστη, με την ανάδειξη των κοινωνικών προβλημάτων και τον καυτηριασμό των ανθρώπινων ελαττωμάτων. Έχει τιμηθεί με το Βραβείο Άντερσεν. Μερικά από τα έργα του: Ο πλανήτης των χριστουγεννιάτικων δέντρων, Μια φορά κι έναν καιρό σ' έναν πλανήτη μακρινό, Το βιβλίο με τα λάθη, Παραμύθια απ' το τηλέφωνο, Ένα λεπτό κρεμμύδι», όπως διαβάζουμε στο σύντομο βιογραφικό σημείωμα, που ακολουθεί το κείμενο.

- *Τι νομίζετε ότι έκανε τον Τζιάννι Ροντάρι να εμπνευστεί και να γράψει αυτή την ιστορία;*

Χρησιμοποιήσαμε την παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στη διδασκαλία ενός μαθήματος όχι μόνο ανάλυσης κειμένου, αλλά και "διαπραγμάτευσης" καταστάσεων,

όπως είναι τα στερεότυπα των συνηθειών ενός καπνιστή και ο τρόπος που αυτά προβάλλονται σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο που βρίσκεται σ' ένα σχολικό βιβλίο και απευθύνεται σε παιδιά Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Από την οπτική γωνία της Τοποθετημένης Πρακτικής εμπλέξαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ρόλους διαπραγματεύσεων, όπως π.χ. μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών: « **Αν συναντούσατε τη συγγραφέα, τι θα θέλατε να την ρωτήσετε; Συντάξτε ένα μικρό ερωτηματολόγιο ή γράψτε μια υποθετική συνέντευξη.**»

• *Αν συναντούσατε τη συγγραφέα, τι θα θέλατε να την ρωτήσετε; Συντάξτε ένα μικρό ερωτηματολόγιο ή γράψτε μια υποθετική συνέντευξη.*

**Είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ της «υποκειμενικής» άποψης των ηρώων και της «αντικειμενικής» του αφηγητή συγγραφέα;**

Οι θέσεις του συγγραφέα υπονοούνται από την εξέλιξη των σκέψεων και των συναισθημάτων του ήρωα. Η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, και αυτό καθιστά τον αφηγητή «παντοδύναμο», διότι γνωρίζει όλες τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα. Παρόλα αυτά, ο συγγραφέας μένει αμέτοχος και αντικειμενικός στην αφήγησή του, χωρίς να μπορούμε να διακρίνουμε τη φωνή του, πράγμα που θα περιόριζε την ελευθερία του ήρωα αλλά και χωρίς να διατυπώνει σχόλια, γεγονός που θα περιόριζε την ελευθερία του αναγνώστη. Τέλος, ο συγγραφέας δεν αυθαιρετεί αλλά αντιμετωπίζει με συνέπεια την εσωτερική διαδρομή και εξέλιξη του ήρωα.

- *Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο συγγραφέας αποφάσισε να γράψει αυτό το κείμενο;*
- *Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι ο συγγραφέας επέλεξε να παρουσιάσει πολλά εναλλακτικά τέλη για το κείμενο αυτό;*

#### **V. Εξουσία, Συμφέροντα και Διακρίσεις**

**Πού και πώς αξιοποιεί ο συγγραφέας στο κείμενο την αβεβαιότητα και τη βεβαιότητα και την αυθεντία;**

Στην ιστορία του κ. Βερούτσι το δίπολο βεβαιότητα / αβεβαιότητα αξιοποιείται από το συγγραφέα γόνιμα και με τέχνη. Αρχικά, αναγνώστης της ιστορίας βιώνει έντονα την αβεβαιότητα, όταν διαπιστώνει την ύπαρξη ενός ήρωα για τον οποίο δεν του δίνεται ουσιαστικά καμιά πληροφορία. Ποιος είναι; Τι δουλειά κάνει; Πού βρίσκεται; Ο συγγραφέας μας λέει ότι δεν έχει σημασία, προφανώς εννοώντας ότι θα μπορούσε να ήταν ο καθένας από μας. Είναι όμως έτσι; Γιατί δεν

έχει σημασία; Ο αναγνώστης έχει ανάγκη να ταυτιστεί με τον ήρωα, εδώ όμως έρχεται αντιμέτωπος με μια ρευστότητα της όλης κατάστασης.

Με άλλα λόγια, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σε πρώτο επίπεδο ο αναγνώστης και ο ήρωας δεν συμπάσχουν αλλά βιώνουν διαμετρικά αντίθετες καταστάσεις. Καθώς, όμως η υπόθεση εξελίσσεται οι αναγνώστες γίνονται μάρτυρες αφενός της βεβαιότητας, που αποζητά ο κ. Βερούτσι: να είναι μόνος, θέλει να αισθάνεται την ασφάλεια του σπιτιού, θέλει να καπνίσει για να ξεκουραστεί, αλλά και της αβεβαιότητας που βιώνει και ο ίδιος όταν παραβιάζεται ο ιδιωτικός του χώρος από τις απροσδόκητες εμφανίσεις της αυθεντίας. Η παρουσία τόσων ανθρώπων, που αν και φανταστικοί του χαλούν την ηρεμία του, και παίρνουν τη μορφή άλλοτε της τηλεπαρουσιάστριας, του στρατηγού, ή της αστυνομίας είναι η αυθεντία, που θέλει να κατευθύνει τη ζωή του, είτε ενημερώνοντάς τον, είτε προστατεύοντας τον.

Επειδή, όμως, οι αναγνώστες ταυτίζονται με τον ήρωα και τον ακολουθούν σ' αυτή την εσωτερική διαδρομή, προκύπτει και για αυτούς μια νέα κατάσταση βεβαιότητας, αυτή τη φορά, ποιοτικά ανώτερης από την αρχική, αφού, εκτός από το στοιχείο της αναγνώρισης του «άλλου», εμπεριέχει και το στοιχείο της αποδοχής του.

Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα του πώς θα βοηθήσουμε τα παιδιά να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στο προβαλλόμενο στερεότυπο του ήρωα που καπνίζει είτε για να ξεκουραστεί, είτε για να γιορτάσει τη επίτευξη του στόχου του.

- *Αυτές οι συνήθειες των μεγάλων: ξεκούραση = τσιγάρο, νίκη = τσιγάρο, είναι λογικές;*
- *Υπάρχουν άλλοι τρόποι να ξεκουραστεί κάποιος χωρίς να καπνίσει;*
- *Η σκηνή του τσιγάρου κάνει τον ήρωα να φαίνεται πιο κοντινός; Αν ναι, γιατί;*
- *Αν στη θέση του ήρωα ήταν ο μπαμπάς ή η μαμά σου που κουρασμένος/η γυρίζει απ' τη δουλειά και προσπαθεί να χαλαρώσει; Τι κάνει; Πώς χαλαρώνει; Πως νιώθετε εσείς που τον βλέπετε σ' αυτή τη θέση; Τι του/της λέτε;*
- *Οι αντιδράσεις του ανθρώπου στις διάφορες καταστάσεις της ζωής είναι διαφορετικές, όπως ο ήρωάς μας που καπνίζει στην ένταση αλλά και στην τελικά «λύση» του προβλήματος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι η μόνη σωστή αντίδραση και οι άλλες λάθος.  
Εσύ τι θέση παίρνεις; Τι λες γι' αυτό;*

## **VI. Προβαλλόμενη Αποψη και «Πραγματικότητα»**

**Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει (σχέσεις, εργασία κτλ) και πώς επιχειρεί να τοποθετήσει τον αναγνώστη στην προβαλλόμενη πραγματικότητα;**

Το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο είναι κοινωνικό. Ο ήρωας βιώνει την αποξένωση, την αλλοτρίωση τόσο απ' τους συνανθρώπους ή συναδέλφους όσο και από τον κοινωνικό περίγυρο. Θέλει να πληροφορηθεί, θέλει τις ειδήσεις σαν θέαμα. Δεν αντιδρά, επιδιώκει τη μοναξιά. Δεν είναι ενεργός πολίτης.

- *Εσείς πώς νιώθετε όταν άσχημες ειδήσεις σας κατακλύζουν μέσα από την τηλεόραση;*
- *Ποια προγράμματα σας αρέσουν; Αυτά που σας ξεκουράζουν/ σας κάνουν να γελάτε/ σας προβληματίζουν;*

**Τι είναι πραγματικό, φυσικό και αντικειμενικό και τι εξωπραγματικό, αφύσικο και ιδιοτελές στο κείμενο;**

Το κείμενο ανήκει στο χώρο της μυθοπλασίας, αφού τα γεγονότα που περιγράφονται δε θα μπορούσαν να είναι πραγματικά. Το σκηνικό, στο οποίο τοποθετείται η δράση, είναι ρεαλιστικό. Οι σκέψεις και οι απορίες του ήρωα είναι σύμφωνες με την «αλήθεια» του κόσμου. Οι περιπέτειες, από τις οποίες διέρχεται, περιγράφονται με διάθεση υπερβολής εξασφαλίζοντας στο κείμενο χιούμορ και ανυπομονησία θυμίζοντας αρκετά περιβάλλον εικονικών παιχνιδιών.

- *Απ' όλη αυτή τη φανταστική ιστορία, ποια στοιχεία θα μπορούσαν να είναι πραγματικά;*
- *Το κείμενο είναι μια φανταστική ιστορία. Θα μπορούσε, όμως, να έχει συμβεί στην πραγματικότητα; Υποστηρίξτε τη θέση σας με στοιχεία του κειμένου.*

## **VII. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις της Πραγματικότητας**

Προσπαθούμε να εντοπίσουμε εναλλακτικές ερμηνείες για τα γεγονότα και για τις επιλογές και τις αλλαγές των ηρώων, αλλά και άλλους εναλλακτικούς τρόπους ύπαρξης και δράσης, πέρα από τους προβαλλόμενους από το κείμενο.

- *Ποια σημεία του κειμένου σας άρεσαν ή δε σας άρεσαν;*
- *Εντόπισε απ' τα λόγια του κειμένου το χαρακτήρα του κ. Βερούτσι και γράψε ένα μικρό κείμενο για το προφίλ του.*

- *Εντοπίστε τα ρήματα που φανερώνουν τη συναισθηματική εξέλιξη του και σημειώστε τα στο τετράδιό σας, προσπαθώντας να αποτυπώσετε την πορεία των συναισθημάτων του.*
- *Τι γνώμη σχηματίζετε από το κείμενο για τον κ. Βερούτσι; Θα τον κάνατε φίλο σας, και γιατί;*
- *Μπορείς να τον ζωγραφίσεις προσέχοντας τις λεπτομέρειες της εξωτερικής του εμφάνισης, που προκύπτουν από το κείμενο;*
- *Τι μυρωδιές σου έρχονται στο μυαλό διαβάζοντας αυτή την ιστορία;*

**Σε ποια σημεία η γραφή του είναι δυνατή και σε ποια αδύνατη και προβληματική;**

Η γραφή του Τζιάννι Ροντάρι είναι λιτή, άμεση, με έντονο λυρισμό, λεπτό χιούμορ και έκδηλη αμεσότητα. Το κείμενο, στο σύνολό του, είναι δουλεμένο με περισσή τέχνη, ωστόσο στις τελευταίες παραγράφους η γραφή της είναι εντυπωσιακά δυνατή και προκαλεί πολλαπλά συναισθήματα και εγείρει συζητήσεις. Με χρήση σύντομων, ελλειπτικών προτάσεων και επαναλήψεων, ο ρυθμός του λόγου επιταχύνεται και η ένταση κορυφώνεται. Τέλος, με τη χρήση ευθύ λόγου και ερωταποκρίσεων αναδεικνύονται και συνδέονται οι ουσιαστικές έννοιες του κειμένου και αποκαλύπτονται τα μηνύματά του.

- *Συνέχισε με δικό σου τρόπο την ιστορία δίνοντας ένα 4<sup>ο</sup> τέλος χωρίς ο ήρωάς μας να καπνίζει.*
- *Αν ήσουν συγγραφέας, πώς θα έγραφες τις σκηνές, που τον δείχνουν να καπνίζει;*

#### 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

##### Στατιστική αξιολόγηση του προγράμματος

Ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων και κατανομών ποσοστών:

**Σου άρεσε το πρόγραμμα;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid πολύ	15	20,8	100,0	100,0
Missing System	57	79,2		
Total	72	100,0		

**Ποιο μέρος του προγράμματος, σου άρεσε περισσότερο;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Η αναπνοή μου είναι σημαντική. Μαθαίνω να την προστατεύω	4	5,6	28,6	28,6
Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους	7	9,7	50,0	78,6
Περιπέτεια διαβάζω και τα στερεότυπα της μαθαίνω να αποφεύγω	1	1,4	7,1	85,7
Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σ' όλα τα παιδιά	2	2,8	14,3	100,0
Total	14	19,4	100,0	
Missing System	58	80,6		
Total	72	100,0		



**Επηρέασε το πρόγραμμα τη στάση σου απέναντι στο κάπνισμα;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	9	12,5	56,3	56,3
	όχι	7	9,7	43,8	100,0
	Total	16	22,2	100,0	
Missing	System	56	77,8		
Total		72	100,0		

**γιατί**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	το κάπνισμα βλάπτει	3	4,2	100,0	100,0
Missing	System	69	95,8		
Total		72	100,0		

**Σε βοήθησαν στην εργασία το υποστηρικτικό υλικό και τα ηλεκτρονικά εργαλεία;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	15	20,8	100,0	100,0
Missing	System	57	79,2		
Total		72	100,0		

**Ποιο ήταν πιο βοηθητικό**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικό λογισμικό: «Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος»	2	2,8	13,3	13,3
	Βίντεο («Παφα πουφα το τσιγάρο και συνεδρίαση διαφημιστών»)	9	12,5	60,0	73,3
	Υποστηρικτικό υλικό με φυλλάδια	1	1,4	6,7	80,0
	Πείραμα σε προσομοίωση (καπνιστική συσκευή )	3	4,2	20,0	100,0
	Total	15	20,8	100,0	
Missing	System	57	79,2		
Total		72	100,0		

**Ποιο ήταν πιο διασκεδαστικό**

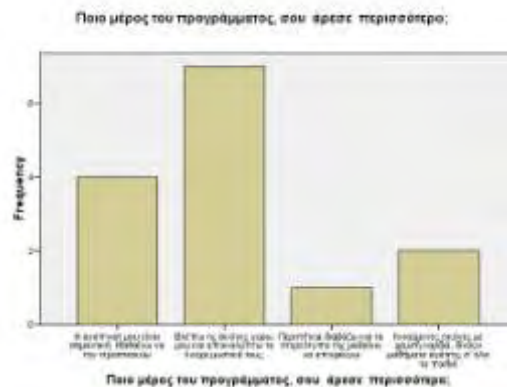
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βίντεο («Παφα πουφα το τσιγάρο και συνεδρίαση διαφημιστών»)	14	19,4	100,0	100,0
Missing	System	58	80,6		
Total		72	100,0		

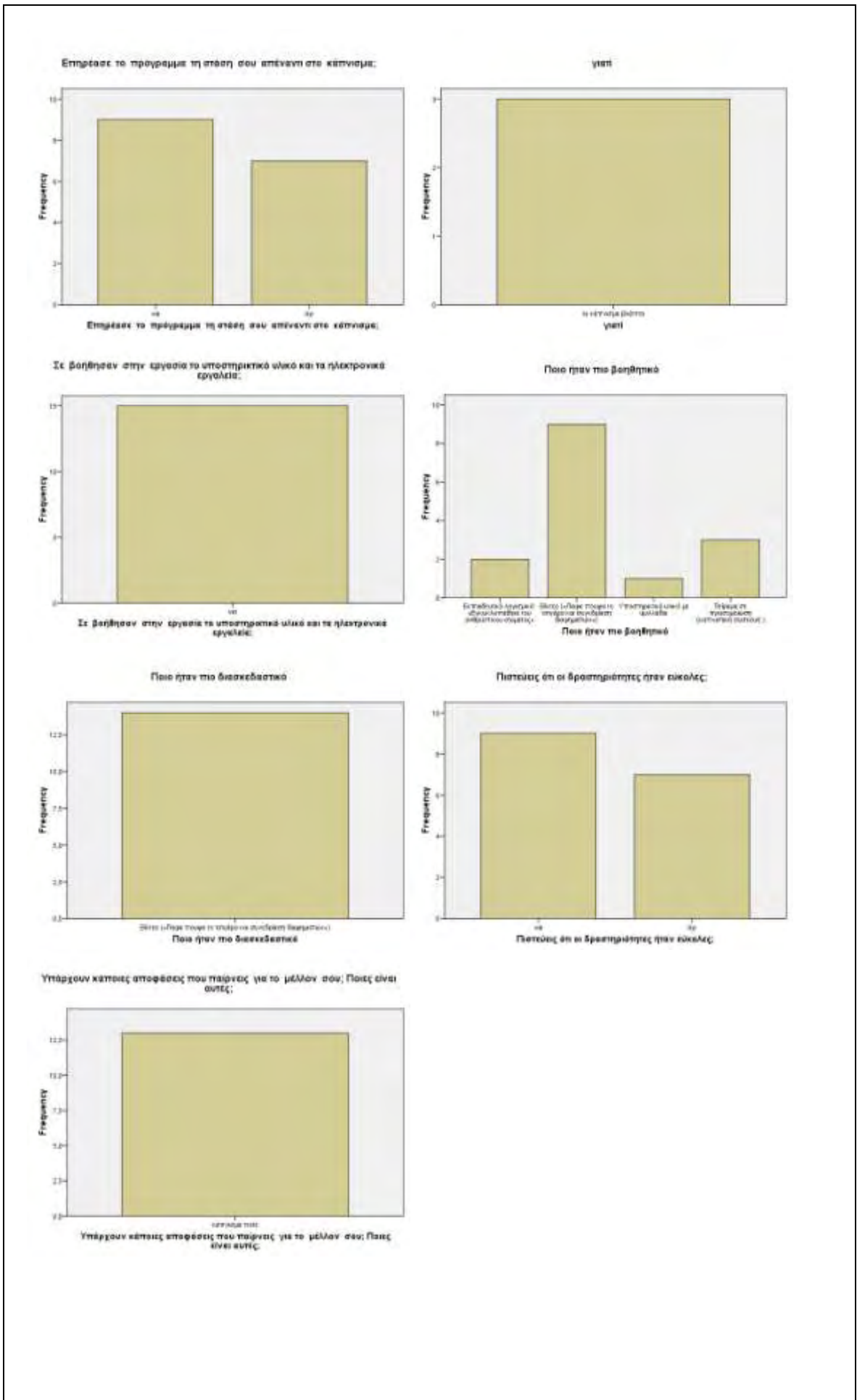
**Πιστεύεις ότι οι δραστηριότητες ήταν εύκολες;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	9	12,5	56,3	56,3
	όχι	7	9,7	43,8	100,0
	Total	16	22,2	100,0	
Missing	System	56	77,8		
Total		72	100,0		

**Υπάρχουν κάποιες αποφάσεις που παίρνεις για το μέλλον σου; Ποιες είναι αυτές;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	κάπνισμα ποτέ	13	18,1	100,0	100,0
Missing	System	59	81,9		
Total		72	100,0		





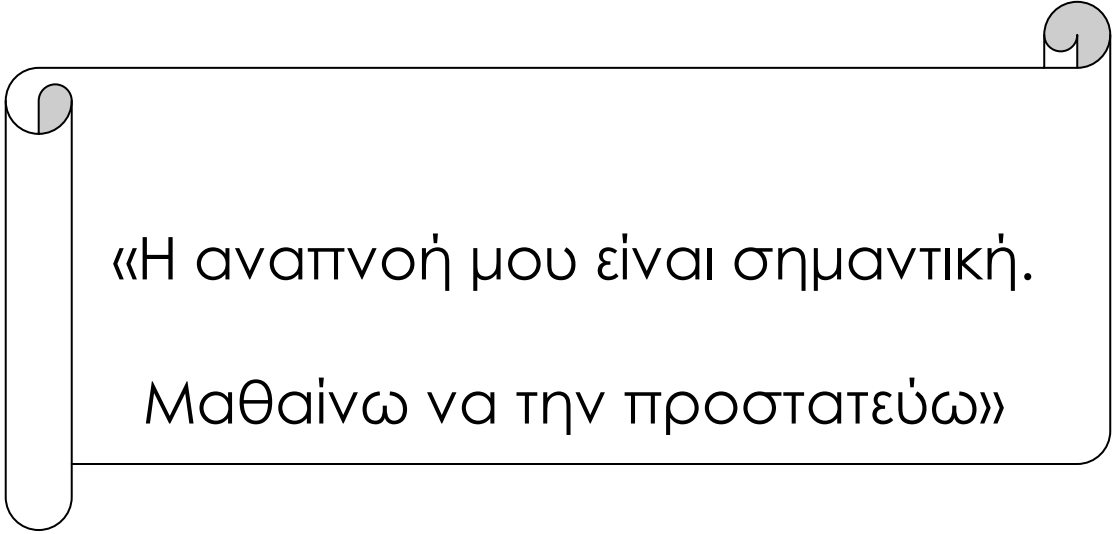
5. Τετράδιο εργασιών

Τετράδιο εργασιών

του/της.....



## Κεφάλαιο Α΄



«Η αναπνοή μου είναι σημαντική.  
Μαθαίνω να την προστατεύω»

**ΤΟ ΚΑΠΝΙΣΜΑ ΜΑΣ ΕΠΙΒΑΛΛΕΙ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΑΝΤΙΘΕΤΑ  
ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΝΑ ΤΟ ΘΕΩΡΟΥΜΕ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ**

Κεφάλαιο Α΄ /3/2010

Είσαι αγόρι ή κορίτσι (κύκλωσε)

«Η αναπνοή μου είναι σημαντική.  
Μαθαίνω να την προστατεύω»

Τάξη: Στ' ΑΡΧΙΚΟ / ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Τι σημαίνει για σένα η λέξη αναπνοή και γιατί γίνεται κατά τη γνώμη σου;  
-----  
-----  
-----
- Προσπάθησε να σχεδιάσεις στο σχήμα τα όργανα μέσα από τα οποία πιστεύεις ότι περνάει ο αέρας και με βελάκια δείξε την πορεία του.



- Μπορείς να περιγράψεις κάποιες από τις συμπεριφορές της καθημερινής ζωής που επηρεάζουν τη λειτουργία του αναπνευστικού συστήματος αρνητικά ;

-----

-----

-----

- Στην εικόνα βλέπεις αριστερά τον πνεύμονα ενός υγιούς ατόμου και δεξιά ενός καπνιστή



A. Πρώτη φορά βλέπεις τέτοια εικόνα;    ΝΑΙ    ΟΧΙ

Θυμήσου και γράψε πού ξαναείδες:-----

-----

-----

B. Κύκλωσε το πρώτο συναίσθημα που ένιωσες όταν είδες την εικόνα:        φόβο

τρόμο        αηδία        αδιαφορία

Γ. Πώς θα περιέγραφες την εικόνα αυτή σε ένα συγγενικό σου άτομο που καπνίζει;

-----

-----

- Εδώ βλέπετε φωτογραφίες της μαμάς και του μπαμπά της Αλίκης οι οποίοι είναι καπνιστές.





**Γιατί καπνίζουν οι άνθρωποι;**

---

---

**Πώς ξεχωρίζεις έναν καπνιστή:**

**(κύκλωσε όσα θέλεις)**

- από την άσχημη αναπνοή,
- τα λαδωμένα μαλλιά
- τα ρούχα που μυρίζουν,
- τα κίτρινα δόντια και τα κίτρινα νύχια
- έχει λιγότερη αίσθηση της γεύσης,
- το δέρμα γίνεται πιο λεπτό και ζαρωμένο,
- έχει βήχα, δύσπνοια, μειωμένη αναπνοή
- δυσκολεύεται να τρέξει και να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες.

**Μπορείτε παρατηρώντας τις εικόνες να εξηγήσετε τι σημαίνει: «παθητικός καπνιστής»;**

---

---

**Πόση προσοχή δίνεις σε πληροφορίες σχετικά με το κάπνισμα, που αφορούν την υγεία;**

Πολλή      Αρκετή      Λίγη      Καθόλου

Δε με ενδιαφέρουν οι συνέπειες, επειδή

---

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι γνωρίζω για το κάπνισμα;</li> </ul>		
<p>Ποιες είναι οι γνώσεις σου για το κάπνισμα και ποιες για το παθητικό κάπνισμα;</p>	<p>ΤΟ ΓΝΩΡΙΖΑ</p>	<p>ΔΕΝ ΤΟ ΓΝΩΡΙΖΑ</p>
<b>ΓΕΝΙΚΑ</b>		
Το κάπνισμα φέρνει δυσκολία στην αναπνοή, όταν τρέχεις και κουράζεσαι, ακόμη κι όταν περπατάς.		
Ο καπνός περιέχει τη νικοτίνη που προκαλεί εθισμό, καθώς επίσης και πολλές χημικές ουσίες, δηλητηριώδεις και καρκινογενείς.		
Το κάπνισμα σκληραίνει και αδυνατεί τις αρτηρίες.		
Το κάπνισμα φέρνει προβλήματα οστεοπόρωσης στις γυναίκες.		
Το κάπνισμα προκαλεί καρκίνο του πνεύμονα.		
Το κάπνισμα προκαλεί βρογχίτιδα.		
Σύμφωνα με έρευνες πάνω απ' το 58% των ανδρών και το 32% των γυναικών στη χώρα μας καπνίζουν.		
Σύμφωνα με έρευνες, πάνω από το 43% των νέων ηλικίας 15-24 χρόνων στη χώρα μας καπνίζουν.		
<b>ΠΑΘΗΤΙΚΟΙ ΚΑΠΝΙΣΤΕΣ</b>		
Ο καπνός από την καύτρα του τσιγάρου (δηλαδή το σημείο του τσιγάρου που καίγεται) είναι πιο επικίνδυνος από τον καπνό που εισπνέει ο καπνιστής γιατί έχει μεγαλύτερη συγκέντρωση καρκινογενών ουσιών.		
Όσοι εισπνέουν τον καπνό από τους άλλους διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για καρκίνο, καρδιακά νοσήματα και εγκεφαλικά.		
Οι παθητικοί «καπνιστές» κινδυνεύουν να υποφέρουν από σοβαρά προβλήματα υγείας, όπως καρκίνο των πνευμόνων και καρδιοπάθειες.		
Τα παιδιά που εισπνέουν τον καπνό από τους άλλους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να κρυολογήσουν, να εμφανίσουν μολύνσεις των αυτιών, άσθμα και αναπνευστικά προβλήματα.		
Οι μη καπνιστές, που εκτίθενται σε παθητικό κάπνισμα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν καρκίνο του πνεύμονα από τους μη καπνιστές οι οποίοι δεν εκτίθενται.		
Παιδιά που προέρχονται από γονείς καπνιστές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν άσθμα, μολύνσεις των αυτιών και άλλες ασθένειες.		
Το παθητικό κάπνισμα από πούρα είναι πιο επικίνδυνο από το παθητικό κάπνισμα από τσιγάρα.		



## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*Γνωστικό Αντικείμενο: Ερευνώ το φυσικό κόσμο*

*Διδακτική Ενότητα: Τίτλος: Αναπνοή και υγεία*

*Διάρκεια: 2 ώρες*

Τάξη: Στ' Σχολείο:

Ημερομηνία: / /2010

Όνομα: \_\_\_\_\_ Επώνυμο \_\_\_\_\_

**Η Αλίκη πηγαίνει στην ίδια τάξη με τη δική σου. Άνοιξε λοιπόν το βιβλίο της Φυσικής και άρχισε να διαβάζει το μάθημα που μιλούσε για το αναπνευστικό σύστημα.**

*«Η αναπνοή είναι μία από τις βασικότερες λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού. Όπως όλοι οι οργανισμοί, έτσι και ο άνθρωπος χρειάζεται οξυγόνο, για να ζήσει. Με κάθε αναπνοή εισπνέουμε αέρα, εφοδιάζοντας τον οργανισμό μας με το απαραίτητο οξυγόνο, το οποίο διασπά την τροφή και μας δίνει ενέργεια, ενώ ταυτόχρονα με κάθε εκπνοή μας αποβάλλουμε διοξείδιο του άνθρακα στο περιβάλλον. Χωρίς να αναπνέουμε, δεν μπορούμε να αντέξουμε περισσότερο από δευτερόλεπτα».*

**Όμως ο Άλφι δυσκολευόταν να κατανοήσει τη λειτουργία της αναπνοής**

- **Μα πως γίνονται όλα αυτά; ρώτησε την Αλίκη. Εκείνη δεν γνωρίζει ακριβώς την απάντηση. Ας τους βοηθήσουμε εμείς.**

**Θυμάστε το μάθημα για την αναπνοή των φυτών αλλά και των ανθρώπων;**

**Ποια, κατά τη γνώμη σας είναι το κοινό στοιχείο μεταξύ αυτών των δυο αναπνοών;**

---

---

## Δραστηριότητα 1

1. Συζητήστε με τους συμμαθητές στην ομάδα σας: Ακούστε τις γνώμες όλων, συμβουλευτείτε το παραπάνω κείμενο και γράψτε μια παράγραφο που να περιλαμβάνει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

α) Πώς αναπνέουμε;

β) Γιατί αναπνέουμε;

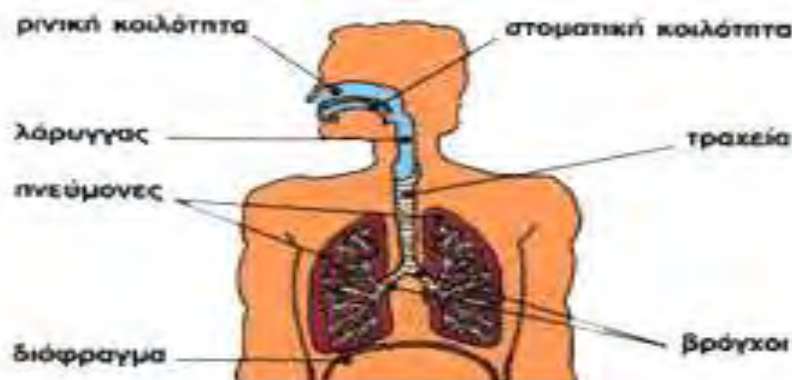
γ) Σε τι χρησιμεύει το οξυγόνο;

δ) Πώς το προσλαμβάνουμε;

---

---

---



2. Παρατηρήστε την εικόνα, συζητήστε με την ομάδα σας και υπογραμμίστε ή κυκλώστε όποια από τα παρακάτω νομίζετε ότι συμμετέχουν στη λειτουργία της αναπνοής

Αν κάποια απουσιάζουν, συμπληρώστε τα:

Καρδιά	Πάγκρεας	Οισοφάγος
Διάφραγμα	Λάρυγγας	Μύτη
Τραχεία	Λεμφαγγεία	Πνεύμονες
Στομάχι	Κοιλιακή περιοχή	Νεφρά

Άλλο: \_\_\_\_\_

Πάμε να εξερευνήσουμε την «Εγκυκλοπαίδεια του Ανθρώπινου Σώματος» για να διαπιστώσουμε αν απαντήσαμε σωστά.

## Δραστηριότητα 2

Για να κάνουμε τις παρακάτω δραστηριότητες ανοίγουμε δυο παράθυρα: το φύλλο εργασίας και το λογισμικό «Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος»

και με το κουμπί  προσαρμόστε τα δυο παράθυρα μπροστά σας.

Από την αρχική οθόνη του υπολογιστή

1) Κάνουμε κλικ στο εικονίδιο του ανθρώπινου σώματος.

2) Ανοίγει η κεντρική οθόνη του λογισμικού, «Εγκυκλοπαίδεια του ανθρώπινου σώματος»

3) Κάνουμε κλικ στην εικόνα



## ΤΟΜΟΓΡΑΦΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

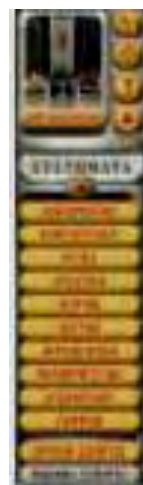
4) Ανοίγει η παρακάτω οθόνη

Αν κάνετε κλικ στο εικονίδιο

Εργαστήριο

επανέρχεστε στη κύρια οθόνη του

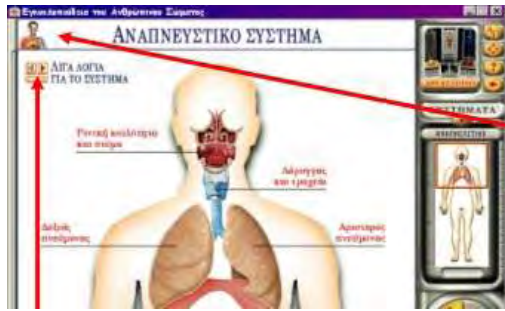
λογισμικού



Κάνετε κλικ στα συστήματα και από τον κατάλογο επιλογών κάντε

κλικ στο αναπνευστικό σύστημα.

Ανοίγει το παράθυρο με την ενότητα **ΑΝΑΠΝΕΥΣΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**



Στη συνέχεια πατήστε το εικονίδιο



"Μηχανή του Σώματος" **Ανοίγει**

έναν κατάλογο από τον οποίο επιλέγετε κάνοντας κλικ στην ενότητα **ΠΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**. Στο κάτω μέρος και δεξιά κάντε κλικ στο εικονίδιο εισπνοή και μετά στο εικονίδιο εκπνοή.

Αφού διαβάσετε προσεκτικά, συζητήστε με την ομάδα σας και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

	Εισπνοή	Εκπνοή
Το διάφραγμα		
Η θωρακική κοιλότητα		
Ο αέρας		



Πατήστε το βελάκι δίπλα στο **ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ** **όσες φορές** χρειάζεται για να βρεθείτε στη **ΜΗΧΑΝΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ** και μπείτε «Άσκηση και υγεία», «Άσκηση του σώματος»





Κάντε κλικ στο εικονίδιο ΠΝΕΥΜΟΝΕΣ και παρακολουθήστε το ανθρώπινο σώμα

 Βάδισμα

 Τρέξιμο

όταν βαδίζει και όταν τρέχει από τα αντίστοιχα βελάκια

Παρατηρήστε την κίνηση του σώματος, διαβάστε τα σχόλια, συζητήστε στην ομάδα σας και απαντήστε:

1) Πώς μεταβάλλεται κατά την άσκηση:

α) ο αριθμός των αναπνοών

.....

β) ο όγκος του αέρα κάθε αναπνοής;

.....

2) Κατά την άσκηση προσλαμβάνουμε περισσότερο οξυγόνο.

Γιατί απαιτείται αυτό;

.....

και τι σχέση έχει με την τροφή;

.....

Μήπως θέλετε να ξαναδείτε τις απαντήσεις που έχετε δώσει ως τώρα και να τις διορθώσετε;

Συζητήστε όλοι μαζί στην ομάδα μετά από όλα αυτά που μάθατε με ποιον τρόπο θα βοηθήσετε την Αλίκη να τα μάθει κι εκείνη. Μια καλή ιδέα είναι να συντάξετε ένα e-mail εξηγώντας γιατί κατά την άσκηση προσλαμβάνουμε περισσότερο οξυγόνο και να το στείλετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση [konhatzim@gmail.com](mailto:konhatzim@gmail.com)

.....

.....  
.....  
**Ανακοίνωση συμπερασμάτων και συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.**



**Τι μάθαμε; Αξιολογούμε τις γνώσεις μας**

*α. Με Βάση όσα μελετήσατε σε αυτή την ενότητα, μπορείτε να αντιστοιχίσετε τις λέξεις της μιας στήλης με τις φράσεις της άλλης:*

1. Παθητικός καπνιστής

2. Οξυγόνο

3. Διοξείδιο του άνθρακα

4. Εκπνοή

**A)** Αποβάλλεται με τη αναπνοή από τους πνεύμονες.

**B)** Διασπά την τροφή και μας δίνει ενέργεια.

**Γ)** Με αυτήν αποβάλλεται το διοξείδιο του άνθρακα από τους πνεύμονες.

**Δ)** Αθώο θύμα των κακών συνηθειών των γύρω του!!



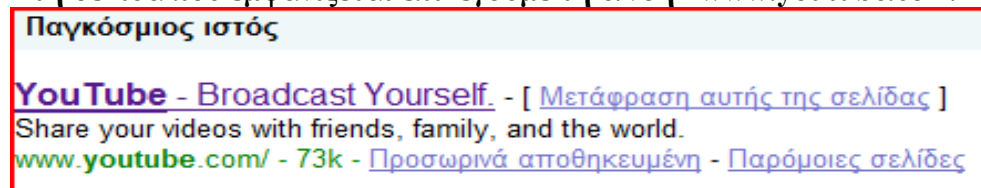
#### Δραστηριότητα 4

Ας δούμε από κοντά τι παθαίνουν τα πνευμόνια των καπνιστών. Συνδεθείτε με το Διαδίκτυο και μπειτε στη διεύθυνση:

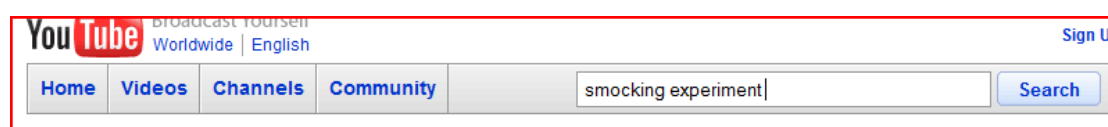


Στο πλαίσιο αναζήτησης γράφουμε «YouTube».  
Κάνουμε κλικ στην αναζήτηση

Στη σελίδα που εμφανίζεται επιλέγουμε τη δ/ση «www.youtube.com/»



Και στο πλαίσιο αναζήτησης γράφουμε «smoking experiment»

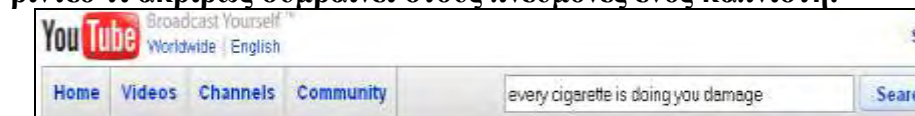


Επιλέγουμε το βίντεο με το όνομα που δώσαμε στην αναζήτηση



Κάνουμε κλικ πάνω του και παρακολουθούμε το βίντεο.

Επιλέγουμε τώρα ένα άλλο βίντεο στην αναζήτηση Youtube για να δούμε βίντεο τι ακριβώς συμβαίνει στους πνεύμονες ενός καπνιστή:



και μετά



Έχοντας δει τα παραπάνω, πώς θα μεταφέρατε το μήνυμά τους σ' ένα συγγενικό σας πρόσωπο που καπνίζει;

---

---

**Δραστηριότητα κοινωνικής ευθύνης και συμμετοχής  
Διαγωνισμός**

**ΟΝΟΜΑ:** \_\_\_\_\_

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:** \_\_\_\_\_

Συγχαρητήρια !! Το σχολείο σας και συγκεκριμένα η τάξη σας επιλέγηκαν από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας , την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Επιστημονική Εταιρεία Αντικαπνιστικού Αγώνα για να σχεδιάσετε μια αντικαπνιστική διαφήμιση με θέμα: **«Το κάπνισμα βλάπτει σοβαρά την υγεία»**

Μπορείτε να λάβετε μέρος ατομικά ή ομαδικά και να τη στείλετε στην αρμόδια για το συγκεκριμένο θέμα εκπαιδευτικό, Κωνσταντίνα Χατζημίχου και στην ηλεκτρονική διεύθυνση : [konhatzim@gmail.com](mailto:konhatzim@gmail.com)

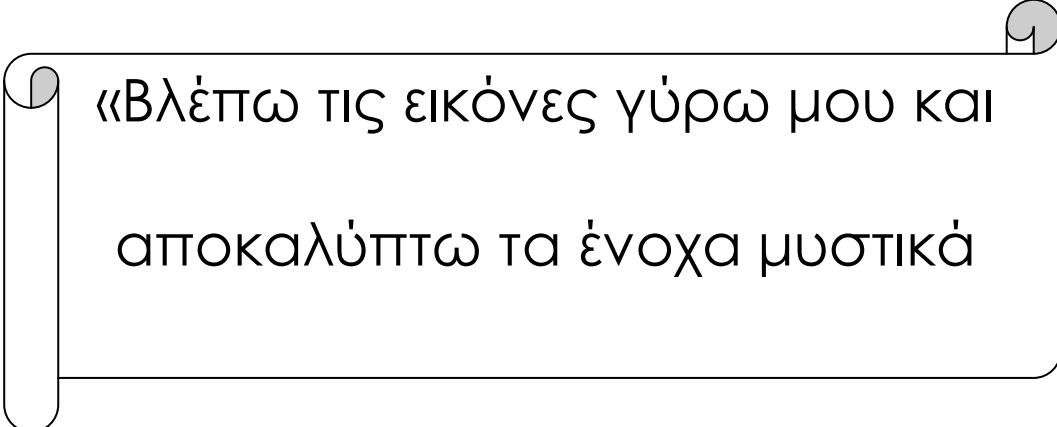
Η καλύτερη ή οι καλύτερες διαφημίσεις θα σταλούν και οι υπόλοιπες θα τυπωθούν και θα διακοσμήσουν το σχολείο σας με σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης.

Αν θέλετε, χρησιμοποιήστε κάποιο πρόγραμμα ζωγραφικής ή σχεδιάσετε μια αντικαπνιστική διαφήμιση με το χέρι και με οδηγό τη φαντασία σας. Μια καλή ιδέα, επίσης, θα' ταν να ετοιμάσετε μια προβολή – παρουσίαση στο power-point με εικόνες που θα βρείτε στο διαδίκτυο και με δικά σας δυνατά μηνύματα.

Καλή επιτυχία !!!!!



## Κεφάλαιο Β΄



«Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και  
αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά

**Το να αναπτύσσεις κριτικό γραμματισμό στα ΜΜΕ σημαίνει να γίνεσαι ικανός να αντιμετωπίζεις κριτικά τα μηνύματα των ΜΜΕ κι όχι απλά να τα αποδέχεσαι, να τα απορρίπτεις ή να τα αποφεύγεις. Για να γίνουμε εγγράμματοι όσον αφορά τα ΜΜΕ είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε πώς τα μηνύματά τους παράγονται.**

**«ΒΛΕΠΩ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΓΥΡΩ ΜΟΥ ΚΑΙ  
ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΩ ΤΑ ΕΝΟΧΑ ΜΥΣΤΙΚΑ**

Ερωτηματολόγιο για τις διαφημίσεις

Είσαι αγόρι ή κορίτσι (κύκλωσε)

Τάξη: Στ' Ημερομηνία:

- 1. Στο χώρο που ζεις, κινείσαι, παίζεις υπάρχουν διαφημίσεις τσιγάρων;  
ΝΑΙ ή ΟΧΙ Αν ναι, πού τις βλέπεις;**

-----  
-----

**Γιατί, κατά τη γνώμη σου, είναι τοποθετημένες εκεί;**

- για να ενημερώσουν για νέα προϊόντα
- για να επηρεάσουν καπνιστές άλλης μάρκας
- για να επηρεάσουν μη καπνιστές

**Αναζητώ και παρατηρώ διαφημίσεις που υπάρχουν γύρω μου.**

Ποια στοιχεία προσέχω; \_\_\_\_\_

Τι με εντυπωσιάζει; \_\_\_\_\_

Είναι ξεκάθαρο το μήνυμα; \_\_\_\_\_

Πού απευθύνονται; \_\_\_\_\_

- 2. Κατά τη γνώμη σου, είναι δυνατόν να επηρεαστεί και να θελήσει να**

**καπνίσει, κάποιος ή κάποια από μια διαφήμιση που είδε;**

**ΝΑΙ**

**ή ΟΧΙ**

**Αν ναι, γιατί ;**

-----  
-----  
-----

- **Κατά τη γνώμη σου, οι νέοι αρχίζουν το κάπνισμα γιατί:  
( βάλε ν σε όσα θεωρείς σωστά)**

- Επηρεάζονται από τους δικούς τους που καπνίζουν

- Θεωρούν ότι θα γίνουν «αποδεκτοί στην παρέα τους»
- Επιθυμούν να γίνουν «μεγάλοι» και «ανεξάρτητοι»
- Επιθυμούν να γίνουν όπως τα πρότυπά τους
- Το βλέπουν ελκυστικό στις διαφημίσεις

**3. Ποιος κατά τη γνώμη σου είναι το κοινό «στόχος» των διαφημίσεων;**

-----  
 -----  
 -----

**4. Ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι διαφημίσεις στοχεύουν στα νεαρά παιδιά να είναι οι αγοραστές των τσιγάρων τους κι ότι το έχουν, σε μεγάλο βαθμό, επιτύχει. Συμφωνείς ή διαφωνείς; Δικαιολόγησε τη γνώμη σου.**

-----  
 -----  
 -----

**5. Εσύ, πιστεύεις στα μηνύματα της διαφήμισης; ΝΑΙ ή ΟΧΙ Αν όχι, γιατί;**

-----  
 -----  
 -----

**6. Παρακάτω θα διαβάσεις τα λόγια κάποιων ανθρώπων. Γράψε δίπλα ποιος νομίζεις ότι το είπε και γιατί;**

*«Δεν καπνίζω, γιατί νομίζω, ότι είμαι μοντέρνος. Καπνίζω, γιατί κόλλησα μ' αυτό και δεν μπορώ να το κόψω»*

-----  
 -----

*«Δεν θέλω ούτε τα παιδιά μου, ούτε τα παιδιά των άλλων να καπνίζουν. Θέλω οι ενήλικες να καπνίζουν»*

-----  
 -----

*«Τους κάνουμε εξαρτημένους, όσο είναι μικροί και τους έχουμε δικούς μας, για μια ζωή»*

-----  
 -----

*«Δεν καπνίζουμε μόνο πουλάμε. Αφήνουμε αυτό το δικαίωμα στους νέους, στους φτωχούς, στους μαύρους και στους ανόητους»*

-----  
 -----

### Δραστηριότητες για διαφήμιση

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, έχουν απαγορευτεί οι διαφημίσεις τσιγάρων στις εφημερίδες και τα περιοδικά, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Έτσι οι εταιρίες καπνού ανακάλυψαν άλλους τρόπους να κάνουν γνωστά τα προϊόντα τους. Μπορείς να αναφέρεις μερικούς ;

-----

-----

Σε ποιο βαθμό επηρεάζεστε από τις διαφημίσεις για την αγορά των προϊόντων, που χρησιμοποιείτε;

ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ      ΣΥΧΝΑ      ΠΑΝΤΑ      ΚΑΘΟΛΟΥ

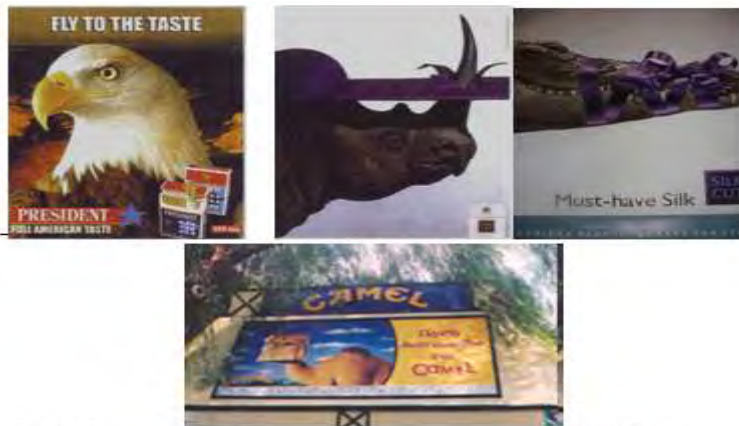
Πώς θα χαρακτηρίζατε τον ρόλο της διαφήμισης σήμερα;

ΘΕΤΙΚΟ      ΑΡΝΗΤΙΚΟ      ΑΔΙΑΦΟΡΟ

Ποιο στοιχείο της διαφήμισης σας ελκύει περισσότερο;

Η ΙΔΕΑ      Η ΕΙΚΟΝΑ      Ο ΛΟΓΟΣ

### 1η Δραστηριότητα



7. Οι διαφημιστικές εταιρίες συχνά χρησιμοποιούν ζώα στις διαφημίσεις τους. Ποια χαρακτηριστική ιδιότητα του καθενός από τα παραπάνω ζώα προσπαθεί να παρουσιάσει θετικά στο μυαλό μας το κάπνισμα;

-----

-----

-----

8. Μπείτε στη θέση ενός από τα ζώα και γράψτε ένα φανταστικό μονόλογο ή διάλογο για το πώς αισθάνονται που είναι αρνητικά πρότυπα.

-----  
-----  
-----

9. Παρατήρησε την παρακάτω διαφήμιση και συμπλήρωσε τις απαντήσεις:



α. Τι διαφημίζει; Από που το κατάλαβες;

-----  
-----  
-----

β. Γιατί ο διαφημιστής διάλεξε ένα κινούμενο σχέδιο ως πρωταγωνιστή σ' αυτή τη διαφήμιση;

-----  
-----  
-----

γ. Από ποιους περιμένει η εταιρεία ν' αγοράσουν αυτό το προϊόν; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

-----  
-----  
-----

δ. Το κείμενο είναι στα Αγγλικά «it's for you». Ξέρεις τι σημαίνει; Γιατί δεν το έγραψαν στα Ελληνικά;

-----  
-----  
-----

ε. Κοίταξε προσεκτικά τη διαφήμιση και γράψε μια μικρή ιστοριούλα.

-----  
-----  
-----

στ. Ποιες πληροφορίες για το προϊόν αναφέρονται στη διαφήμιση; Υπάρχουν κάποια πράγματα που θα ήθελες να ξέρεις αλλά δεν τα βρίσκεις;

-----  
-----  
-----

ζ. Γράψε ποιες πληροφορίες φαίνονται ξεκάθαρα.

-----  
-----  
-----



10. Τι παρατηρείτε σε αυτές τις παλιότερες διαφημίσεις; Θα τολμούσαν να διαφημιστούν έτσι τα τσιγάρα στις μέρες μας; Δικαιολόγησε την άποψη σου.

-----  
 -----  
 -----



11. Αυτές είναι οι λεγόμενες αντι-διαφημίσεις. Γιατί, κατά τη γνώμη σου ονομάζονται έτσι; Μπορείς να κάνεις και δικές σου;

-----  
 -----  
 -----

12. Σύμφωνα με την 89/622 οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι υποχρεωτικό να αναγράφεται στα πακέτα των τσιγάρων μια προειδοποίηση για τις βλάβες που προκαλεί το κάπνισμα στην υγεία του ανθρώπου. Για παράδειγμα, « το κάπνισμα προκαλεί καρκίνο». Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση υποχρέωσε τις καπνοβιομηχανίες να αναγράψουν την προειδοποίηση αυτή στα πακέτα των τσιγάρων;

-----  
 -----  
 -----



Νομίζεις ότι προσέχει κανείς τις προειδοποιήσεις αυτές στα πακέτα;

-----  
-----  
-----

### 2η Δραστηριότητα

Στο βίντεο « Τσιγάρο; Ευχαριστώ δε θα πάρω» του Ιδρύματος «ΘΩΡΑΞ», που θα παρακολουθήσετε, μια καπνοβιομηχανία προετοιμάζει τη διαφήμιση ενός καινούριου προϊόντος. Ακούστε με προσοχή και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Ποιος κατά τη γνώμη σου είναι ο στόχος της διαφημιστικής καμπάνιας;

-----  
-----  
-----

Ποιες είναι οι προτάσεις της διαφημιστριας σχετικά με τα χρώματα και σχήμα του νέου πακέτου;

-----  
-----

Τι μας λέει και τι μας κρύβει;

-----  
-----

### 3η Δραστηριότητα

Η λέξη διαφήμιση προέρχεται από το λατινικό *advertere*, που σημαίνει "να γυρίσει το μυαλό". Εάν θέλουμε να προσεγγίσουμε κριτικά τις διαφημίσεις οφείλουμε να προσέξουμε αφενός τι μας λένε δηλαδή τι λέει το κείμενο, αλλά και τι άλλα μηνύματα περνάνε; Τι δε μας λένε, τι παραλείπεται; Μήπως υπάρχουν μισές αλήθειες; Η μισή αλήθεια μοιάζει με όλη την αλήθεια. Μήπως μας λένε ψέματα;

Στο «Φυλλάδιο 4» βλέπετε διαφημίσεις τσιγάρων. Οι διαφημιστές χρησιμοποιούν τρόπους να μας πείσουν να τα αγοράσουμε. Εσύ και η ομάδα σου θα γίνετε οι έξυπνοι ντέντεκτιβ που θα αποκαλύψετε τα κόλπα των διαφημιστών. Οι πιο συχνές στρατηγικές ή πλάνες τους είναι στο «Φυλλάδιο 3» και θα σε βοηθήσουν.

Μετά διαλέξτε μία από αυτές (Φυλλάδιο 4) και με τη βοήθεια του Φυλλαδίου 2 αναλύστε την βήμα προς βήμα. Η καλύτερη παρουσίαση θα βραβευτεί.

## **Φυλλάδιο 1**

### **Το κάπνισμα στις έντυπες διαφημίσεις**

#### **Πώς και πού οι καπνιστικές εταιρίες διαφημίζονται;**

(διαφημίσεις – αφίσες, δωράκια και προωθητικές καμπάνιες, διαφήμιση στα σημεία πώλησης – κοντά σε ταμεία, χορηγίες σε αθλητικές και άλλες κοινωνικές δραστηριότητες)

#### **Παρατηρώ προσεκτικά μια διαφήμιση.**

(Περιγράψω με λεπτομέρειες, όπως για την εμφάνιση των ηρώων, τις δραστηριότητες που απεικονίζονται, το χώρο δράσης, γραπτό κείμενο.)

#### **Τι δεν βλέπω;**

(Γενικά, δεν βλέπω τα αποτσίγαρα, τον καπνό, τα λεκιασμένα δόντια, την καθημερινή ζωή, κ.λπ....)

#### **Ποιο είναι το κοινό-στόχος αυτής της διαφήμισης;**

(Προορίζεται να απευθυνθεί στους καπνιστές ή τους μη καπνιστές; Ομάδα ηλικίας; Φύλο; Φυλή;)

#### **Ποια στοιχεία προβάλλονται;**

(Προβάλλεται η συσχέτιση μεταξύ του να καπνίζεις τη συγκεκριμένη μάρκα τσιγάρων και του να είσαι cool , όμορφος, σφριγηλός, έχοντας πολλούς φίλους, κ.λπ.; )

#### **Ποιο μέρος της ιστορίας αποσιωπάται από αυτές τις διαφημίσεις;**

(Αποσιωπάται ο εθισμός, άλλα κοινωνικά αποτελέσματα, χρήματα που ξοδεύονται για τη συνήθειά αυτή , κ.α.)

## Φυλλάδιο 2

### Πώς αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά της εικόνας;

- ⌚ Τι βλέπεις πρώτα, τι σου κάνει **εντύπωση** όταν παρατηρείς αυτήν την διαφήμιση; Τι δεν βλέπεις;
- ⌚ Παρατηρώντας τους **ήρωες** και τη **δραστηριότητα** που εκτελούν, πως θα περιέγραφες με λίγα λόγια τη **ζωή** τους, όπως φαίνεται στην εικόνα;
- ⌚ **Πόσα** είναι τα πρόσωπα; Τι φοράνε; Ποια **αντικείμενα** κρατάνε στα χέρια τους; Ποιες είναι οι **εκφράσεις** του προσώπου τους;
- ⌚ Σχετικά με την **παράταξη** των μορφών: πώς παρατάσσονται οι μορφές στην εικόνα μπροστά- πίσω ή πάνω- κάτω;
- ⌚ Με ποιο **τρόπο** στήθηκαν μπροστά στο φακό; Τι ήθελε να τονίσει ο **διαφημιστής**; Για ποιο λόγο έστησε μ' αυτό **τον τρόπο** τις μορφές και τα αντικείμενα;
- ⌚ Σχετικά με το **φόντο**: Τι απεικονίζεται στο εμπρός τμήμα και τι στο βάθος;
- ⌚ Βλέπεις κάπου **τσιγάρο**; Εάν **υπάρχει τσιγάρο**, υπάρχει καπνός;
- ⌚ Γιατί αυτές οι **εικόνες** επιλέχθηκαν για αυτή τη διαφήμιση;
- ⌚ Είναι αυτές οι εικόνες **ρεαλιστικές**; Αν ναι, σε ποια αίσθησή μας (όραση, γεύση, όσφρηση, κ.λ.π.) απευθύνονται;
- ⌚ Η χρήση του συγκεκριμένου τσιγάρου θα κάνει τους ανθρώπους που θα δουν τη διαφήμιση **να μοιάσουν** με τους ανθρώπους στην διαφήμιση;
- ⌚ Αυτή η διαφήμιση **απευθύνεται** σε μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων; (καπνιστές, μη καπνιστές, γυναίκες, νέοι και νέες, κ.λ.π)
- ⌚ Ποιος πρόκειται **να ωφεληθεί** από την πώληση του τσιγάρου που διαφημίζεται και ποιος **θα ζημιωθεί**;
- ⌚ Πίσω από κάθε μήνυμα υπάρχει ένας **σκοπός και μια άποψη**. Ο σκοπός του διαφημιστή στη συγκεκριμένη διαφήμιση ποιος είναι; Προσπαθεί **να πείσει, να διασκεδάσει, ή να ενημερώσει**; Με ποιο τρόπο το πετυχαίνει αυτό;
- ⌚ **Τι υπόσχεται** η διαφήμιση αυτή; Μπορεί να πραγματοποιήσει ό,τι υπόσχεται;
- ⌚ Πώς θα παρουσιαζόταν αυτή η διαφήμιση, **αν έλεγε την αλήθεια** για το τσιγάρο;
- ⌚ Παρατήρησες την **προειδοποίηση του Υπουργείου Υγείας**; Είναι εύκολο να διαβαστεί; Είναι ταιριαστή με τους ανθρώπους που θα δουν τη διαφήμιση (θα κατανοήσουν το μήνυμά της);

### Φυλλάδιο 3

#### Διαφημιστικές Στρατηγικές ή Πλάνες.

Οι διαφημιστές χρησιμοποιούν τρόπους με σκοπό πάντοτε να ελκύσουν την προσοχή μας, να ενεργοποιήσουν τη μνήμη μας, για να μας κάνουν να πειστούμε για την αξία του προϊόντος που διαφημίζουν, έτσι ώστε να το αγοράσουμε. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές ή πλάνες είναι:

- 1. Ο παράγοντας μόδα.** Δημιουργούν την εντύπωση ότι όλοι κάνουν το ίδιο πράγμα και έτσι πρέπει να κάνουμε κι εμείς. Οι διαφημιστές δουλεύουν σκληρά να πείσουν τους καταναλωτές ότι εάν δεν καπνίζουν, δεν είναι "cool"!)
- 2. Διάσημοι Καπνιστές.** Παρουσιάζουν ένα διάσημο πρόσωπο [π.χ. έναν αθλητή, ηθοποιό ή τραγουδιστή] που ισχυρίζεται ότι το προϊόν είναι καλό. Οι φωτογραφίες των μουσικών, των προτύπων και των ηθοποιών που καπνίζουν, προωθούν την ιδέα ότι το κάπνισμα είναι γοητευτικό.
- 3. Ιδανικοί άνθρωποι - Στερεότυπα.** Τα πρότυπα στις διαφημίσεις εμφανίζονται να είναι τέλεια. Είναι άνθρωποι συνήθως υγιείς, ελκυστικοί και μοντέρνοι. Χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές: για τις νέες γυναίκες παίζουν στην ιδέα "της απελευθέρωσης" και την εικόνα του σώματος. Υπάρχουν συχνά λέξεις όπως "λεπτός" στο όνομα προϊόντων, ή επιλέγονται λεπτά μοντέλα. Οι γυναίκες στις διαφημίσεις είναι προκλητικές και δελεαστικές, ενώ οι άνδρες είναι σκληροί και αρρενωποί, όπως η κλασική εικόνα του ατόμου Marlboro.
- 4. Γεγονότα και αριθμοί.** Οι διαφημιστές είναι γνωστό ότι χρησιμοποιούν τις στατιστικές και "την ψευδο-επιστήμη" για να δώσουν την εντύπωση ότι το κάπνισμα είναι ασφαλές και για να ενισχύσουν την αξιοπιστία των προϊόντων τους.
- 5. Φίλοι, διασκέδαση.** Οι διαφημιστές ενισχύουν την έννοια ότι όποιος καπνίζει περνάει καλά. Οι εικόνες της ευτυχισμένης παρέας καπνιστών στα εστιατόρια και ακόμη και στο ύπαιθρο συνδέουν το κάπνισμα με τη διασκέδαση, τα ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν σκέψη και υγιή συναγωνισμό (σκάκι, τάβλι κ.λ.π.).

- 6. Χιούμορ.** Οι διαφημιστές χρησιμοποιούν χιούμορ για να προσελκύσουν τους πελάτες. Επειδή το κάπνισμα γίνεται λιγότερο αποδεκτό στην κοινωνία, κοροϊδεύουν τους μη καπνιστές. Χρησιμοποιούν επίσης και ήρωες κινουμένων σχεδίων για να κάνουν τα μικρά παιδιά να ταυτιστούν με το προϊόν.
- 7. Προσωπικότητα.** Οι διαφημιστές –ειδικά εκείνοι που προσπαθούν να προσελκύσουν τους νέους –απεικονίζουν συχνά το κάπνισμα ως σημάδι της ανεξαρτησίας και της εξέγερσης.
- 8. Παράλειψη.** Οι διαφημιστές δεν μας δίνουν την πλήρη ιστορία για τα τσιγάρα. Κανένας δεν βλέπει έναν ή μια ασθενή με καρκίνο, σε μια διαφήμιση τσιγάρων.
- 9. Θετικός τρόπος ζωής.** Οι διαφημιστές χρησιμοποιούν ανοιχτά, γαλάζια χρώματα, εικόνες ατόμων υγιών και γεμάτων ενέργεια, για να συνδέσουν οι καταναλωτές το κάπνισμα με τον υπαίθριο αθλητισμό και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες όπως το ποδόσφαιρο, η αντισφαίριση, τη ναυσιπλοΐα και την ιππασία.
- 10. Τοποθέτηση προϊόντων.** Οι διαφημίσεις τσιγάρων μπορούν να εμφανιστούν στις πιο ασυνήθιστες θέσεις, όπως τα τηλεοπτικά παιχνίδια. Ακόμη υπάρχουν διαφημίσεις τσιγάρων στο φόντο άλλων άσχετων διαφημίσεων ή διαφημίζονται μέσω φαινομενικά άσχετων προϊόντων, με σκοπό να αποσπάσουν την προσοχή μας από το αρχικό ζήτημα..
- 11. Κλίμακα.** Οι διαφημιστές χρησιμοποιούν τα τεχνάσματα της κλίμακας για να κάνουν το προϊόν τους να φανεί μεγαλύτερο –και ως εκ τούτου πιο ελκυστικό.
- 12. Χορηγίες:** Η χορηγία είναι πολύ ελκυστικός τρόπος διαφήμισης στις καπνοβιομηχανίες. Συνδέουν στο μυαλό μας το τσιγάρο με την ταχύτητα και τον πλούτο, υποστηρίζοντας οικονομικά, αγώνες ράλι ή άλλες αθλητικές δραστηριότητες.
- 13. Λογοπαίγνια:** Χρησιμοποιούν παράξενα ονόματα ή ξένα ή παιχνίδια με λέξεις, για να κάνουν το προϊόν να φαίνεται πιο δύσκολο να το αποκτήσεις και άρα πιο επιθυμητό.

## Φυλλάδιο 4











## Κεφάλαιο Γ'

### «Περιπέτεια διαβάζω και τα στερεότυπα της

Όνομα ομάδας:

Ημερομηνία:

#### *Ερωτηματολόγιο για το κείμενο<sup>73</sup>*

Το κείμενο είναι γραμμένο σε ευθύ λόγο. Γιατί;

Μπορείς να μετατρέψεις μια σκηνή σε πλάγιο; Πώς αλλάζει; Είναι καλύτερο, ή όχι;

Αν ήταν εδώ ο κ. Βερούτσι τι θα ήθελες να τον ρωτήσεις; ( Σκέψου τρεις ερωτήσεις).

Αν έπρεπε να περιγράψεις με δύο προτάσεις την περιπέτεια του κ. Βερούτσι

A. Τι θα έγραφες στη γιαγιά σου;

B. Τι θα έγραφες στο διευθυντή του σχολείου;

Αν δεν ήταν καπνιστής, πώς θα αντιμετώπιζε τις δύο καταστάσεις (χαλάρωση και τελική νίκη)

<sup>73</sup> Βασισμένο στον έντυπο και κριτικό γραμματισμό. Το μοντέλο 4 πηγών για το γραμματισμό από τους : *Allan Luke and Peter Freebody (1990)*

## Δραστηριότητες



Γίνετε κι εσείς μικροί δημοσιογράφοι και γράψτε το δικό σας άρθρο

Μπορείτε να γράψτε ένα άρθρο για το σχολείο ή την τοπική εφημερίδα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι έφηβοι πρέπει να αποφύγουν το κάπνισμα.

Χρησιμοποιήστε τα παρακάτω στοιχεία (Φυλλάδιο 1<sup>ο</sup>) για να υποστηρίξετε τη θέση σας και αφού μελετήσετε με προσοχή τα χαρακτηριστικά δομής ενός άρθρου, ξεκινήστε την προσπάθεια..

Καλή επιτυχία!!!!!!

**Σημαντικό, ενδιαφέρον θέμα**

**Σύντομος και εντυπωσιακός τίτλος**

**Στην αρχή του άρθρου μας** γράφουμε την πιο σημαντική πληροφορία, το λόγο δηλ. για τον οποίο θα γραφτεί το κείμενο μας.

**Στο κύριο μέρος του άρθρου μας** γράφουμε περισσότερες λεπτομέρειες για το θέμα μας, προσέχοντας να απαντάμε στις ερωτήσεις **που** έγινε κάτι, **πώς** έγινε, **ποιος** το άκανε, **πότε** έγινε, **π** ακριβώς έγινε.

**Στο τέλος του άρθρου μας** θα πρέπει να αφήσουμε τους αναγνώστες μας ενημερωμένους, προβληματισμένους για το θέμα που διάβασαν και με την επιθυμία να βρουν περισσότερες πληροφορίες γι' αυτό.

**Εικόνες ή φωτογραφίες που κυριάζουν με το περιεχόμενο**

**Ο ορθογράφος και την έκδοση**

**Κείμενο** (Προσωπική απόλυση, μόνιμη ζημιά)

Το κάπνισμα είναι βλαβερό για την υγεία. Οι περισσότεροι άνθρωποι το ξέρουν αυτό, αλλά λίγοι γνωρίζουν πως το κάπνισμα επηρεάζει την εικόνα τους και τη στάση που άλλοι άνθρωποι κρατάνε απέναντί τους. Το κάπνισμα προκαλεί δύσωση αναπνευστική και κτερισμένο δόντια. Συχνά κάνει τους άλλους ανθρώπους να μη θέλουν να βρίσκονται κοντά τους. Ακόμη και αν δεν καπνίζετε, πιθανόν να έχετε παρατηρήσει ότι τα ρούχα μυρίζουν τσιγάρα, αν βρεθείτε κοντά σε καπνιστές.

Σύμφωνα με μια έρευνα της Αμερικανικής Αντικατοπικής Εταιρείας, το 78% των αγορών ηλικίας 12-17 ετών δήλωσε ότι δεν επιθυμεί να βγει με κάποιον που καπνίζει. Τα κορίτσια σε ποσοστό 69% είπαν ότι θα προτιμούσαν να βγουν με κάποιον που δεν καπνίζει.

Οι προπονητές απαιτούν από τους αθλητές να μην καπνίζουν. Το κάπνισμα μειώνει την ποσότητα οξυγόνου που μπορεί να μεταφέρει το αίμα στο σώμα. Το αποτέλεσμα είναι ότι ο αθλητής που καπνίζει πιθανόν να μην μπορεί να κολυμηθεί ή να τρέξει τόσο καλά, όσο οι μη καπνιστές αθλητές. Τα πνευμόνια του καπνιστή δε μεταφέρουν οξυγόνο τόσο αποτελεσματικά, όσο τα πνευμόνια των περισσότερων μη καπνιστών.

πηλ. «Εφημερ», σελ. 26/26/2002

## Φυλλάδιο 1<sup>ο</sup>

### Νέοι, κάπνισμα και διαφημίσεις

Οι αναλύσεις των ψυχολόγων λένε ότι:

- Τα νεαρά άτομα πολλές φορές νομίζουν ότι πρέπει να ακολουθήσουν νωρίς τις συνήθειες των ενηλίκων. Όμως το κάπνισμα δε σημαίνει ωριμότητα. Νομίζουν ότι γίνονται πιο λαμπεροί όπως οι αστέρες του κινηματογράφου. Νιώθουν πιο “άνετοι” μπροστά στους φίλους τους.
- Πολλά άτομα και ιδιαίτερα οι νέοι, καπνίζουν για κάποιους «αφελείς» κοινωνικούς λόγους. Πολλά νεαρά άτομα αδιαφορούν για τους κινδύνους του τσιγάρου στην υγεία τους. Δεν γνωρίζουν τι σημαίνει “εθισμός” και τις επικίνδυνες επιδράσεις της νικοτίνης. Τέλος, νομίζουν ότι θα απαλλαγθούν από κάποια δύσκολα νεανικά προβλήματα, βοηθά να αντιμετωπίσουν την κατάθλιψη και να ελέγξουν το βάρος τους. Στην πραγματικότητα, πετυχαίνουν ακριβώς το αντίθετο.
- Οι νέοι νομίζουν ότι συμπεριφορές όπως το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ, προσφέρουν κοινωνική αποδοχή και καταξίωση στην παρέα. Νομίζουν ότι οι συμπεριφορές αυτές σημαίνουν ανεξαρτησία από τους γονείς, επίδειξη απαξίωσης των αρχών και κανόνων της συμβατικής κοινωνίας, ή επίδειξη ωρίμανσης στο στάδιο μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Πρέπει να μάθουν ότι στην πραγματικότητα το τσιγάρο κάνει μόνο κακό: στην εμφάνιση, στο δέρμα, στο σώμα και στην υγεία τους συνολικά.

Οι καπνοβιομηχανίες έχουν στρέψει την προσοχή τους στους νέους. Είναι οι «μελλοντικοί» αγοραστές τους. Προσπαθούν λοιπόν να συνδέσουν το κάπνισμα με μοντέρνες εμφανίσεις, με τρόπους ζωής που ζηλεύουν οι νέοι και θέλουν να ακολουθήσουν. Χρησιμοποιούν ως μοντέλα ιδιαίτερα γνωστούς ηθοποιούς για αυτές τις ηλικίες.

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, έχουν απαγορευτεί οι διαφημίσεις τσιγάρων στις εφημερίδες και τα περιοδικά, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Έτσι οι εταιρίες καπνού ανακάλυψαν άλλους τρόπους να κάνουν γνωστά τα προϊόντα τους: μπλουζάκια, αναπτήρες, εικόνες καπνιστών σε πολύ δημοφιλή σήριαλ της TV ή εκπομπές. Αν τελικά το προϊόν που πουλούν ήταν καλό για την υγεία, θα ήταν απαραίτητη η διαφήμιση; Η διαφήμιση προέρχεται από το λατινικό *advertere*, που σημαίνει "να γυρίσει το μυαλό". Εάν θέλουμε να προσεγγίσουμε κριτικά τις διαφημίσεις οφείλουμε να προσέξουμε αφενός τι μας λένε δηλαδή τι λέει το κείμενο, αλλά και τι άλλα μηνύματα περνάνε; Τι δε μας λένε, τι παραλείπεται; Μήπως υπάρχουν μισές αλήθειες; Η μισή αλήθεια μοιάζει με όλη την αλήθεια. Μήπως μας λένε ψέματα;

Παρατηρήστε ότι οι λέξεις στις διαφημίσεις είναι ελάχιστες ή απουσιάζουν. Η εικόνα είναι που έχει σημασία. Ο καθένας μπορεί να την αντιλαμβάνεται λίγο διαφορετικά, αλλά τελικά όλους μας επηρεάζει.

## «Περιπέτεια με την τηλεόραση»

Του Τζιάννι Ροντάρι

Ενα βράδυ ο κύριος Βερούτσι γύρναγε από τη δουλειά του. Ο κύριος Βερούτσι μπορεί να 'τανε υπάλληλος του ταχυδρομείου, μπορεί όμως και οδοντογιατρός. Δεν μπορούμε να τον κάνουμε και ό,τι θέλουμε. Να του βάλουμε μουστάκια; Γένια; Άντε, ας έχει μουστάκια και γένια. Ας προσπαθήσουμε να φανταστούμε πώς είναι ντυμένος, πώς περπατάει, πώς μιλάει. Τώρα μιλάει με τον εαυτό του... Ας κρυφακούσουμε τι λέει.

— Επιτέλους, γυρνάω σπίτι... Σπίτι μου, σπιτάκι μου και σπιτοκαλυβάκι μου. Δεν μπορώ άλλο. Είμαι ψόφιος. Κόσμος... κυκλοφορία... Τώρα θα μπω στο σπίτι μου, θα κλειδώσω την πόρτα κι ο κόσμος ολόκληρος απέξω. Αυτό τουλάχιστον μπορώ να το κάνω. Να 'μαι, έφτασα... Επιτέλους μόνος... Τι καλά... Πρώτο, δρόμο η γραβάτα... Δεύτερο, οι παντούφλες μου... Τρίτο, ανάβω την τηλεόραση... Τέταρτο, η πολυθρόνα μου, το σκαμνάκι για τα πόδια, το τσιγάρο... Αχ, τώρα είμαι με το βασιλιά γενιά\*. Και, προπάντων, είμαι μόνος... μόνος... Μα συ ποια είσαι; Από πού ξεφύτρωσες;

Μια νόστιμη κοπέλα χαμογελούσε κι έσταζε μέλι\* στον κύριο Βερούτσι. Πριν λίγο δεν υπήρχε, τώρα στεκότανε κει δα και διόρθωνε το κολιέ που φορούσε στο λαιμό της.

— Δε με γνωρίσατε, κύριε Βερούτσι; Είμαι εκφωνήτρια της τηλεόρασης. Την ανάψατε και να 'μαι. Θα σας πω τις τελευταίες ειδήσεις.

Ο κύριος Βερούτσι διαμαρτυρήθηκε:

— Ναι, μα σεις δεν είστε μέσα στην τηλεόραση αλλά στο σπίτι μου και κάθεστε στον καναπέ μου.

— Το ίδιο δεν κάνει; Κι όταν είμαι μέσα στην τηλεόραση, είμαι σπίτι σας και κουβεντιάζω μαζί σας.

— Μα πώς καταφέρατε και μπήκατε δω μέσα; Δε σας πήρα είδηση. Ή μήπως μπήκατε κρυφά;

— Αυτό είναι άλλη κουβέντα... Τώρα θέλετε ν' ακούσετε τα νέα ή όχι;

— Τέλος πάντων..., ας ακούσουμε τι θα πείτε.

Η όμορφη κοπέλα έβαλε την καλή της φωνή κι άρχισε:

— Σε ολόκληρο το βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας συνεχίζεται το ανθρωποκυνήγι για τη σύλληψη του φοβερού ληστή που δραπέτευσε από τις φυλακές του Ρίντινγκ. Ο αρχηγός της αστυνομίας ανακοίνωσε ότι ο ληστής κατά πάσαν πιθανότητα κρύβεται στα δάση...

Κείνη τη στιγμή ο κύριος Βερούτσι άκουσε μια φωνή που δεν ήτανε της εκφωνήτριας ούτε κι έβγαινε από την τηλεόραση, αλλά κάπου μέσα από το δωμάτιο. Έλεγε λοιπόν η φωνή:

— Παραμύθια!

— Ποιος είναι; πετάχτηκε ο κύριος Βερούτσι. Ποιος μίλησε;

— Ο ληστής, είπε η εκφωνήτρια, σαν να μη συνέβαινε τίποτα. Κοιτάζτε, θα 'χε κρυφτεί κάτω από τον καναπέ.

— Παραμύθια, ξανάπε η φωνή, πού θα κρυφτώ εγώ, δε θα το πω στην αφεντιά σου... Ο κύριος Βερούτσι κοίταζε κατακεί που του φάνηκε πως ερχότανε η φωνή και είπε χωρίς πια να κρατηθεί:

\* **με το βασιλιά γενιά:** δε μου λείπει τίποτε, νιώθω άρχοντας    **έσταζε μέλι:** ήταν όλο γλύκα, ήταν πολύ γλυκιά

— Μα ποιος του 'δωσε την άδεια. Ένας ληστής θα 'χει σίγουρα και πιστόλι. Ένας ληστής στο σπίτι μου! Είναι για να του στρίβει κανενός.

— Εσείς με προσκαλέσατε, είπε ο ληστής και βγήκε από την κρυψώνα του.

— Εγώ; Ωραίο και τούτο. Να καλέσω εγώ ληστές να μου κάνουνε επίσκεψη και να πιούμε και κανένα ποτηράκι...

— Να συνεχίσω τις ειδήσεις; Ρώτησε η εκφωνήτρια.

— Γιατί όχι; απάντησε ο κύριος Βερούτσι. Είμαι περίεργος να δω πώς θα τελειώσει η ιστορία.

Και η κοπέλα πήρε κείνη την απρόσωπη φωνή, που έχουν οι εκφωνητές όταν λένε τα νέα.

— Ο στρατηγός Μπόλο ανακοίνωσε ότι το στράτευμα του θ' αρχίσει συντόμως την επίθεση ενάντια της δημοκρατίας της Πλανάβιας και ότι ο πόλεμος δε θα λήξει πριν τα Χριστούγεννα.

— Δεν είναι ακριβώς έτσι, ακούστηκε μια άλλη φωνή, ενώ άνοιγε με θόρυβο η πόρτα ενός ντουλαπιού.

Ο κύριος Βερούτσι πετάχτηκε ξανά ολόρθος.

— Τι είναι; Α, σίγουρα θα είστε ο στρατηγός Μπόλο. Και τι γυρεύετε μέσα στο ντουλάπι;

— Δικός μου λογαριασμός, απάντησε ο στρατηγός.

— Μπορεί, μα εγώ θέλω να ξέρω, είπε ο κύριος Βερούτσι. Μπόμπες... Μπόμπες στο ντουλάπι μου!... Θα 'θελα να ξέρω τι σχέση έχω εγώ με πόλεμο...

Ο στρατηγός Μπόλο γέλασε κοροϊδευτικά.

— Η δουλειά μου, αγαπητέ κύριε, είναι να οδηγήσω τα στρατεύματα μου και να κατά λάβω την Πλανάβια κι όχι να απαντώ στις ερωτήσεις σου. Έλεγα στη δεσποινίδα από εδώ πως η ανακοίνωση μου ερμηνεύτηκε στραβά. Είπα ακριβώς αυτά τα λόγια: Ο πολεμά θα τελειώσει πριν τα Χριστούγεννα, γιατί εγώ θα κατατροπώσω τους Πλανάβιους, ένα έναν, θα κάνω στάχτη την πολιτεία τους και τα χωράφια τους και η γη τους θα μετατραπεί σε έρημο.

Τότε πετάχτηκε κι ο ληστής να πει το λογάκι του.

— Τι αγαθή ψυχούλα! Και μένα, έναν κλεφταράκο της συμφοράς, με κυνηγάει ολόκληρη η Μεγάλη Βρετανία. Θέλετε να μάθετε ποιος από τους δυο μας είναι ο αληθινό ληστής...

— Κι εγώ θέλω να μάθω, ξεφώνισε ο κύριος Βερούτσι, πότε θα ξεκουμπιστείτε όλοι από δω μέσα- κι εσύ, δεσποινίς εκφωνήτρια, κι εσύ, κύριε ληστή, κι εσύ, κύριε στρατηγέ... Αυτό είναι το σπίτι μου και θέλω να μείνω μόνος! Ό,τι λέτε και κάνετε σεις, στα παλιά μου τα παπούτσια. Θα βρω τον τρόπο να σας πετάξω έξω. Θα φωνάξω την αστυνομία και θα σας κολλήσω την κατηγορία: παραβίαση της στέγης\*. Εντάξει; Θα τηλεφωνήσω ακόμα και στους χωροφύλακες και στους αστυφύλακες της τροχαίας και στους πυροσβέστες... Θέλω να δω αν είμαι νοικοκύρης στο σπίτι μου. Να το ξέρω...

Στο μεταξύ, όσο η εκφωνήτρια συνέχιζε να λέει τις ειδήσεις, το σπίτι του κυρίου Βερούτσι, που ήτανε μοναδικός ιδιοκτήτης και ήθελε να κάθεται μονάχος χωρίς να τον ενοχλεί κανένας, άρχισε να γεμίζει λογής λογής κόσμο: Πλήθη από πεινασμένους, στρατεύματα σε πορεία, πολιτικοί πάνω στο βήμα, αθλητές που γυμναζόντανε, εργάτες που απεργούσαν, αεροπλάνα που πήγαιναν να βομβαρδίσουν... φωνές, στριγγλιές, τράγοι δια, βρισιές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου που μπερδεύοντανε μέσα σε χίλιους δυο άλλους θορύβους.

— Φτάνει, ξεφώνισε ο κύριος Βερούτσι. Προδοσία. Παραβίαση της στέγης! Φτάνει Φτάνει!

### πρώτο τέλος

Ξαφνικά ακούστηκε ένα επίμονο κουδούνισμα.

— Ποιος είναι;

— Ανοίξτε ή σπάμε την πόρτα.

Ευτυχώς, ήτανε οι χωροφύλακες. Τους κάλεσε ένας γείτονας που είχε τρομάξει με το θόρυβο.

— Μην κινηθεί κανείς! Ψηλά τα χέρια! Ταυτότητες!

— Ευχαριστώ, αναστέναξε ο κύριος Βερούτσι κι έπεσε ξέπνοος\* στον καναπέ. Σας ευχαριστώ. Πάρ 'τε τους όλους. Να μη βλέπω κανέναν. Όλοι τους είναι ύποπτοι.

— Και τούτη η δεσποινίς;

— Κι εκείνη. Δεν είχε δικαίωμα να μου κουβαλήσει στο σπίτι μου όλη αυτή την οχλαγωγία.

— Εντάξει, κύριε Βερούτσι, είπε ο επικεφαλής των χωροφυλάκων, η ιδιωτική σας ζωή είναι απαραβίαστη. Θα τους στείλω όλους φυλακή. Μήπως θέλετε να σας ψήσω κανένα καφέ να συνέρθετε;

— Όχι, ευχαριστώ, θα τον ψήσω μόνος μου. Μόνο, καφέ χωρίς καφεΐνη, γιατί αλλιώς δε θα κλείσω μάτι όλη νύχτα.

### δεύτερο τέλος

Ξαφνικά... του κύριου Βερούτσι του κατέβηκε μια ιδέα... μα τι ιδέα. Μια από κείνες που στα κόμικς τις παρουσιάζουνε μ' ένα φως που ανάβει στο κεφάλι του Μίκι ή του Σούπερμαν.

Ο κύριος Βερούτσι πλησίασε σιγά σιγά την τηλεόραση χαμογελώντας σ' όλο εκείνο τον κόσμο που τον κοίταζε με περιέργεια. Έριξε ένα τελευταίο χαμόγελο και, αφού βεβαιώθηκε πως κανένας δε θα τον εμποδίσει να κάνει αυτό που είχε στο νου του, με μια απότομη και αποφασιστική κίνηση πάτησε το κουμπί.

Η πρώτη που εξαφανίστηκε ήτανε η εκφωνήτρια. Ύστερα ο ένας μετά τον άλλο χανόντανε οι ληστές, οι τραγουδιστές, οι στρατηγοί, οι αθλητές, ο στρατός, ο κόσμος. Δεν ήτανε πολύ απλό;

Φτάνει να κλείσει κανείς την τηλεόραση κι όλοι είναι υποχρεωμένοι να εξαφανιστούνε, να μείνουνε έξω από την πόρτα και να σ' αφήσουνε μόνο στην ησυχία σου... Ο κύριος Βερούτσι χαμογέλασε στον εαυτό του και άναψε την πίπα του.

### τρίτο τέλος

Ξαφνικά ο κύριος... ο κύριος Βερούτσι έπαψε να ξεφωνίζει σαν τρελός.

Ναι, κατάλαβε. Τι να καταλάβει; Πως δε φτάνει να κλείνεις την πόρτα σου για να ν' αφήσεις απέξω όλο τον κόσμο, τα βάσανά του και τα προβλήματά του.

Και πως κανένας δεν μπορεί πραγματικά να απολαύσει τις χαρές της ζωής, όταν ξέρει — και μια τηλεόραση αρκεί για να του το μάθει — πως υπάρχουν άνθρωποι που είναι δυστυχισμένοι, υποφέρουν, πεθαίνουν κάπου κοντά ή πολύ μακριά, μα πάντα πάνω σ' αυτή τη γη που είναι μια για όλους μας, που είναι το ίδιο σπίτι για όλους μας.

απόδοση: Άλκη Ζέη

### ΚΥΡ, Χωρίς λόγια (γελοιογραφία από την εφημερίδα Ελευθεροτυπία)

\* παραβίαση της στέγης: η είσοδος κάποιου στο σπίτι μας με τη βία (οι νόμοι προστατεύουν το οικογενειακό άσυλο από κάθε μορφή παραβίασης)



## Κεφάλαιο Δ΄

«Κινούμενες εικόνες με χρυσή καρδιά, δίνουν μαθήματα αγάπης σ' όλα τα παιδιά»

Όνομα ομάδας:

Ημερομηνία:

Μπορείς να παρατηρήσεις προσεκτικά τις εικόνες;



Στις παραπάνω εικόνες βλέπεις κάποιους να καπνίζουν:

Γιατί κατά τη γνώμη σας ο εικονογράφος επέλεξε να δείξει αυτή τη συνήθεια των μεγάλων σε ένα κόμικ που απευθύνεται σε παιδιά;

-----  
-----



Θα μπορούσε η σκηνή να ήταν η ίδια χωρίς τα άτομα αυτά να καπνίζουν;  
(Δικαιολόγησε τη γνώμη σου).

Το γνωστό παιχνίδι.....



ΗΗ	• Πού συναντά για πρώτη φορά ο Κουασιμόδος την Εσμεράλδα. Σε μια εκκλησία, σε μια σκηνή ή σε ένα καφέ. (Σε μια σκηνή)
ΤΚ	• Τι δουλειά σε δικαστήρια κάνει ο Φρόλο σε αυτήν την ταινία. (Είναι δικαστής)
ΣΥ	• Σε τι μεταμφιέζεται η Εσμεράλδα με τη βοήθεια αυτής της κατίσικας. (Σε γέρο)
ΤΑ	• Τι έχει στο στόμα της η κατίσικα της εικόνας. (Μια πίττα)
ΑΠ	• Τι ήχος ακούγεται από τον καθεδρικό της Παναγίας των Παρισίων στην αρχή αυτής της ταινίας. (Οι καμπάνες)
ΣΠ	• Σε ποια ταινία παίζουν οι δύο ήρωες της εικόνας. (Στην Παναγία των Παρισίων)

- Ποια μηνύματα περνάει;

Άλλες φορές καπνίζουν οι κακοί και άλλες φορές οι καλοί. Γιατί νομίζεις ότι οι εικονογράφοι επιλέγουν να ζωγραφίζουν τέτοιες σκηνές και μάλιστα σε παιδικά βιβλία;

- Απεικονίζουν την πραγματικότητα; ή
- Εξυπηρετούν άλλα συμφέροντα; (Δικαιολόγησε την άποψή σου)



- Αν ήσουν εσύ εικονογράφος θα άλλαζες κάτι; Τι ακριβώς;

**Ερμηνεία του κόμικ του Λούκι Λουκ:**

- Ποιοι έγραψαν αυτούς τους διαλόγους στο κόμικ του Λούκι Λουκ;

-----  
-----  
-----

- Για ποιο λόγο το έκαναν; Ποιοι και πώς ωφελούνται απ' αυτή τη μορφή του αντικαπιναστικού μηνύματος;

-----  
-----  
-----

- Είναι πειστικοί οι διάλογοι; Πέτυχαν το στόχο τους;

-----  
-----  
-----

- Ποιοι οι συνομιλητές; Υπάρχουν κι άλλοι που δε φαίνονται;

-----  
-----  
-----

- Ταιριάζουν οι εικόνες με τα κείμενα;

-----  
-----  
-----

- Υπάρχουν σημεία που θα μπορούσες να το γράψεις καλύτερα;

-----  
-----  
-----

- Ο Λούκι Λουκ λέει: «Νόμιζα ότι το τσιγάρο ήταν μια ευχάριστη συντροφιά». Ξαναγράψε την πρόταση τροποποιώντας την έτσι ώστε να δείχνει πως νομίζεις ότι αισθάνεται τώρα.

-----  
-----  
-----

## **Δραστηριότητες:**

### **1. Ας προσπαθήσουμε να γράψουμε το δικό μας κόμικ:**

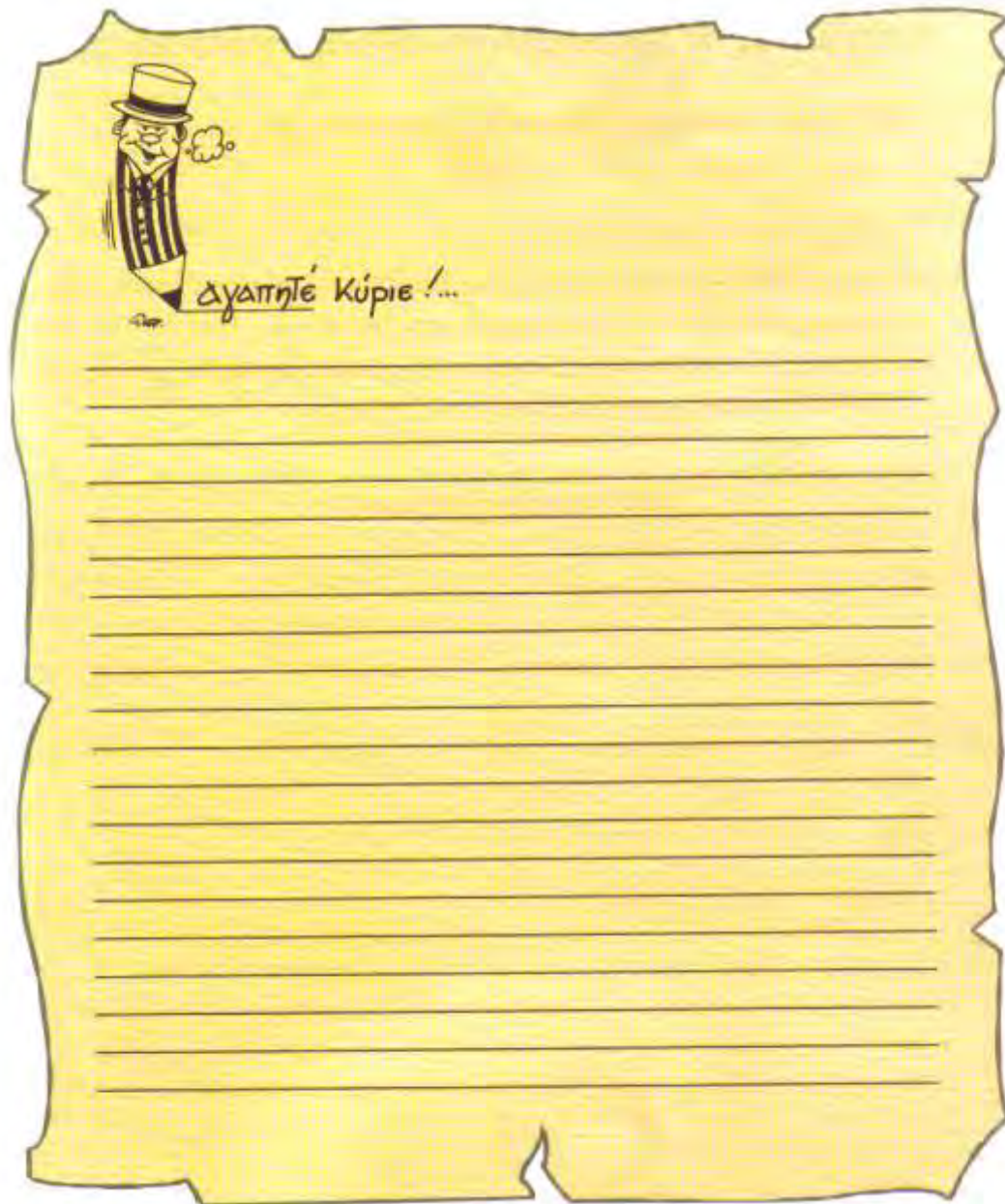
Πρωταγωνιστής μας θα είναι ο Πινόκιο. Παρατηρήστε τις εικόνες και μετά προσπαθήστε να γράψετε δικούς σας διαλόγους που να ταιριάζουν σε αυτές. Μπορείτε να δώσετε ένα δικό σας τέλος στην ιστορία;

**Καλή επιτυχία!!!!**

### **Προσπάθησε να ξαναδιαβάσεις αυτά που έγραψες απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις:**

1. Τα συννεφάκια με τα λόγια των ηρώων ταιριάζουν με τα σκίτσα μου;
2. Τα σκίτσα είναι τέτοια, ώστε κάποιος να αναγνωρίζει τους ήρωες σε όλα τα τετραγωνάκια (με βάση τα μαλλιά τους, τα ρούχα τους, κ.ά.);
3. Μπορεί κάποιος να καταλάβει πού και πότε συμβαίνουν αυτά που διηγείται η ιστορία;
4. Άφησα την έκπληξη ή το δίδαγμα-συμπέρασμα για το τέλος;
5. Χρησιμοποίησα επιφωνήματα και διάφορους ήχους για να δείξω τα συναισθήματα των ηρώων;

2. Μπορείτε σαν ομάδα ευαισθητοποιημένων και υπεύθυνων παιδιών να γράψετε μια επιστολή προς τον εκδότη του περιοδικού στην οποία θα του επισημαίνετε το πρόβλημα και θα του ζητάτε να πάρει τα κατάλληλα μέτρα. Η επιστολή αυτή θα δημοσιευτεί στο περιοδικό και θέλουμε να φτάσει το μήνυμά μας παντού (συμβουλευτείτε και τις σχετικές οδηγίες. Ας προσπαθήσουμε..... Καλή επιτυχία!!!!



### **Γιατί πρέπει να γράψετε επιστολή προς τον εκδότη:**

- Γιατί είστε θυμωμένοι με το ότι ο εικονογράφος επέλεξε να δείξει αυτή την καπνιστική συνήθεια των μεγάλων σε ένα κόμικ που απευθύνεται σε παιδιά και θέλετε να το γνωρίζουν και οι άλλοι.
- Γιατί πιστεύετε, ότι ένα θέμα είναι τόσο σημαντικό που πρέπει να γίνει γνωστό.
- Για να επηρεάσετε την κοινή γνώμη.
- Για να εκπαιδεύσετε το ευρύ κοινό για ένα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.
- Για να επηρεάσετε τους φορείς χάραξης πολιτικής ή των εκλεγμένων αξιωματούχων άμεσα ή έμμεσα.
- Για κοινοποίηση-γνωστοποίηση του έργου και για προσέλκυση εθελοντών στον αντικαπνιστικό αγώνα.

### **Πως θα γράψετε την επιστολή σας:**

- Ξεκινήστε την επιστολή με έναν απλό χαιρετισμό. Μην ανησυχείτε αν δε γνωρίζετε το όνομα του συντάκτη. Μια προσφώνηση απλή «Στον εκδότη» ή «Αγαπητέ κύριε», είναι αρκετή.
- Κεντρίστε το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Η αρχική σας φράση, είναι πολύ σημαντική. Θα πρέπει να ενημερώσετε τους αναγνώστες τι γράφετε και να τους κάνετε να θέλουν να διαβάσουν και τα υπόλοιπα.
- Εξηγήστε από την αρχή με ποιο θέμα σχετίζεται η επιστολή. Να είστε σύντομοι/ες και ακριβολόγοι.
- Μην περιμένετε το συντάκτη ή το ευρύ κοινό να μαντέψει τι θέλετε να πείτε.
- Εξηγήστε γιατί το θέμα είναι σημαντικό. Αν έχετε δηλαδή κίνητρα και γιατί τα έχετε, για να γράψετε μια επιστολή σε ένα περιοδικό-εφημερίδα. Χρησιμοποιήστε απλή γλώσσα για να σας καταλαβαίνει το κοινό.
- Δώστε στοιχεία για κάθε έπαινο ή κριτική αν γράφετε μια επιστολή που έχει να κάνει με κάποια ενέργεια του παρελθόντος.
- Δηλώστε τη γνώμη σας για το τι πρέπει να γίνει. Μπορείτε να γράψετε μια επιστολή που θα υποστηρίζετε ή θα επικρίνετε κάποια δράση ή πολιτική.
- Τέλος υπογράψτε την επιστολή (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, τηλέφωνο, e-mail).

### **Διόρθωση με κριτήρια καταλληλότητας και γλωσσικής ορθότητας**

Κάθε φορά που γράφω ένα κείμενο το ξαναδιαβάζω. Προσέχω όλα τα παρακάτω και διορθώνω όσα χρειάζονται. (Μπορεί να χρειαστεί να ξαναγράψω κάποια μέρη του κειμένου μου.)

1. Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα; (Συμβουλεύομαι τα σημεία που προτείνονται στην εκφώνηση της άσκησης.)
2. Τι μου άρεσε περισσότερο απ' όσα έγραψα;
3. Τι θα μπορούσα να έχω γράψει καλύτερα; Πώς μπορώ να το γράψω τώρα;
4. Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα;
5. Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;
6. Ποια σημεία θα τους αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;
7. Πώς ήταν η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα;
8. Χρησιμοποίησα πολλές διαφορετικές λέξεις ή πολλές φορές τις ίδιες λέξεις;
9. Πώς ήταν η εμφάνιση του γραπτού μου;

## 5. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

### 5.1. ΑΝΑΛΥΣΗ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΩΝ



Μου κάνει εντύπωση το πόσο μεγάλο είναι το πακέτο και το έντονο κόκκινο χρώμα, δεν βλέπω να γράφει τα συστατικά. Δεν έχει ήρωες. Υπάρχει μόνο ένα τεράστιο πακέτο στο κέντρο και από πάνω και κάτω γράφει τη μάρκα. Το φόντο είναι γκρι. Βλέπω τσιγάρα αλλά δεν είναι αναμμένα. Επιλέχτηκαν για να προσελκύσουν τους νέους γι' αυτό είναι και μεταλλικό το κουτί. Δεν είναι ρεαλιστική επειδή είναι υπερβολικά μεγάλη για να το βλέπουν όλοι. Η χρήση αυτού του πακέτου δεν θα κάνει τους ανθρώπους να μοιάσουν με αυτούς στην εικόνα. Απευθύνεται στους νέους κομμωτές και αυτή που

οφελείται είναι η εταιρεία. Προσπαθεί να πείσει τον κόσμο να το πάρει επειδή είναι μεταλλικό και αλλάζει σχήμα. Απευθύνεται σε όλες τις ασθήσεις τους, αφού λέει ότι έχει ωραία μυρωδιά και αφή ενώ δεν έχει.

Θα δυσάρημζε το τσιγάρο αν θα ήταν το πακέτο τεταλασσομένο και σπασμένο. Το ίδιο και τα τσιγάρα. Θα έλεγε τα συστατικά με μεγάλα γράμματα και θα είχε τη μορφή του δηλητηρίου στην προειδοποίησή του. Τώρα όμως, την προειδοποίηση του Υπουργείου Υγείας την έχουν με μικρά γράμματα για να μην φαίνεται.

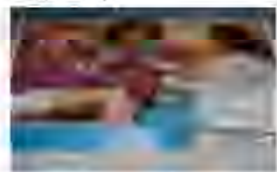
**"ΕΞΥΠΝΟΥΣΙΑΔΕΣ"**



Η πρώτη εντύπωση που παρατήρησα στη διαφήμιση είναι ότι υπάρχει δεξιά ένα μεγάλο πιατέ με τσιγάρα με ελαστικά χρώματα. Επίσης βλέπω τσάι και δεσποινίδες που υποκεινώς βρίσκονται για διασκέπες. Οι δεσποινίδες κοίβονται σε μια τραπέζια ενώ πίσω τους δίνει ο ήλιος. Η ζωή τους φαίνεται όμορφη, γελήνια, διασκεδαστική, ευχάριστη, ήρεμη. Οι τρεις δεσποινίδες φορούν όμορφα καλοκαιρινά ρούχα. Συζητούν πίνοντας ποτό και κοιτάζοντας τα τσιγάρα «MASCIM SLIMS». Οι τρεις κοπέλες διασκεδάζουν πάρα πολύ και αυτό το βλέπουμε από την έκφραση το υπροσώπου τους. Ο διαφημιστής τόνισε το μεγάλο πιατέ με τσιγάρα και επίσης τόνισε τα πρόσωπα που

κοιτούν να απολαφθούν το τσιγάρο. Επίσης τόνισε ότι υπήρχε το μεγάλο πιατέ με τσιγάρα και πίσω υπήρχε μια υπέροχη θέα στην οποία απεικονίζετα το ηλιοβασίλεμα. Στην επόμενη βλέπουμε τσιγάρα εφημένια. Αυτός οι επόμενες σελήχρησι για να προσελκύσει τους νέους εφηβούς να γίνουν καπνιστές. Η διαφήμιση είναι ελαστική και απεικονίζεται σε νεαρό παιδί. Αυτός που θα αφηθεί από την πώληση του τσιγάρου είναι ο χορηγός και αυτός που θα ζημωθεί θα είναι ο αγοραστής. Η διαφήμιση προσπαθεί να πείσει τους νέους ανθρώπους να αγοράσουν τσιγάρα. Η διαφήμιση υπόσχεται γελήνια ήρεμία, όμως δεν μπορεί να πραγματοποιήσει όα υπόσχετα. Επίσης οι αγοραστής πρέπει να προσέχουν την προσοδοτήρη του Υπουργείου Υγείας. Αν η διαφήμιση έλεγε την αλήθεια για το τσιγάρο όλοι θα ήξεραν ότι είναι θανατηφόρο. **ΣΑΙΝΙΑ**

Στην επόμενη αυτή βλέπω τρεις όμορφες κοπέλες που κοιτάζουν μπροστά σε ένα ωραίο ηλιοβασίλεμα σε ένα όμορφο νησί. που κάνουν διασκέπες και αισθάνονται όμορφα. Αυτό που μου κάνει εντύπωση είναι ότι παρ' όλο που κοιτάζουν είναι τόσο όμορφες. Σε αυτή την επόμενη βλέπω το κάπνισμα να μην τις επηρεάζει όπως τους άλλους ανθρώπους.



Τα πρόσωπα της διαφήμισης είναι τρία. Φορούν καλοκαιρινά ρούχα, η μια κοπέλα κρατάει ένα τσιγάρο, η άλλη κοπέλα προσφέρει στη φίλη της ένα τσιγάρο και οι παρθέσεις τους είναι ξανθιστες και χαμογελαστές. Στη διαφήμιση βλέπω πάνω την μάσκα του πιατέ με τα τσιγάρα, από κάτω τις κοπέλες και αριστερά την εμφάνιση του

τσιγάρου. Ο διαφημιστής έστησε αυτή τη διαφήμιση με αυτόν τον τρόπο για να μας πηρεάσει. Οι επόμενες αυτές απεικονίζονται σε ωραίες καλοκαιρινές διασκέπες. Η διαφήμιση αυτή απεικονίζεται στους νέους καπνιστές και στους μη καπνιστές. Αυτός που θα αφηθεί από τη διαφήμιση είναι αυτός που θα δημιουργήσει το τσιγάρο και αυτός που θα ζημωθεί είναι ο πελάτης. Ο διαφημιστής προσπαθεί να πείσει τους νέους να καπνίσουν και ότι το κάπνισμα κάνει καλό.

Η διαφήμιση αυτή υπόσχεται ότι οι καπνιστές αυτό το συγκεκριμένο τσιγάρο θα γίνεις πιο όμορφος, πιο αισχάρτητος, αλλά ότι υπόσχετα δεν το πραγματοποιεί και γίνεται το αντίθετο. Αν η διαφήμιση έλεγε την αλήθεια οι κοπέλες θα ήταν γρασμένες με κίτρινα δόντια και χέρια γεμάτα άσχημα. Πρόσωπα πιατέ πως το κάπνισμα βλάπτει σοβαρά την υγεία και δεν θα ήθελα ποτέ να καπνίσω στη ζωή μου. **ΤΑ ΟΜΟΡΦΑ ΟΦΑΛΙΑ**



Βλέπουμε τρεις όμορφες γυναίκες να κουβεντιάζουν χαμογελώντας απέναντι από την ήρεμη θάλασσα! Αυτό που δεν βλέπουμε είναι την άλλη όψη του νομίσματος, ούτε του κοριτσιού του κοριτσιού, τα καταρτισμένα δόντια και γέλιο, τους μαύρους κήδεους και όλα όσα προκαλεί το κοινό.

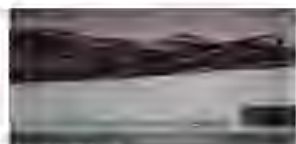
Στην επόμενη φάση είναι έχω μια ήρεμη ζωή χωρίς άγχος και δυσκολίες. Φορώ όμορφα με υπέροχα χρώματα, ρούχα, είναι χαρούμενες προσφέροντας κοινό ή μία στην άλλη. Στο βάθος απεικονίζεται μια ήρεμη και όμορφη θάλασσα. Στο μπροστινό δεξιά πλάι όμως φαίνεται ένα πιστό κοινό. Αυτές οι επόμενες φάσεις ελαστικές και απευθύνονται στην όραση μας. Σύμφωνα με την επόμενη το κοινό με τα κοινά θα μας κάνει όμορφους και ήρεμους όπως τις γυναίκες στην φωτογραφία, όμως δεν είναι αλήθεια. Αυτή η διαφήμιση απευθύνεται σε γυναίκες και νέες κοπέλες που δεν

κοιτάζουν και θέλουν να γίνουν όμορφες.



Αυτή η διαφήμιση απευθύνεται σε μη κοινότητες επιχειρηματιών τους να κοινά. Από την πώληση των κοινών θα ωφεληθούν οι επιχειρηματίες και όλα όσα πουλάνε τέτοια αρνητικά προϊόντα, παίρνουν χρήματα από όλους, όπως αγοράζουν συνεχώς και ασταμάτητα χιλιάδες πιστά κοινά. Η διαφήμιση απευθύνεται στην αλήθεια για το κοινό δεν θα έδινε όμορφες και χαμογελαστές κοπέλες αλλά άσχημες ζαρωμένες με καταρτισμένα δόντια.

Παρόλο που το Ύψιστο Υγιές προσδοκεί πως το κοινό είναι αρνητικό, χιλιάδες πιστά κοινά πουλάνε συνεχώς στα περίπτερα και στα μπαρ.



#### SILK CUT

Όλες οι διαφημίσεις έχουν κάτι το υπέροχο αλλά αυτό που μας κέρδισε είναι αυτή της SILK CUT με αυτό του υπέροχο κροκόδειλο που μια μαύρη κορδέλα έχει δώσει στο στόμα του. Ο κροκόδειλος φαίνεται δυναμικός και είναι πολύ σαρκοσκόπος. Δείχνει όλα του τα συναισθηματικά του. Το βλέμμα του αφήνει πολλά αισιόδητα ερωτήματα. Ξεχωρίζει και μία ερωτική. Σε ποιο απευθύνεται; Νήρως στην κορδέλα; Η μήπως σε εμάς; Ξηλεύει ένα κοινό; Τι κρύβεται πίσω από την κορδέλα; Το φόντο είναι λευκό, αφήνει το μάτι να ταξιδέψει. Το χρώμα της κορδέλας κάνει αντίθεση στο φόντο. Κάνει τον κροκόδειλο να λάμπει. Το κοινό εννοείται. Το χρώμα του πιστού του κοινού είναι μαύρο, το ίδιο και η κορδέλα. Εφαρμόζει

ένα δινομομό. Μπορεί ο διαφημιστής να φανταστεί ένα κοινό πίσω από την κορδέλα. Η επόμενη δίνει ευχαρίστηση. Φαίνεται πως η γούση του κοινού είναι καταπληκτική. Η εφαρμογή του κροκόδειλου οδηγεί σε αυτό. Οι διαφημιστές ωφελούνται από την ορατή διαφήμιση και την πώληση των κοινών ενώ αντίθετα ο καταποστής θα μειωθεί οικονομικά και στην υγεία του. Η προσέγγιση του διαφημιστή να πείσει τον κόσμο φαίνεται να πετυχαίνει με τα πρωτογενή και λαμπρά χρώματα της κορδέλας. Φυσικά η διαφήμιση δεν μπορεί να επηρεάσει αυτά που υπόσχεται αλλά οι διαφημιστές έλεγαν όλη την αλήθεια για το κοινό δεν θα έδινε ορατές διαφημίσεις και κοινά δεν θα έχανε το χρόνο και τα λεφτά του για να αγοράσει κοινά. Επιστή, θα ήθελαν καλύτερα οι να έχει το προσδοκώμενο μήνυμα για την υγεία με μεγάλα γράμματα πίσω από για να είναι ο κόσμος πιο ενημερωμένος. ΒΥΣΣΗ ΑΛΟΓΑ

## 5.2. ΑΡΘΡΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΠΝΙΣΜΑ

**Πάλι καλά που δεν καπνίζουν και τα μωρά!!!!  
Ένα τσιγάρο την ημέρα τη ζωή την κάνει πέρα!!!!**

Το κάπνισμα δε σημαίνει ωριμότητα. Οι περισσότεροι άνθρωποι που καπνίζουν είναι οι νέοι. Αυτό συμφέρει για τις εταιρίες τσιγάρου αλλά δεν συμφέρει για τη ζωή τους γιατί μοβαίνουν από μακριά και δεν μπορούν να το κόψουν. Οι νέοι δεν γνωρίζουν τι σημαίνει «εθισμός» και τις επικίνδυνες συνέπειες της νικοτίνης. Στην πραγματικότητα όμως, κάνουν το αντίθετο. Οι καπνιστριανιές έχουν στρέψει την προσοχή τους στους νέους. Είναι οι «μελλοντικοί» αγοραστές τους. Προσπαθούν λοιπόν να συνδέσουν το κάπνισμα με μοντέρνες εμφανίσεις, με τρόπους ζωής που ζηλεύουν οι νέοι και θέλουν να ακολουθήσουν.

Οι νέοι με το κάπνισμα δεν μπορούν να **αβλιώσουν**, να αντιστούν καλά με αποτελέσματα να μην μπορούν να κάνουν τίποτα. Επίσης δεν έχουν την αίσθηση της γέυσης.

«Καλύτερα να πεις να τσιγάρεις, παρά να καπνίσω!»



Εξυπνούλης  
Στ3 2009-2010

**«Θες υγεία ναι ή όχι;»**

Το κάπνισμα προκαλεί σοβαρά προβλήματα στην υγεία. Το πιο κακό είναι ότι οι νέοι πιστεύουν ότι το κάπνισμα και τα ποτά τους δημιουργούν μια προσωπικότητα της μαγκιάς όμως το κάπνισμα δεν σημαίνει ωριμότητα. Με το κάπνισμα νομίζουν ότι είναι κάποιος και λαμπερός. Πολλά άτομα και ιδιαίτερα οι νέοι, καπνίζουν για κάποιους «αμφίεζ» κοινωνικούς λόγους. Πολλά νεαρά άτομα αδυνατούν για τους κινδύνους του τσιγάρου στην υγεία τους. Δεν γνωρίζουν τι σημαίνει «εθισμός» και τις επικίνδυνες επιπτώσεις της νικοτίνης. Τα νεαρά παιδιά πιστεύουν ότι θα απολλοχθούν από κάποιες δύσκολες νεανικές προβλήματα. Επίσης, νομίζουν ότι οι συμπεριφορές όπως το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ, προσφέρουν κοινωνική αποδοχή και κατωξίωση στην παρέα.

Οι καπνιστριανιές για να προσελκύσουν τους νέους χρησιμοποιούν ως μοντέλα ιδιαίτερα γνωστούς ηθοποιούς γι' αυτές τις ηλικίες.

Τι άλλα μηνύματα μας περνάει; Τι δε μας λένε, τι πορολιθίεται;  
Μήπως υπάρχουν μισές αλήθειες; Μήπως μας λένε ψέματα;



ΣΑΪΝΙΑ  
Στ3 2009-2010

### «Ανάπτυξας stop»

Πολλές φορές τα νεορά άτομα νομίζουν ότι πρέπει από κοινή να ακολουθήσουν τις συνήθειες των ενηλίκων. Όμως το κάπνισμα δεν σημαίνει ούτε μαγκιά, ούτε ωριμότητα, ούτε γοητεία, ούτε εξυπνάδα καθώς ξέρουμε πως το κάπνισμα βλάπτει την υγεία. Με αυτό νομίζουν ότι νικάουν άνετα με τους φίλους τους αλλά συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Όμως οι νέοι δεν καταλαβαίνουν τους κινδύνους που τηγάρου στην υγεία τους. Επίσης δεν γνωρίζουν την εξάρτηση από την νικοτίνη. Γι' αυτό υπάρχουν εκατομμύρια θύματα σε όλο τον κόσμο.

Τέλος νομίζουν ότι θα σταλλοχτούν από κάποια συμφορά. Οι βοηθά να αντιμετωπίσουν την κατάθλιψη και να ελέγξουν το βάρος τους αλλά στην πραγματικότητα πετυχαίνουν ακριβώς το αντίθετο.



Ομορφοπαίδε  
Σεβ 2009-2010

### «ΚΑΠΝΙΣΜΑ; Καλύτερα να πεις να πνιγείς!»

Τα νεορά άτομα πολλές φορές νομίζουν ότι πρέπει να ακολουθήσουν κοινή τις συνήθειες των ενηλίκων. Προσπαθούν να μιμνησούν στους αστέρες του κινηματογράφου. Αδιαφορούν για τους κινδύνους που τηγάρου στην υγεία τους. Ευελπιστούν να ξεπεράσουν κάποια μεσικά προβλήματα αλλά με τη συμπεριφορά τους (κάπνισμα) πετυχαίνουν ακριβώς το αντίθετο. Επίσης πιστεύουν πως με το κάπνισμα, το αλκοόλ και τα ναρκωτικά γίνονται πιο μάγκες στην πορεία τους. Πρέπει να μάθουν όμως ότι το τηγάρου κάνει μόνο κακό στην εμφάνιση, στο δέρμα, στο σώμα, στα δόντια και στην υγεία.

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας αλλά και στο εξωτερικό έχουν αναγορευτεί οι διαφημίσεις τηγάρου σε εφημερίδες, περιοδικά, τηλεοράσεις, ραδιόφωνο. Οι καταναλωτικομηχανές και οι διαφημιστές έχουν ως κοινό στόχο τα νέα άτομα και τα παιδιά. Γιατί το κάνουν αυτό; Θέλουν να τους αποπληκνήσουν; Οι νέοι καταναλωτές είναι επηρεασμένοι από τις διαφημίσεις, τις γιγαντωματικές και όλα τα διαφημιστικά προϊόντα (διαφημιστικά μπλουζάκια, ανσπότερες). Το κάπνισμα στην Ελλάδα θα στομαστήσει; Τι λένε οι έρευνες γ' αυτό;



ΒΥΣΣΙΝΙ ΑΔΟΓΑ  
Σεβ 2009-2010

### «Κάπνισμα: συνήθεια των νέων;»

Για ποιοις λόγους οι νέοι καπνίζουν; Τα νεορά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να ακολουθήσουν χωρίς τις συνήθειες των ενηλίκων. Θεωρούν ότι το κάπνισμα σημαίνει ωριμότητα. Νιώθουν έτσι πιο ώριμοι μπροστά στους φίλους τους. Πολλά νεορά άτομα ενδιαφέρονται για τους κινδύνους του καπνού στην υγεία τους. Δεν γυαρίζουν πια σημαίνει εθισμός και τις επικίνδυνες επιδράσεις της νικοτίνης. Πιστεύουν ότι τους βοηθά να αντιμετωπίσουν την κατάθλιψη και τις δυσκολίες της καθημερινής τους ζωής. Όμως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο.

Οι καπνιστομηνονίες έχουν στρέψει την προσοχή τους στους νέους. Είναι οι μελλοντικοί αγοραστές τους. Προσπαθούν λοιπόν να συνδέσουν το κάπνισμα με μοντέρνες εμφανίσεις, με τρόπους ζωής που ζηλεύουν οι νέοι και θέλουν να ακολουθήσουν.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναγορευτεί οι διαφημίσεις καπνών στα (Μ.Μ.Ε.) μέσα μαζικής ενημέρωσης. Έτσι οι εταιρίες καπνού διαφημίζουν τα προϊόντα τους με μπλουζάκια, ανσουλτήρες, εκδόσεις καπνιστών σε πολύ δημοφιλή στήρια της Τ.Υ. Αν τελικά το προϊόν που πουλούν ήταν καλό για την υγεία θα ήταν αναγκαία η διαφήμιση.

Εάν θέλουμε να προσεγγίσουμε κριτικά τις διαφημίσεις οφείλουμε να προσέξουμε αφενός τι μας λένε, δηλαδή τι λέει το κείμενο, αλλά και τι άλλο μηνύματα περνάει; Τι δεν μας λένε όμως; Τι παραλείπεται; Μήπως υπάρχουν μισές αλήθειες; Η μισή αλήθεια μοιάζει με όλη την αλήθεια. Μήπως μας λένε ψέματα;



**ΕΣΥΠΝΑΚΗΑΕΕ**  
Σελ 2009-2010

### 5.3. ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑΣ



Αγαπητέ Κύριε /...

Σας στέλνουμε αυτό το γράμμα για να σας δηλώσουμε την αγανάκτησή μας για τις εικόνες που βάλατε στα κόμικς. Είναι απαράδεκτο να βάζετε σε ένα κόμικς που το διαβάζουν μικρά παιδιά, εικόνες με ανθρώπους που καπνίζουν, γιατί τα παιδιά θα επηρεαστούν βλέποντας τους πρωταγωνιστές να καπνίζουν. Τους μένει στο μυαλό αυτή η άσχημη εικόνα και τους μένει στον εγκέφαλο και το θυμούνται όταν μεγαλώσουν και έτσι μετά όταν μεγαλώσουν μαθαίνουν να καπνίζουν. Ελπίζουμε να διορθώσετε αυτό που κάνετε!!!  
Ηλίας Μιχαήλ  
Θοδωσής Κολοβός  
Δημήτρης Ραχμάνης



Αγαπητέ Κύριε /...

Με την επιστολή που σας στέλνω θέλω να σας ενημερώσω για το πρόβλημα που δημιουργήθηκε. Οι γονείς και τα σχολεία διαμαρτύρονται, γι' αυτά που βάζετε στα κόμικς και στα περιοδικά με τους ήρωες που καπνίζουν. Πιστεύουμε πως αυτές οι εικόνες επηρεάζουν τα παιδιά για την υγεία τους. Δεν πρέπει να δίνουμε τέτοιο παράδειγμα στα παιδιά γιατί βλέποντας τατσιγάρα, σιγά σιγά στο μέλλον, μπορεί το κάπνισμα να τους γίνει συνήθεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργήσει σοβαρό πρόβλημα στην υγεία τους. Επίσης πιστεύω πως τα παιδιά αν το έχουν συνήθεια θα το παραδώσουν και αλλού.  
Φαίη Στερνάκα  
Ευαγγελία Λαίση

*Αγαπητέ Κύριε Εκδότη!*

*Είμαστε καθέτως αντίθετοι με τον εικονογράφο των κόμικς. Στην κάθε εικόνα υπήρχε ένας καπνιστής. Αυτό δεν είναι σωστό για τα παιδιά. Οι εικόνες αποθηκεύονται στο μυαλό των μικρών παιδιών και στην ανάπτυξη τους το εφαρμόζουν (κάπνισμα). Τα επόμενα κόμικς θα θέλαμε να γράφονται και να εικονογραφούνται χωρίς εικόνες καπνιστών.*

*Περιμένουμε νέα σας...*

*Στ' Τάξη, 27<sup>ος</sup> Δημοτικού Σχολείου*

*Αγορίτσα Τ.*

*Άλκι Τ.*

*Νίκος Γ.*

*Αγαπητέ Κύριε!..*

*Καλησπέρα αγαπητέ κύριε εκδότη.*

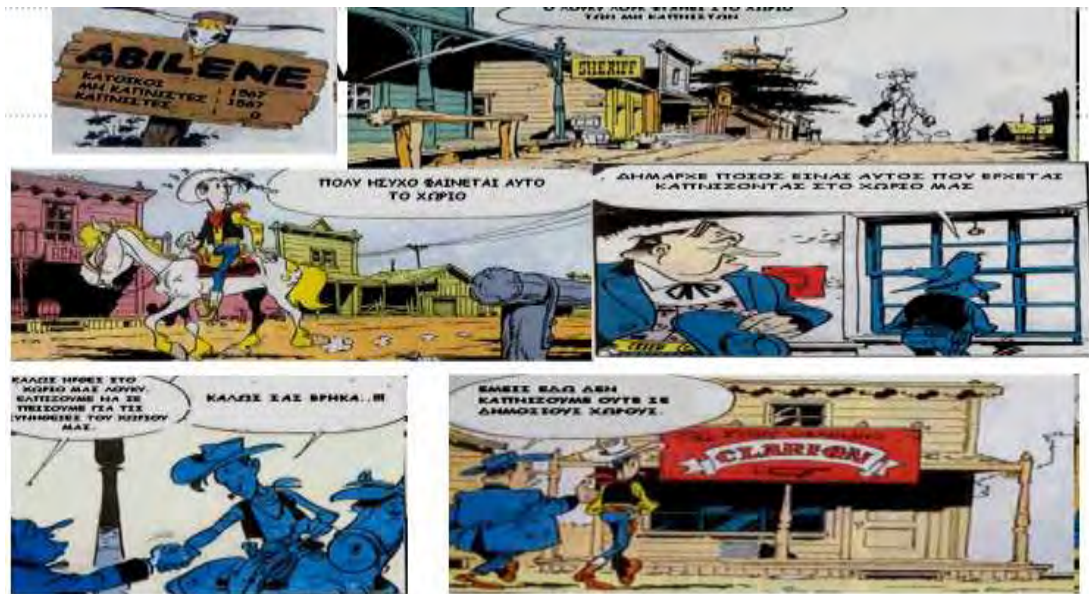
*Σας γράφουμε αυτή την επιστολή γιατί είμαστε αρκετά θυμωμένοι με αυτές τις εικόνες που επικρατούν στα κόμικς σας. Θα θέλαμε να μας κάνετε την χάρη να περιορίσετε περισσότερο τις φωτογραφίες τις οποίες υπάρχουν στα κόμικς σας και έχουν σχέση με το κάπνισμα. Θα θέλαμε αυτή η κατάσταση να περιοριστεί πάρα πολύ. Δηλαδή να μην υπάρχει εικόνα που να ασχολείται με το κάπνισμα.*

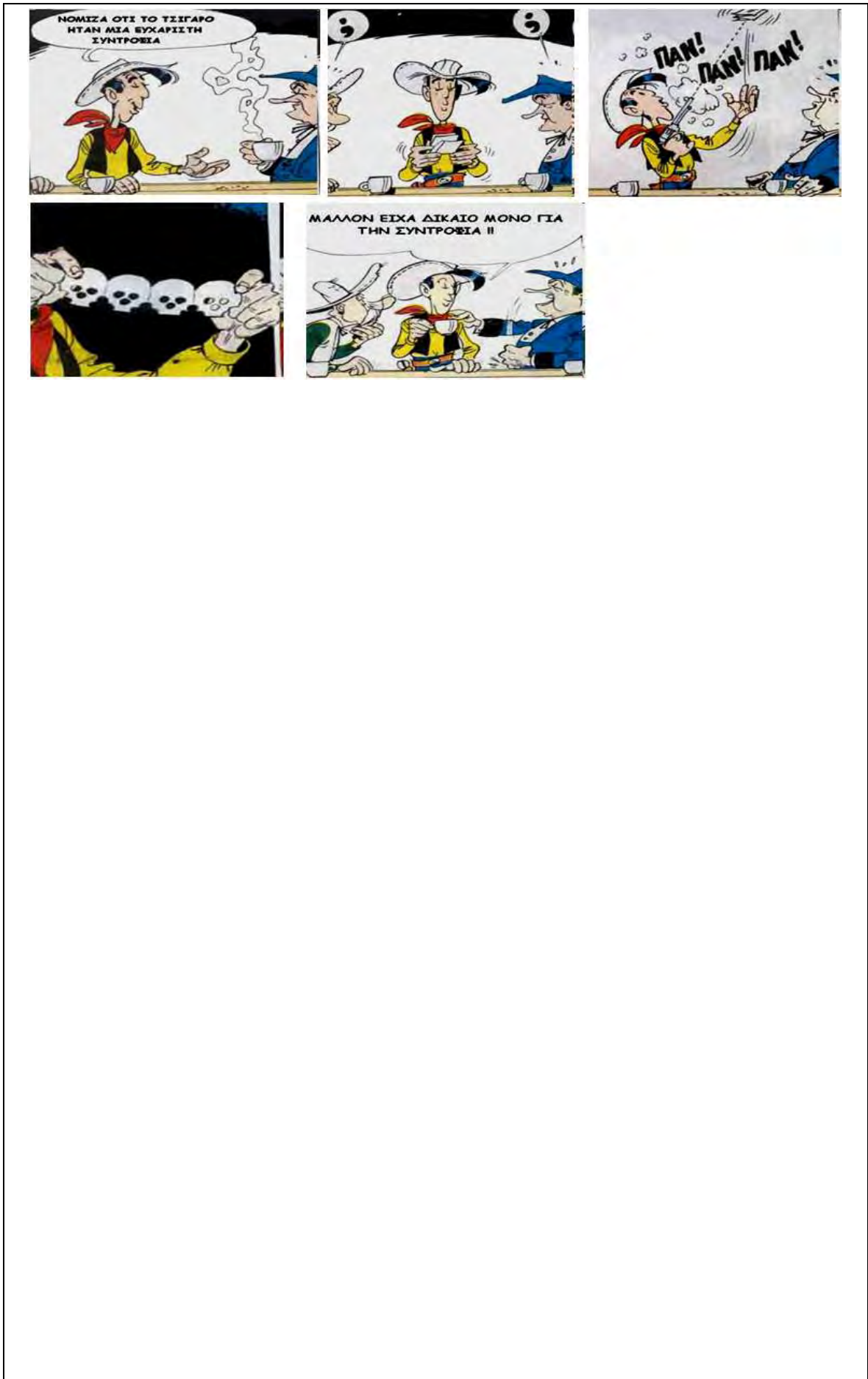
*Ελπίζουμε να πραγματοποιήσετε αυτά τα αιτήματα που σας στείλαμε με μεγάλη αγάπη.*

*Τα ομορφόπαιδα της Στ'*

*Αδάμος Τσιουτσιούμης, Γιώργος Ράπτης*

#### 5.4. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΟΜΙΚ







## 5.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΜΙΚ

Παρατήρησε τις λεζάντες του συγγραφέα και ...

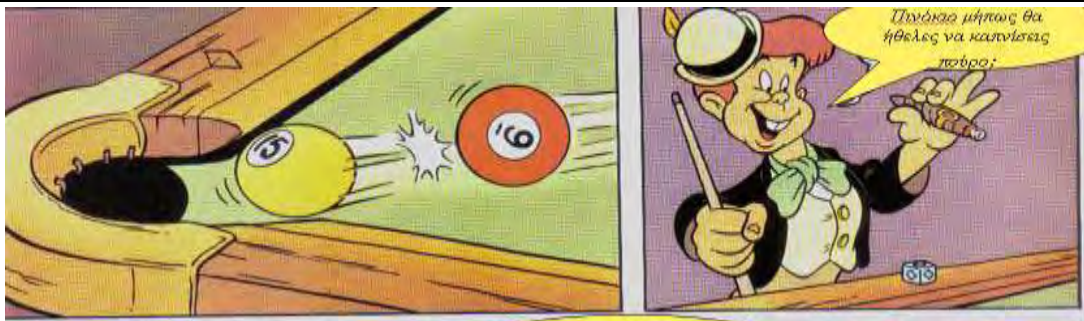


Ας προσπαθήσουμε να γράψουμε το δικό μας κόμικ:

- Πρωταγωνιστής μας θα είναι ο Πινόκιο.
- Παρατήρησε τις λεζάντες του συγγραφέα και μετά προσπάθησε να γράψεις τις δικές σου πατώντας με το ποντίκι σου μέσα στα άδεια σενεφάρια
- Πρώτα, ας σχεδιάσουμε το δικό μας εξώφυλλο

Σχεδιάσε το δικό σου εξώφυλλο





Πολύς μήπως θα ήθελες να καπνίσσεις τσιγάρο;



Αχι! Ευχαριστώ πολύ που μου έδωσες να καπνίσω.

Παρακαλώ! Περιμένα να δεις πως θα ξελαφρώσεις! Θα νιώσεις σαν Βασιλιάς



-Σε πιστεύω!  
-Θα έρθεις να παίξουμε για να σε κερδίσω;  
-Σε λέω, να καταπιώ μια τζούρα...



-Γκρίγρι! Γκρίγρι!????????????  
Είναι γάλια! Πώς μπορείς να καπνίζεις



Σίγουρα είναι καλό για την υγεία; Δε νιώθω και πολύ καλά!

Το ωραίο είναι να κάνεις κυκλάκια με τον καρπό!



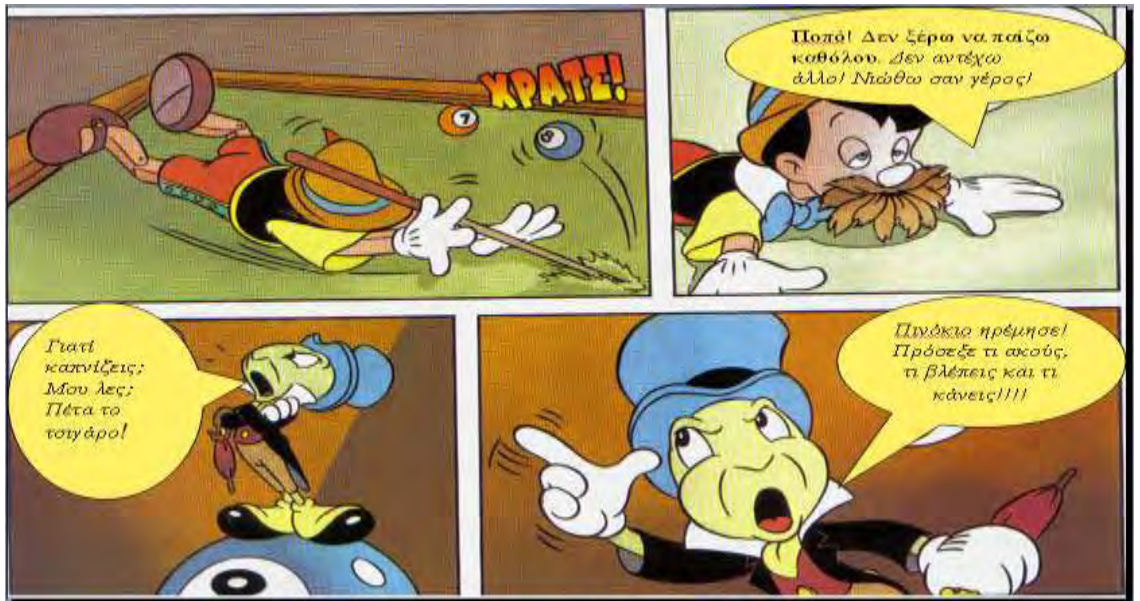
Τα βλέπω όλα τριτά....



Ποια απ' τις φεις να βαρέσω;



Αμάν! Πάει το τραπέζι, το γάλασα



...και φεύγει!

Ω! Μόνα μου Εγχεις ωπά γαϊδάρο!

Σγάρε π έρνε

Εγινες γαϊδαρος! Το τσιγάρο θα φτιάει...

Άντε καλέ, δεν πιστεύω στα νύεματά σου!

ΓΚΑΛΛ! ΓΚΑΛΛ!

**Πινόκιο βοήθησέ με!**

Και γίνεται και ο Πινόκιο γαϊδαρος και λέει: το τσιγάρο είναι πολύ βλαβερό, δεν ξανακαπνίζω!!  
Έτσι ο Πινόκιο πίστεψε πως όλα αυτά τα έπαθε από το τσιγάρο και έτσι δεν ξανακάπνισε!

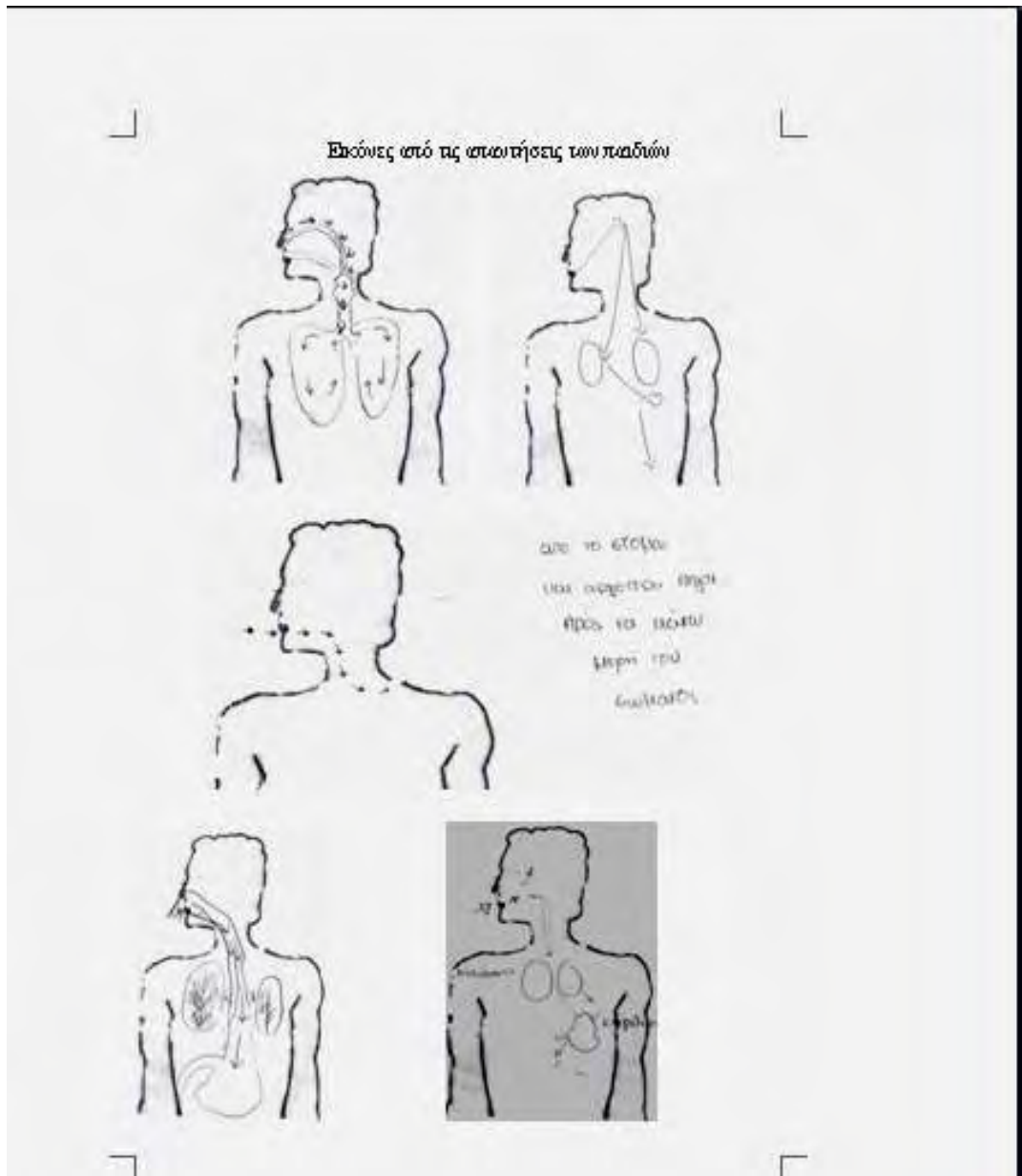
Μπορείς να παρατηρήσεις προσεκτικά τις εικόνες;

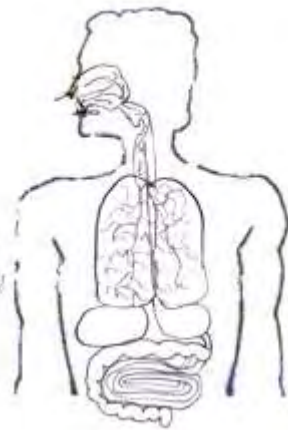
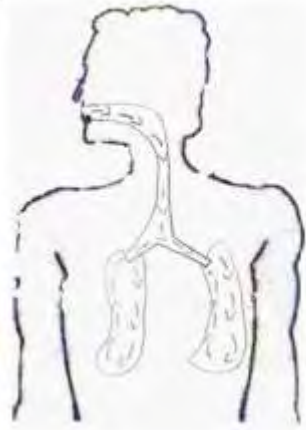
Στις παραπάνω εικόνες βλέπεις κάποιους να καπνίζουν:

- Γιατί κατά τη γνώμη σου ο εικονογράφος επέλεξε να δείξει αυτή τη συνήθεια των μεγάλων σε ένα κόμικ που απευθύνεται σε παιδιά;
- .....
- Θα μπορούσε η σκηνή να ήταν η ίδια χωρίς τα άτομα αυτά να καπνίζουν; (Δικαιολόγησε τη γνώμη σου).
- .....
- .....

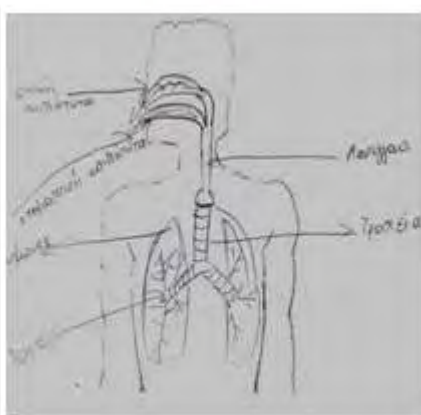


## 5. ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ





αίμα στο  
στομάχι



## 8. ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ



**Παθητικές Μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης**



**Μέθοδοι Ενεργητικής Μάθησης**



**Βιωματικές Μέθοδοι**





**Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε**



**Η βράβευση έγινε απ' τον πρότανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

## Οι χορηγίες των εταιριών , διαφημίσεις των εταιριών,



### Εμμεση προώθηση

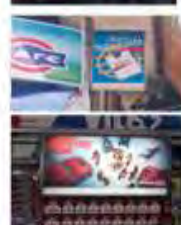
Ρούχα : Φαινομενικά  
αθώα κατάσταση  
μέσω της οποίας  
προωθείται η άλλη  
δραστηριότητα...  
(Hutch 2001, Source: Peter Hampton)



Σήμερα παίζουν. Αίριο;



### Άμεση προώθηση



### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ 2ης Διδακτικής Παρέμβασης «Βλέπω τις εικόνες γύρω μου και αποκαλύπτω τα ένοχα μυστικά τους»

*Οι εταιρείες κερνοά έχουν στρέψει την προσοχή τους στους νέους. Είναι οι «μελλαντοσάβι αγοραστάς τους. Προσπαθούν λοιπόν να συνδέσουν το κέρνισμα με μοντέρνες εμφανίσεις, με τρόπους ζωής που ζηλεύουν οι νέοι και θέλουν να ακολουθήσουν. Χρησιμοποιούν ως μοντέλα ιδιαίτερα γνωστάς ηθοποιούς για αυτές τις ηλικίες.*

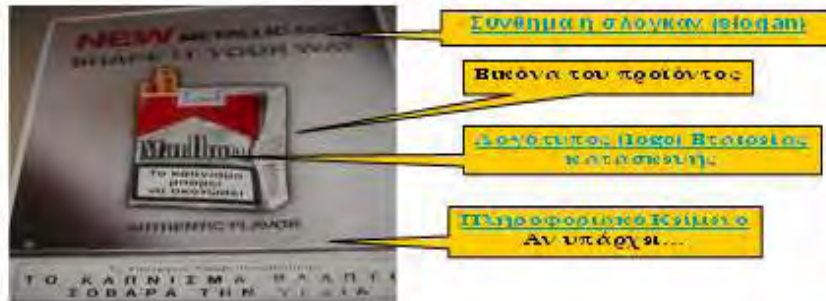
Στο βίντεο που θα παρακολουθήσετε μια κερνοβιομηχανία προετοιμάζει τη διαφήμιση ενός κερνοβρίου προϊόντος. Διαβάστε με προσοχή και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Ποιος κατά τη γνώμη σου είναι ο στόχος της διαφημιστικής καμπάνιας;

Ποιες είναι οι προτάσεις της διαφημιστικής;

## Ανάλυση διαφήμισης με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική.

### Ευστατικά Στοιχεία Έντυπης Διαφήμισης



### Μορφή Αναπαράστασης διαφήμισης

Τι βλέπουμε να υπάρχει στην εικόνα κάθε διαφήμισης; Υπάρχει ένα μένος (σκηνικό), κάποια πρόσωπα (αντακείμενα), άνθρωποι (θρόνητες) ή μικροεπίπεδο;



#### Δομές (τρόπος κατασκευής της διαφήμισης)

**Αφηγηματικές:** Κάποιος κάνει κάτι και εμείς παρακολουθούμε ως θεατές.

**Εννοιολογικές:** Είτε κάποιος μας κοιτάζει σα να θέλει κάτι από εμάς ή δεν υπάρχουν άνθρωποι στην εικόνα, παρά μόνο αντακείμενα ή μέση.

### Ανάλυση – «Ανάγνωση» Διαφήμισης

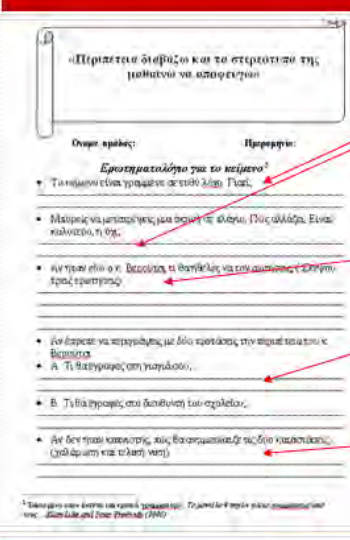


- Παρατηρούμε τη διαφήμιση ως εικόνα.
- Τι περιλαμβάνει; νεαρές γυναίκες, πακέτο τσιγάρων
- Ποιο το σκηνικό; διακοπές, ξηγιοισιά
- Σε ποιο αγοραστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται; Η εταιρεία θέλει να το αγοράσουν όλες οι νεαρές γυναίκες. Σ' αυτές απευθύνεται κυρίως. Μήπως όχι μόνο; Βλέποντας τη φωτογραφία της παρέας, εμείς νιώθουμε να είμαστε στο ίδιο επίπεδο. Τι μπορεί να σημαίνει αυτό; Ο διαφημιστής θέλει μ' αυτόν τον τρόπο να νιώσουμε ότι θα μπορούσαμε να είμαστε κι εμείς μέλος της παρέας. Ότι μπορούμε κι εμείς να είμαστε σαν αυτές, αν κάπνισαμε το ίδιο τσιγάρο.

Το πακέτο δεξιά φαίνεται πιο καθαρά και είναι πιο μπροστά απ' τα πρόσωπα και πιο κοντά σε μας.

Διαδικασία 3ης Διδακτικής παρέμβασης: «Περιπέτεια ανακαλύπτω, τα στερεότυπα μαθαίνω να απορρίπτω»

### «Αποδόμηση του κειμένου»



**Όνομα μαθήτη:** \_\_\_\_\_ **Παράγραφος:** \_\_\_\_\_

**Ερωτηματολόγιο για το κείμενο<sup>2</sup>**

- Τα κείμενα είναι γραμμένα σε τιμή λόγου Γλαυκώ;
- Μπορείς να μεταφράσεις μια φράση σε άλλον (Γλαυκώ αλλάζει, Είναι καλύτερο ή όχι);
- Αν τρανι είναι ο κ. Βασιλείου, τι θα γίνεις να σου αρέσει; (Στην επόμενη παράγραφο);
- Αν έγραφε να περιγράψεις με δύο κλισιάκια την περιπέτεια του Βασίλειου
- Α. Τι θα γράφατε στη παράγραφο;
- Β. Τι θα γράφατε στη διάνοξη του σχολείου;
- Αν δεν τρανι καταστής, πώς θα αναμασούσε τις δύο κλισιάδες; (πρόφαση και τι λες να ναι)

<sup>2</sup> Βασισμένο στον πίνακα του κριτικού γραμματικού. Γραμμένο στην «Εκπαίδευση και Κοινωνία» του 2005, σελίδα 104 και 105 του 2005.

**1ος στόχος:** Γίνομαι «θραύστης» του κώδικα (λειτουργικός χρήστης της γλώσσας): Πώς μπορώ να αποκωδικοποιήσω το κείμενο; (Τοποθετημένη Πρακτική)

**2ος στόχος:** Γίνομαι κατασκευαστής σημασίας: Τι λείπει αυτό το κείμενο σε μένα; (Ανοιχτής Διδασκαλίας)

**3ος στόχος:** Γίνομαι χρήστης κειμένων (κριτικός αναλυτής): Τι μπορώ να κάνω με αυτό το κείμενο; (Αναγνώριση επικοινωνιακών στοιχείων).

**4ος στόχος:** Γίνομαι κριτικός χρήστης κειμένων (μετασχηματιστή του νοήματος): Τι κάνει αυτό το κείμενο σε μένα; (Κριτική αναπλαισίωση)

Σύμφωνα με το μοντέλο «Four Literacy Resources Model» των Allan Luke και Peter Freebody (1999) σε συνδυασμό με το γράφημα τους πολυγραμματισμούς από την Suzan Hill (2005)

Διδακτική αξία της 4<sup>ης</sup> Διδακτικής Παρέμβασης

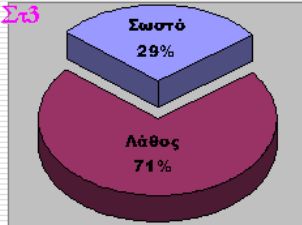
### Ο εικονογραφικός χαρακτήρας των κόμικς επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες:



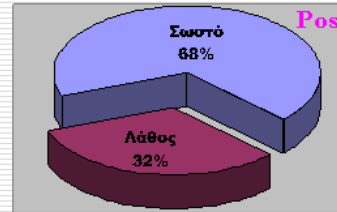
- ❑ Να προσεγγίσουν **θέματα** θέματα
- ❑ Να αποκτήσουν **εμπειρίες** με πιο προσεγγιστικούς τρόπους.
- ❑ Να κατακτήσουν **δυσκολότερες και σύνθετες έννοιες** (Yang, 2003 και Harris, 2007)
- ❑ Να αποκτήσουν **ιστορίες** και **εμπειρίες** στα Μέσα Ενημέρωσης (media literacy) (Versaci, 2001, Morrison, Bryan, & Chilcoat, 2002)
- ❑ Να καλλιεργήσουν, εκτός από την ανάγνωση, τα **επαγγελματικά και τις εικαστικές τέχνες** (Sturm, 2002)

## Τι σημαίνει για σένα η λέξη αναπνοή και γιατί γίνεται κατά τη γνώμη σου;

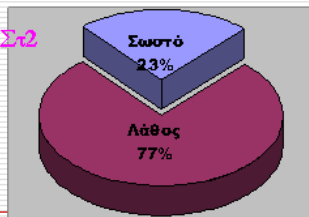
Pro-test Στ3



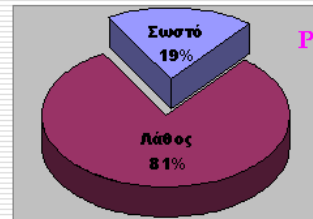
Post-test Στ3



Pro-test Στ2

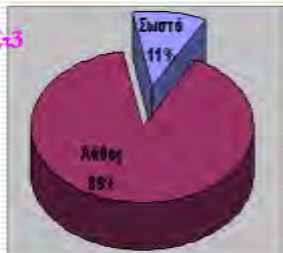


Post-test Στ2

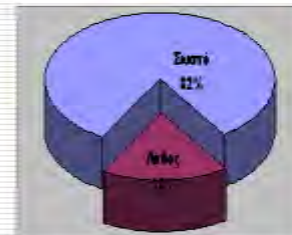


## Τι σημαίνει «παθητικός καπνιστής»;

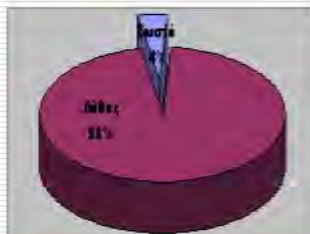
Pro-test Στ3



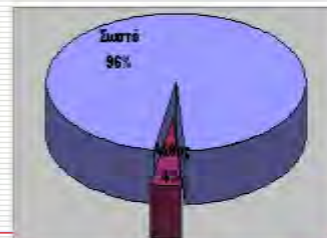
Post-test Στ3



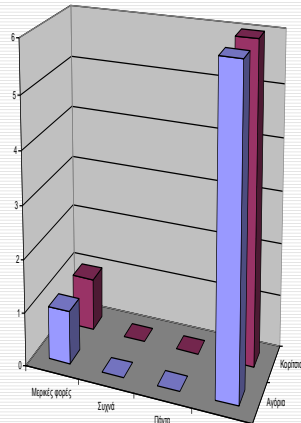
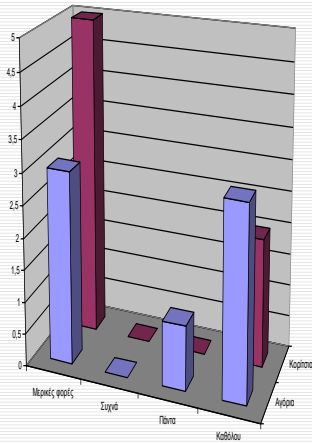
Pro-test Στ2



Post-test Στ2

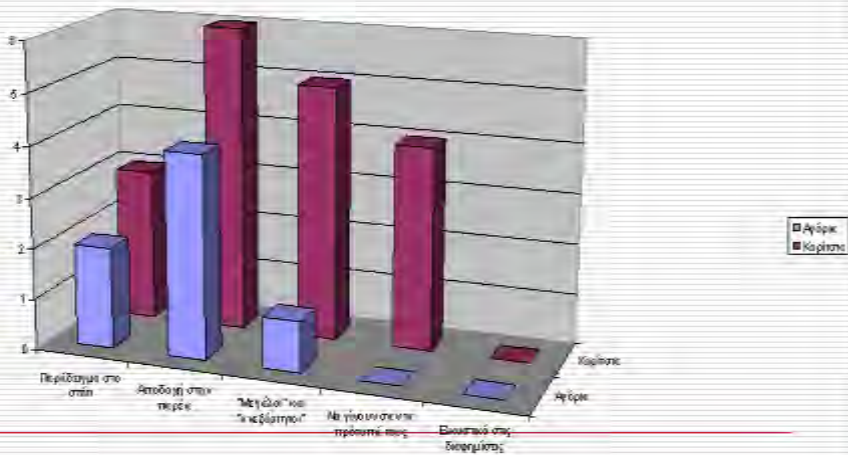


## Επηρεάζεστε από τη διαφήμιση; Θα επηρεάζεστε από εδώ και πέρα;



## Κατά τη γνώμη σου, οι νέοι και οι νέες αρχίζουν το κάπνισμα γιατί :

Κατά τη γνώμη σου, οι νέοι αρχίζουν το κάπνισμα γιατί :



## **Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τη Δημόσια Υγεία 2008 - 2012**

Αθήνα, Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης

**Γραφείο Γενικού Γραμματέα Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης**

**Μονάδα Στρατηγικής και Πολιτικών Υγείας**

**Συντονιστής Μονάδας:** Αλέξης Ζορμπάς

**Συντονίστρια Εθνικού Σχεδίου Δράσης**

**για τη Δημόσια Υγεία - Επιμέλεια:** Έφη Σίμου

### **Δράση 3.5 Η Μείωση των Επιπτώσεων του Καπνίσματος**

Το κάπνισμα είναι ένα φαινόμενο το οποίο έλαβε διαστάσεις παγκόσμιας πανδημίας στη διάρκεια του 20ου αιώνα. Λαμβάνοντας υπ' όψη τις καταστρεπτικές συνέπειες του καπνού στο καρδιαγγειακό, στο αναπνευστικό και στα άλλα συστήματα του ανθρωπίνου οργανισμού, σε συνδυασμό με την εξάρτηση, την οποία προκαλεί εξαιτίας της νικοτίνης, το κάπνισμα είναι ίσως ο βλαπτικότερος παράγοντας για την υγεία του ανθρώπου και η κυριότερη αιτία πρόωμης θνησιμότητας στις ανεπτυγμένες χώρες (Office for Official Publications of the European Communities 2004).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτιμά ότι το ένα τρίτο του παγκόσμιου ενήλικου πληθυσμού, δηλ. 1,1 δισεκατομμύρια άνθρωποι, είναι καπνιστές και ότι ο καπνός προκαλεί 3,5 εκατομμύρια θανάτους ετησίως σε παγκόσμιο επίπεδο, ποσοστό που ισοδυναμεί με 10.000 θανάτους την ημέρα από ασθένειες που σχετίζονται με το κάπνισμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι οφειλόμενοι στο κάπνισμα θάνατοι είναι περισσότεροι από το άθροισμα των θανάτων από πυροβόλα όπλα, τα ναρκωτικά, τις αυτοκτονίες, το AIDS και τα αυτοκινητιστικά ατυχήματα. Με τον τρέχοντα ρυθμό εξέλιξης, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 2020, οι θάνατοι θα έχουν αυξηθεί σε περίπου 10 εκατομμύρια ετησίως. Το κάπνισμα προκαλεί τουλάχιστον 25 απειλητικές για τη ζωή ασθένειες ή ομάδες ασθενειών και αποτελεί μείζονα παράγοντα κινδύνου σε οκτώ από τις 16 κύριες αιτίες θανάτου ανθρώπων ηλικίας μεγαλύτερης των 65 ετών. Επίσης, το άμεσο και το έμμεσο κόστος της θεραπείας των νοσημάτων που σχετίζονται με το κάπνισμα αποτελεί τεράστια επιβάρυνση για τον προϋπολογισμό της υγείας παγκοσμίως (WHO 2007). Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι μια υπεύθυνη

κοινωνική πολιτική οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο το κάπνισμα δε θα θεωρείται πλέον φυσιολογικό, θα ενθαρρύνει τους καπνιστές να μειώσουν ή να σταματήσουν το κάπνισμα, θα τους στηρίζει κατά τη διαδικασία απεξάρτησης από το κάπνισμα και θα αποτρέπει τα παιδιά και τους νέους από το να αρχίσουν να καπνίζουν, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για το Κάπνισμα προτείνεται από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης ως μια αποτελεσματική και ολοκληρωμένη στρατηγική για την αντιμετώπιση του προβλήματος και ως το κατάλληλο σχέδιο για την υλοποίηση και την εφαρμογή στη χώρα μας της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας στρατηγικής κατά του καπνίσματος.

Σκοπός του Σχεδίου Δράσης είναι η οικοδόμηση μιας πολύπλευρης και ολοκληρωμένης πολιτικής για την πρόληψη και την καταπολέμηση του καπνίσματος, καθώς και η εφαρμογή των αναγκαίων δράσεων, πολιτικών και νομοθετικών ρυθμίσεων, στη βάση στοχευμένων προγραμμάτων, μέσω ενός αποτελεσματικού υγειονομικού και κοινωνικού συστήματος παρεμβάσεων και επικοινωνίας.

Στους στόχους του σχεδίου περιλαμβάνονται:

- Η ανάδειξη των κοινωνικών προκλήσεων που σηματοδοτεί η καπνιστική επιδημία και η οικοδόμηση ενός διαρκούς και καθημερινού αγώνα ενάντια στο κάπνισμα από το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας.
- Η ανάδειξη νέων κοινωνικών προτύπων και αξιών για μια κοινωνία απαλλαγμένη από το κάπνισμα.
- Η ανάπτυξη οργανωτικών δομών, που θα αναλάβουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στον κομβικό τους ρόλο για την υλοποίηση του Εθνικού Σχεδίου Δράσης.
- Η ανάπτυξη ενός συστήματος παρακολούθησης της εξέλιξης και των χαρακτηριστικών της καπνιστικής συνήθειας, καθώς και των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του Εθνικού Σχεδίου Δράσης.
- Μέχρι το 2012 μετρήσιμη μείωση (10%) του ποσοστού καπνιστών στο γενικό πληθυσμό.
- Μέχρι το 2012, ουσιαστική και μετρήσιμη μείωση (15%) του ποσοστού καπνιστών στον πληθυσμό ηλικίας άνω των 15 ετών.
- Στοχευμένες δράσεις, ώστε μέχρι το 2012, να έχει μειωθεί το ποσοστό έναρξης του καπνίσματος στους εφήβους κατά 20% σε σχέση με τα σημερινά επίπεδα.



## **Άξονες και Δράσεις του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για το Κάπνισμα**

### **1ος Άξονας: Πρόληψη**

- Δράση 1: Εθνικός Φορέας Πρόληψης του Καπνίσματος
- Δράση 2: Προειδοποιητική Σήμανση Επικινδυνότητας
- Δράση 3: Περιορισμός της Πρόσβασης των Νέων στα Προϊόντα Καπνού
- Δράση 4: Επέκταση της Απαγόρευσης του Καπνίσματος σε Δημόσιους Χώρους και Βελτίωση της Εποπτείας Εφαρμογής
- Δράση 5: Εφαρμογή της Σταδιακής Απαγόρευσης του Καπνίσματος σε Δημόσιους Χώρους
- Προώθηση της Ιδέας του «Καθαρού Από Καπνό Περιβάλλον»
- Δράση 6: Εθνικό Δίκτυο Πρόληψης
- Δράση 7: Εκστρατεία Ενημέρωσης του Γενικού Πληθυσμού για το Κάπνισμα
- Δράση 8: Αγωγή Υγείας στα Σχολεία
- Δράση 9: Αγωγή Υγείας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Δράση 10: Πρόγραμμα Τηλεσυμβουλευτικής «Quit line 1031»
- Δράση 11: Εθνικός Δικτυακός Τόπος για τις Εξαρτήσεις
- Δράση 12: Διεθνές Πρόγραμμα «Quit and Win - Κερδίζω Κόβοντας το Κάπνισμα»

### **2ος Άξονας: Θεραπεία - Απεξάρτηση**

- Δράση 1: Αντικαπνιστικά Ιατρεία στο Ε.Σ.Υ.
- Δράση 2: Προώθηση της Παροχής Φαρμακευτικής Θεραπείας Απεξάρτησης
- Δράση 3: Ένταξη των Ιδιωτικών Αντικαπνιστικών Ιατρείων στους Φορείς Παροχής Πρωτοβάθμιας Φροντίδας

### **3ος Άξονας: Συντονισμός, Διατομεακή Συνεργασία και Κοινωνική Συμμετοχή**

- Δράση 1: Διατομεακή Συνεργασία Κατά του Καπνίσματος
- Δράση 2: Κοινωνική Συμμετοχή και Αλλαγή Κοινωνικών Προτύπων και Συμπεριφορών

Σχετικά με το Κάπνισμα

### **4ος Άξονας: Έρευνα - Τεκμηρίωση - Εκπαίδευση**

- Δράση 1: Ο Υγειονομικός Χάρτης
- Δράση 2: Εκπαίδευση Στελεχών Υγείας στις Μεθόδους Διακοπής Καπνίσματος
- Δράση 3: Εκπαίδευση Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης