

Το ψηφιακό φωτογραφικό σενάριο ως εργαλείο για τη γλωσσική επεξεργασία

Τσαπακίδης Θεωρής

Συγγραφέας, Σκηνοθέτης, Εκπαιδευτικός, Μηχανολόγος Μηχανικός, MSc ΔΙΜΕΝΤΕ
2^ο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Πειραιά
ttsarakidi@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα που περιγράφεται σε αυτό το άρθρο αποτελεί τμήμα μελέτης της αλληλεπίδρασης μαθητών α' Γυμνασίου με το ψηφιακό φωτογραφικό σενάριο για την κατασκευή μιας ιστορίας, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας. Η έρευνα αυτή, ποιοτικού χαρακτήρα, είχε πρωτίστως στόχο να σκιαγραφηθούν οι νοητικές διεργασίες που πυροδοτεί η χρήση του φωτογραφικού σεναρίου και η σε ομάδες διαπραγμάτευσή του και να ανιχνευθούν στοιχεία που αναδεικνύουν πρόσθετη μαθησιακή αξία του.

Από την έρευνα, μεταξύ άλλων, φάνηκε πως με τη χρήση του φωτογραφικού σεναρίου με σκοπό τη συγγραφή μιας ιστορίας ανοίγει ένα νέο πεδίο για τη γλωσσική επεξεργασία. Μέσα από την παρατήρηση έτοιμων φωτογραφικών σεναρίων, τον πειραματισμό, τη συμπλήρωση και την τροποποίηση τους, και την κατασκευή εξολοκλήρου νέων από τους ίδιους τους μαθητές, δημιουργήθηκε ένα αυθεντικό πλαίσιο, το οποίο ενεργοποίησε τη σκέψη, τη φαντασία και το συναίσθημα τους και έδωσε (μέσω των οπτικών αναπαραστάσεων και της αφηγηματικής συσχέτισης τους) περιεχόμενο σε έννοιες που δυσκόλευαν τους μαθητές, ενώ συγχρόνως τους «δέσμευσε» στην επίλυση ποικίλων λεξιλογικών προβλημάτων με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: φωτογραφικό σενάριο, ψηφιακή εικόνα, κατασκευαστική θεώρηση της μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εξετάζοντας το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και τις κατευθύνσεις που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Γλώσσας και της Έκφρασης σε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης παρατηρεί κανείς μια προσπάθεια μερικής αποσύνδεσης των μαθημάτων αυτών και των στόχων τους από τη λογοτεχνία και τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και μια προσπάθεια διέγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών με την ενεργητική ανάμιξη τους στο μάθημα και τη χρησιμοποίηση ποικίλου διδακτικού υλικού. Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτό, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να νοείται ως εποπτικό υλικό παρουσίασης ή ως αφορμή για συζήτηση ή γραπτή δοκιμασία.

Την ίδια ώρα παρατηρείται μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη των προϋποθέσεων και των προδιαγραφών που πρέπει να πληρούν τα οπτικοακουστικά έργα ώστε να είναι αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα σ' αυτή που διαδραματίζεται στη σχολική τάξη (Aïex, 1999; Antonopoulos, 2006; Corporation

for Public Broadcasting, 2004; Denning, χ.χ.; Hobbs, 2006; Kearney, 2002; Παπαδημητρίου, 2008), ενώ υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον παραγωγής τέτοιου υλικού από εμπορικούς και μη φορείς (edutubeplus, safari montage, discovery education κ.α.).

Σήμερα η επεξεργασία των οπτικοακουστικών έργων όπως και η δημιουργία φωτογραφικών σεναρίων είναι ευκολότερη από ποτέ. Αρκεί ένα πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο για να γίνει μια δουλειά που στο παρελθόν απαιτούσε ψαλίδια, εύφλεκτα φιλμ, σελοτέιπ κ.α. που και επικίνδυνα θα ήταν και δύσχρηστα σε μια τάξη, και επιπλέον θα επέτρεπαν περιορισμένο αριθμό δοκιμών, αν δεν θέλαμε να καταστραφούν.

Το γοητευτικό με το φωτογραφικό σενάριο (εφεξής φωτοσενάριο, για συντομία) είναι πως δεν είναι ένα τελικό έργο, αλλά ένα εργαλείο στη διαδικασία δημιουργίας ενός οπτικοακουστικού έργου. Στην περίπτωση των διαφημιστικών σποτ, πριν από τα γυρίσματα, το σενάριο συχνά μεταγράφεται σε μορφή φωτοσεναρίου, το οποίο αποτελεί μια εξέλιξη του εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard) που χρησιμοποιείται παραδοσιακά στον κινηματογράφο. Το τελευταίο θυμίζει κόμικ, αποτελεί δηλαδή τη μεταφορά της ιστορίας σε μια εικονογραφημένη εκδοχή της, μια σειρά από εικόνες που αφηγούνται την ιστορία. Το ψηφιακό φωτοσενάριο είναι αντίστοιχα μία σειρά από φωτογραφίες που μπορούν να παιχτούν διαδοχικά ως ταινία, επενδυμένες με ήχο και τίτλους. Ο λόγος που το σενάριο γίνεται εικονογραφημένο ή φωτογραφικό είναι πρωτίστως για να αποσαφηνιστεί δια της εικόνας το όραμα του δημιουργού, το πώς φαντάζεται το έργο, σε πολλά επίπεδα, από την ενδυμασία των προσώπων και τις δράσεις τους, ως και λεπτομέρειες του σκηνικού, αλλά και για να αποσαφηνιστούν οι διάφορες ιδέες των συνεργατών στη δημιουργική ομάδα, του ενδυματολόγου, του σκηνογράφου κ.α. Με άλλα λόγια, η κειμενική έκφραση του σεναρίου μεταφράζεται σε εικόνες για να το φωτίσει.

Θεωρείται προτέρημα της γραφής το να δημιουργεί εικόνες, αυτή τη γραφή την ονομάζουμε και εικονοπλαστική. Προσφέροντας στους μαθητές συλλογές εικόνων (που υπάρχουν άφθονες στο διαδίκτυο), για να δημιουργήσουν τις ιστορίες και τα φωτοσενάρια τους -πράγμα πολύ απλούστερο από το να φτιάξουν ένα ταινιάκι από το μηδέν- δεν θα χρειάζεται με τις λέξεις να δημιουργήσουν εικόνες από το μηδέν ή από μία ανάμνηση, αλλά να αναδημιουργήσουν τις εικόνες που βλέπουν, ή να «κάνουν διάλογο» με τις εικόνες που βλέπουν. Επιπλέον δεν χρειάζεται να φανταστούν τις εικόνες λεπτομερώς, οι υπαρκτές εικόνες τους οδηγούν στις λεπτομέρειες. Τα παραπάνω ανοίγουν ένα νέο πεδίο δραστηριοτήτων για τους μαθητές, και αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως είναι να εξεταστεί το πώς διαμορφώνεται η πρακτική των παιδιών μέσα απ' αυτές. Εμπλέκονται μ' αυτές; Κατανοούν περισσότερο τα όσα διαπραγματεύονται; Τα εκφράζουν σαφέστερα, ακριβέστερα, λεπτομερέστερα; Στον ορίζοντα των εν σειρά εικόνων ενεργοποιείται η φαντασία τους; Υπερβαίνουν τα στερεότυπα; Πώς διαλέγουν τις εικόνες; Πώς διαλέγουν τις λέξεις; Αυτά, μεταξύ άλλων, διαμορφώνουν το ευρύτερο πεδίο της έρευνας αυτής.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η χρήση του φωτοσεναρίου ως μέσου για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων είναι από μόνη της μια μορφή καινοτομίας εφόσον μέχρι σήμερα η διδασκαλία εξακολουθεί να είναι κατά βάση προσανατολισμένη σε κείμενα και συχνά

προβληματική, όταν απουσιάζουν υλικά με τα οποία να μπορεί να συνδεθεί συναισθηματικά ο μαθητής.



Σχήμα 1: Το 1^ο φωτοσενάριο της έρευνας.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983) συνηγορεί στο ότι οι οπτικοί τύποι μαθητών ενδέχεται να ενεργοποιηθούν πιο εύκολα με τη χρήση των εικόνων. Συγχρόνως, η έρευνα δείχνει ότι η αλληλεπίδραση γραπτής γλώσσας και εικόνας μπορεί να έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Βασιλακοπούλου κ.α., 2007). Επιπλέον, οι φωτογραφίες μπορούν να συμβάλουν στη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας. Τέλος, η δημοτικότητα των έργων κινούμενης εικόνας (ταινίες, διαφημίσεις κ.τ.λ.) μεταξύ των μαθητών είναι γνωστή, έτσι, η εξ ορισμού σύνδεση του φωτοσεναρίου με τα παραπάνω διαμορφώνει σε ένα βαθμό στους μαθητές μια θετική προδιάθεση απέναντί τους.

Τα οπτικοακουστικά έργα και κατ' επέκταση τα φωτοσενάρια όταν είναι μικρού μήκους (και μικρής διάρκειας όταν παίζονται στον επεξεργαστή βίντεο ως ταινία), πλαισιωμένα από δραστηριότητες, και ενσωματωμένα στο μάθημα, είναι ιδιαίτερα πρόσφορα για χρήση στην τάξη (Denning, χ.χ.).

Ποια όμως είναι η πρόσθετη παιδαγωγική αξία ως προς την εκπαιδευτική πράξη που μπορεί να έχει το φωτοσενάριο; Και πιο συγκεκριμένα, τι παραπάνω μπορούμε να κάνουμε με τη χρήση της νέας τεχνολογίας που με τα παραδοσιακά μέσα είναι δύσκολο ή αδύνατον να γίνει; (Κυνηγός, 2006) Υπ' αυτό το πρίσμα, ιδιαίτερης σημασίας είναι η χρήση που επιφυλάσσει το παιδαγωγικό σενάριο στο φωτογραφικό και η συνεχής συσχέτισή του τελευταίου με ένα κείμενο (το «σενάριο»/ιστορία), στον ορίζοντα μιας «ταινίας». Πρόθεση του παιδαγωγικού σεναρίου είναι να δώσει στους μαθητές ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004) και να οδηγήσει στην κατασκευή ενός έργου που να έχει προσωπικό ενδιαφέρον για τους ίδιους. Βάσει του παιδαγωγικού σεναρίου της έρευνας που περιγράφεται εδώ, οι μαθητές καλούνται αρχικά να γράψουν την ιστορία που αφηγείται ένα φωτοσενάριο, στη συνέχεια να συμπληρώσουν φωτοσενάρια και τις ιστορίες τους (δικής τους επινοήσης) και τέλος να δημιουργήσουν ένα εξολοκλήρου δικό τους φωτοσενάριο, βάσει μιας δικής τους ιστορίας.

Στη σχέση μεταξύ εικόνων και κειμένου (ιστορίας) βρίσκεται η ιδιαιτερότητα του παιδαγωγικού σεναρίου, καθώς ο μαθητής αλληλεπιδρά και με τα δύο, τα οποία «αλληλοδιαμορφώνονται» (με τη μεσολάβησή του) (Μορέν, 2001). Σ' αυτό το δυναμικό πεδίο, όπου παρεμβάλλεται η σκέψη, η φαντασία και το συναίσθημα του μαθητή ανοίγονται δυνατότητες για την έκφραση και την επεξεργασία και ανάπτυξη της Γλώσσας, και άρα για τη διδασκαλία της τελευταίας. Σ' αυτό το πεδίο μεταξύ εικόνων και γλωσσικής έκφρασης (συνομιλίες μαθητών, γραπτά κείμενα ομάδας), τα νοήματα υφίστανται σε μια «θερμή» κατάσταση, και μέσα από τη διαπραγμάτευση από μέρους

των μαθητών αποκρυσταλλώνονται σε ιστορία αφού προηγουμένως γίνουν αντικείμενο διαφωνιών, επεξεργασίας και διασαφήνισης.

Οι εικόνες του κόσμου που απαρτίζουν το φωτοσενάριο, με τις νοητικές αναπαραστάσεις που γεννάνε στους μαθητές, προσφέρουν μια άλλη άποψη των λέξεων που συνοδεύουν τις αναπαραστάσεις και γεννιούνται μαζί μ' αυτές. Η διδασκαλία των μαθημάτων της Γλώσσας με τη χρήση του φωτοσεναρίου συνδέει τη Γλώσσα με την οπτική «πραγματικότητα» και επιτρέπει την επεξεργασία σε γλωσσικό επίπεδο με μια «αντικειμενικότερη» αναφορά πέρα από τις λέξεις. Το φωτοσενάριο παρέχει ένα ενδιάμεσο στη βάση του οποίου μπορεί να γίνει επεξεργασία της Γλώσσας και του νοήματος.

Η διαρκής διαπραγμάτευση κειμένου (ιστορία) και φωτοσεναρίου δημιουργεί κατά κάποιο τρόπο ένα πολυαναπαραστασιακό πεδίο, με αποτέλεσμα καθώς οι μαθητές πηγαίνουν διαρκώς από λεκτικές αναπαραστάσεις σε εικόνες και από εικόνες σε λεκτικές αναπαραστάσεις, κάθε πηγή να παρέχει συμπληρωματικές πληροφορίες, αυξάνοντας συγχρόνως και τις πιθανότητες κατανόησης από μέρους των μαθητών (Kozma, 1991; Cruse, 2006).

Τελικά, το ερώτημα που κλήθηκε να απαντήσει η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ ήταν το αν θα μπορούσε η (σε ομάδες) διαπραγμάτευση του φωτοσεναρίου μιας πρωτότυπης ιστορίας να επιδράσει στη γλωσσική έκφραση των μαθητών και στη διασαφήνιση των ιδεών τους και πώς;

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

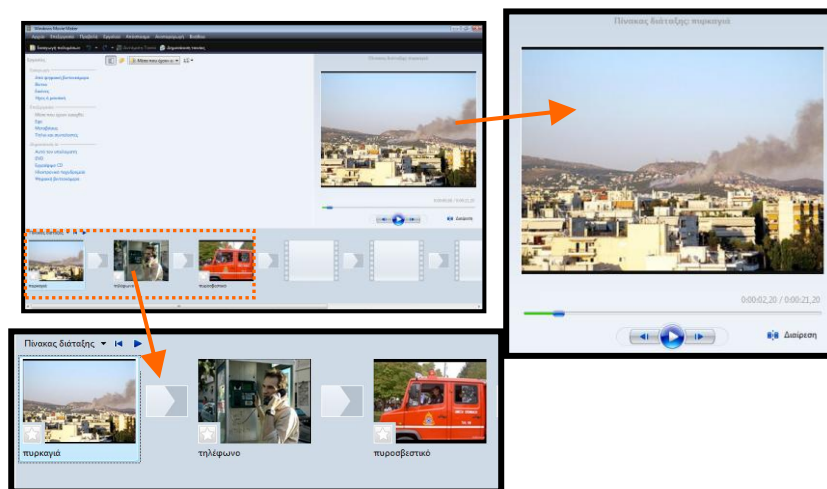
Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 6^ο Γυμνάσιο της Νίκαιας, με τους μαθητές ενός τμήματος της α' γυμνασίου (6 αγόρια και 7 κορίτσια). Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις φορητοί υπολογιστές, στους οποίους έτρεχε ο επεξεργαστής βίντεο Windows Movie Maker (WMM), ο οποίος μεταξύ άλλων παρέχει τη δυνατότητα κατασκευής φωτοσεναρίων, στα οποία μπορούν να εισαχθούν επιπλέον τίτλοι, μουσική και ηχογραφημένη αφήγηση, και τα οποία μπορούν να αναπαραχθούν υπό την μορφή ταινίας. Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων. Η έρευνα είχε διάρκεια συνολικά 3 συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Χρησιμοποιήθηκαν ώρες του σχολικού προγράμματος από τα μαθήματα της Γλώσσας και της Πληροφορικής, και οι δραστηριότητες έγιναν στο πλαίσιο του κανονικού μαθήματος («Νεοελληνική Γλώσσα», 7η ενότητα).

Για το σχεδιασμό της έρευνας υιοθετήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι κατευθύνσεις της έρευνας σχεδιασμού (design research) (Cobb et al., 2003; Collins et al., 2004, The Design-Based Research Collective, 2003). Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η Φιλόλογος του τμήματος ήταν παρούσα στην τάξη και από κοινού με τον ερευνητή υποστήριξαν τις ομάδες των μαθητών, τόσο σε τεχνικά όσο και σε διαδικαστικά ζητήματα.

Για να ληφθούν δεδομένα για την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και την αλληλεπίδραση τους με το λογισμικό και να διαπιστωθεί τι είδους νοητικές διεργασίες πραγματοποιούνται και τι μαθησιακές ευκαιρίες παρουσιάζονται με τη διαμεσολάβηση-κατασκευή του φωτοσεναρίου χρησιμοποιήθηκαν α) οι απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας, β) τα αποθηκευμένα αρχεία με τα έργα των μαθητών στο Windows Movie Maker, γ) οι καταγραφές της επικοινωνίας των μαθητών (συνομιλίες) από ειδικό λογισμικό (Sound recorder), δ) οι σημειώσεις και παρατηρήσεις του ερευνητή. Ακολούθησε συνδυαστική μελέτη των

απομαγνητοφωνημένων διαλόγων των μαθητών, των απαντήσεών τους στα φύλλα εργασίας και των σημειώσεων του ερευνητή. Τα παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή επεισοδίων για την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το παιδαγωγικό σενάριο περιλάμβανε έξι φωτοσενάρια. Και τα έξι αποτελούντο από τρία καρτέ. Τα τρία πρώτα είχαν και τις τρεις εικόνες και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν την ιστορία τους και να σχολιάσουν τον ήρωα της. Τα επόμενα τρία ήταν ατελή. Στο πρώτο εξ αυτών έλειπε η τελευταία εικόνα, στο δεύτερο η τελευταία και η μεσαία, ενώ στην τρίτο έλειπαν και οι τρεις. Στα τρία ατελή σενάρια, οι μαθητές, πέρα από το να γράψουν την ιστορία του κάθε φωτοσεναρίου, κλήθηκαν και να συμπληρώσουν τις εικόνες από τη συλλογή εικόνων που είχαν στη διάθεσή τους· στην τελευταία μάλιστα περίπτωση, στην ουσία κλήθηκαν να φτιάξουν ένα φωτοσενάριο εξολοκλήρου δικής τους έμπνευσης.



Σχήμα 2: Φωτοσενάριο στο WMM. Πάνω δεξιά το «μόνιτορ» όπου παίζεται το σενάριο σαν ταινία. Κάτω αριστερά η γραμμή του φωτοσεναρίου.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Κατά τη διαπραγμάτευση των φωτοσεναρίων, η σκέψη των μαθητών κινήθηκε μεταξύ συγκεκριμένου (εικόνες) και επινοημένου (ιστορία), σε μια κυκλική κίνηση. Από την αλληλουχία των εικόνων αναδύθηκε μια ιστορία (ερμηνεία), που με τη σειρά της προσανατόλιζε το βλέμμα των μαθητών στα στοιχεία εκείνα των εικόνων που συμφωνούσαν με την ιστορία και την τροφοδοτούσαν με νέες λεπτομέρειες ή έρχονταν σε αντίφαση μ' αυτήν και επέβαλαν την τροποποίησή της. Με τα νέα στοιχεία που γίνονταν έτσι αντιληπτά διαμορφωνόταν στη συνέχεια (μέσω της φαντασίας) μια νέα ερμηνεία, η οποία, εκ νέου, προσανατόλιζε το βλέμμα κ.ο.κ..

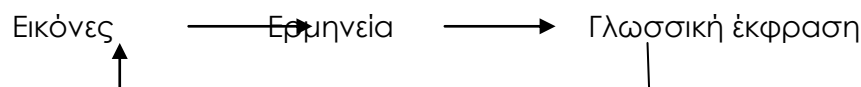
Για παράδειγμα από το 1^ο φωτοσενάριο της έρευνας (Σχ.1) (σε ορισμένους μαθητές) αναδύθηκε μια ιστορία σύμφωνα με την οποία ο κύριος που εικονίζεται στη δεύτερη εικόνα καλεί την πυροσβεστική. Η ερμηνεία αυτή προσανατόλιζε το βλέμμα των μαθητών σε στοιχεία που την ενισχύουν. Έτσι ένας μαθητής αντιλήφθηκε πως στο καρτοτηλέφωνο δεν υπάρχει κάρτα, γεγονός που όντως ενισχύει την ερμηνεία πως πρόκειται για κλήση της πυροσβεστικής αφού οι μαθητές γνωρίζουν ότι η κλήση αυτή γίνεται δωρεάν.



Σχήμα 3: Λεπτομέρεια της 2^{ης} εικόνας του 1^{ου} φωτοσεναρίου.

Στο παράδειγμα αυτό, η αντίληψη οδήγησε σε μια ερμηνεία, η οποία προσανατόλισε την αντίληψη, η οποία, με τη σειρά της, επέστρεψε στην ερμηνεία. Χωρίς να προηγείται στην πραγματικότητα ή να έπεται το ένα του άλλου, αλλά σαν κατά την επαφή με τις εικόνες να ενεργοποιήθηκε μια κυκλική διαδικασία μεταξύ αντίληψης και ερμηνείας, που και οι δύο είναι εξίσου απαραίτητες για τη νοητική διαδικασία που πραγματοποιείται, και δεν μπορούν να υπάρξουν η μία χωρίς την άλλη.

Με δεδομένο ότι οι μαθητές εξέφρασαν τις διάφορες ερμηνείες τους γλωσσικά, οι λέξεις και οι προτάσεις τους πήραν μέρος σ' αυτήν τη σε βρόχο κίνηση της σκέψης (Μορέν, 2001; Τσαπακίδης, 2010).



Σχήμα 4: Η γλώσσα στο βρόχο της σκέψης

Η συζήτηση των ιστοριών, το παίξιμο των φωτοσεναρίων ως ταινιάκια, η μεγέθυνση των εικόνων τους για τη διάκριση λεπτομερειών, η επιλογή φωτογραφιών από τη συλλογή κ.α. ευνόησε και συγχρόνως δέσμευσε τους μαθητές στην ανάδειξη και, ορισμένες φορές, την επίλυση διάφορων λεξιλογικών προβλημάτων, για την επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά λέξης ή φράσης, ενώ συγχρόνως το φωτοσενάριο λειτούργησε ως ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την διασαφήνιση του νοήματος των λέξεων και των φράσεων που «έπεφταν στο τραπέζι».

20 Μ1α: *Να πάρει τηλέφωνο...*

21 Μ2α: *...σε ένα κοντινό καρτοτηλέφωνο; Όχι.*

22 Μ3α: *Όχι, όχι.*

23 Μ1α: *Να καλέσει, να καλέσει... την πυροσβεστική από ένα κοντινό καρτοτηλέφωνο.*

Επεισόδιο 1: Πλεονασμός και λύση (Μ1α= Μαθητής 1 της α ομάδας).

Για παράδειγμα, στο 1^ο επεισόδιο (από τη διαπραγμάτευση του 1^{ου} φωτοσεναρίου της έρευνας), αν δεν υπήρχαν οι εικόνες, οι μαθήτριες της πρώτης ομάδας για να αποφύγουν την άκομψη επανάληψη της λέξης τηλέφωνο (*να πάρει τηλέφωνο σε ένα κοντινό καρτοτηλέφωνο*) που δίνει την εντύπωση πλεονασμού, θα μπορούσαν να αλλάξουν την ιστορία και να βάλουν τον ήρωα να μιλάει, για παράδειγμα, στο κινητό (*να πάρει τηλέφωνο από το κινητό*), οπότε και δεν θα εμφανιζόταν το πρόβλημα. Η συγκεκριμένη εικόνα αναγκάζει τις μαθήτριες να βρουν λύση, όπως και κάνουν χρησιμοποιώντας το ρήμα «καλώ», «*Να καλέσει...*».



Σχήμα 5: Το 4^ο φωτοσενάριο της έρευνας.

Ακόμα πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα επιλογής λέξης (με το οποίο ασχολήθηκαν 3 ομάδες) εμφανίζεται στο 2^ο επεισόδιο (από τη διαπραγμάτευση του 4^{ου} φωτοσεναρίου της έρευνας · σχ.5), όπου προέκυψε το λεξιλογικό πρόβλημα του τι είναι δόκιμο να γραφτεί για να περιγραφεί το κατάστημα Προπό που εικονίζεται στην πρώτη εικόνα.

280 M1α: Τώρα το λέμε αυτό στο γραπτό: Προποτζίδικο. Το λέμε;

281 M3α: ...απέναντι από ένα Προπό.

282 M2α: απέναντι από ένα...

283 M1α: ...ψιλικατζίδικο.

284 M2α: Βλέπεις ψιλικατζίδικο να είναι αυτό;

285 M1α: Μπορεί.

286 M2α: Απέναντι από ένα κατάστημα.

287 M1α: Λόττο.

288 M2α: Απέναντι από ένα... πώς το λένε;

289 M1α: Τύχης. Τύχης...

290 M2α: ένα μαγαζί που...

292 M2α: Τυχερό μαγαζί, όχι, όχι, τι λέω;

302 M1α: Απέναντι από ένα μαγαζί τύχης; Απέναντι από ένα...; Πώς να το πούμε αυτό;

303 M2α: Προποτζίδικο δεν είναι ωραίο.

305 M3α: Απέναντι από το Προπό ή απέναντι από το μαγαζί που πουλάει προπό; Τι να γράψουμε;

310 M1α: Απέναντι... από ένα μαγαζί τύχης. Εγώ αυτό λέω (χωρίς σιγουριά).

311 M2α: Απέναντι από ένα μαγαζί προπό.

312 M3α: Όχι. Απέναντι από ένα μαγαζί προπού.

313 M2α: Προπό.

314 M1α: Προπό. Δεν κλίνεται.

316 M3α: Εντάξει, Προπό να πούμε.

Επεισόδιο 2: Αδόκιμη λέξη – Προποτζίδικο;

Η εικόνα του Προπό λειτούργησε στο επεισόδιο ως σημείο αναφοράς. Η υπαρκτή εικόνα ανάγκασε τις μαθήτριες να βρουν τη δόκιμη λέξη, διότι, αν δεν υπήρχε η εικόνα, θα ήταν δυνατόν να την αποφύγουν και να διαλέξουν ένα άλλο σκηνικό. Βλέπουμε μάλιστα τη M1 να φλερτάρει με την ιδέα να αλλάξει αυτό που τη δυσκολεύει εκφραστικά («...ψιλικατζίδικο» «Βλέπεις ψιλικατζίδικο να είναι αυτό;» «Μπορεί!>). Ωστόσο, η δέσμευση των μαθητριών από την εικόνα τις αναγκάζει να αναζητήσουν λύση. Επειδή έχουν την εικόνα πρέπει να βρουν έναν τρόπο να μιλήσουν γι' αυτήν την εικόνα!

Με τη διαπραγμάτευση των φωτοσεναρίων, οι μαθητές ενεπλάκησαν και με τη διασαφήνιση του νοήματος λέξεων και φράσεων που έπεφταν στο τραπέζι, με βάση το πλαίσιο που δημιουργούσαν οι εικόνες και την ιστορία που αναδύονταν απ' αυτό· λέξεις και φράσεις για τις οποίες δεν τους ήταν εξ αρχής σαφές το ιδιαίτερό τους νόημα (είτε γιατί ήταν προϊόντα μίμησης είτε γιατί χρησιμοποιούντο με στερεότυπο τρόπο). Με τις πληροφορίες που έδιναν οι εικόνες (λεπτομέρειες και αναδυόμενη ιστορία) έγινε επεξεργασία (elaboration) του νοήματος των λέξεων. Οι διάφορες έννοιες πήραν περισσότερο συγκεκριμένο νόημα.

Στο 3^ο επεισόδιο (από το 4^ο φωτοσενάριο, σχ.5), οι μαθήτριες της 1^{ης} ομάδας ψάχνουν να βρουν τι εποχή του χρόνου συμβαίνει η ιστορία. Προηγουμένως έχουν συμφωνήσει πώς είναι οχτώ το απόγευμα και πως ο κύριος της 2^{ης} εικόνας περιμένει κάποιον.

186 M1a: Είναι καλοκαίρι ή άνοιξη (γελάκια). Κοίτα αυτή φοράει κοντομάνικο.

187 M2a: Ένα ανοιξιάτικο πρωινό.

197 M2a: Αυτό είναι απόγευμα;

198 M1a: Οχτώ η ώρα, έξω.

199 M2a: Άμα είναι απόγευμα, οχτώ η ώρα, θα πρέπει να είναι καλοκαίρι για να είναι μέρα.

200 M1a: Ναι ρε.

201 M3a: Οχτώ η ώρα, μέρα είναι το καλοκαίρι.

202 M2a: Το ξέρω, αυτό λέω.

Επεισόδιο 3: Διασαφήνιση νοήματος: Καλοκαίρι.

Στο βάθος της 2^{ης} εικόνας διακρίνεται μια κοπέλα με κοντομάνικο. Από το στοιχείο αυτό συνάγουν ότι είναι ή καλοκαίρι ή άνοιξη. Όμως επειδή έχουν συμφωνήσει ότι είναι οχτώ η ώρα το απόγευμα φτάνουν στο συμπέρασμα πως πρόκειται για καλοκαίρι, αφού στην εικόνα είναι ακόμα μέρα. Με τον τρόπο αυτό δίνουν έναν καθόλου κοινότοπο ορισμό στο «καλοκαίρι» και η έννοια του καλοκαιριού παίρνει ένα πολύ πιο συγκεκριμένο νόημα. Συναρτήσε των εικόνων και της ιστορίας, η άποψη ότι είναι καλοκαίρι βρήκε μια μορφή τεκμηρίωσης και το νόημα της λέξης καλοκαίρι διασαφηνίστηκε (στο πλαίσιο του συγκεκριμένου φωτοσεναρίου, ενώ σε ένα άλλο πλαίσιο -με ένα άλλο φωτοσενάριο- ο ορισμός του «καλοκαιριού» μπορεί να ήταν διαφορετικός). Θα μπορούσαμε να πούμε πως πρόκειται για μια μορφή εδραιωμένης (situated) διασαφήνισης. Μέσα από το φωτοσενάριο οι μαθητές αναγνώρισαν μια πτυχή της λέξης.

Μάλιστα, με τη διαπραγμάτευση των φωτοσεναρίων ήρθαν στο προσκήνιο και ορισμένες παρανοήσεις που οδήγησαν σε σχεδόν κωμικά επεισόδια, όπως στο επ. 4, από τη διαπραγμάτευση του προηγούμενου φωτοσεναρίου (σχ.5) από τους μαθητές της δεύτερης ομάδας.

542 M3β: ...κάθεται σε μία καφετέρια...

543 M2β: ...στην Πλάκα...

545 M3β: κάθεται σε μία καφετέρια (γράφει). Ναι; Που από πίσω του βρίσκεται...

547 M3β: Που από πίσω του... βρίσκεται η Πλάκα..

562 M3β: Άκου... άκου. (Διαβάζει τι έχει γράψει) Σ' αυτήν την εικόνα βλέπουμε τον Νίκο να κάθεται σε μια καφετέρια που από πίσω του βρίσκεται η Πλάκα.

563 M1β: Από πίσω από την καφετέρια βρίσκεται...; Στην Πλάκα!

566 M3β: ...που από πίσω του βρίσκεται η Πλάκα.

567 M1β: Τι «που από πίσω του», μωρέ; Είναι η καφετέρια και από πίσω είναι η Πλάκα;

568 M3β: Ε, ναι, από πίσω του.

571 M1β: ...η καφετέρια είναι μέσα στην Πλάκα. Η Πλάκα είναι περιοχή, ρε παιδάκι μου.

Επεισόδιο 4: Διασαφήνιση νοήματος: η Πλάκα είναι περιοχή;

Όπου μέσα από τη συζήτηση γίνεται φανερό πως το πιθανότερο είναι ο μαθητής M3 να μην γνωρίζει ότι η Πλάκα είναι περιοχή της Αθήνας και γι' αυτό να αναφέρεται σ' αυτήν ως αντικείμενο (η Πλάκα είναι μία πλάκα, ένα άγαλμα, πίσω από τον ήρωα, εν προκειμένω).

Η διασαφήνιση του νοήματος, η τεκμηρίωση και η επιλογή δεν είχε όμως να κάνει μόνο με πράγματα που φαίνονταν στις εικόνες, αλλά και μ' αυτά που πρότειναν οι μαθητές για τις ιστορίες που «είδαν» στις εικόνες και ας μην φαίνονταν. Το 5^ο επεισόδιο είναι από τη διαπραγμάτευση του 4^{ου} φωτοσεναρίου, από τις μαθήτριες της πρώτης ομάδας, όπου έχουν συμφωνήσει ότι είναι καλοκαίρι.

403 M1α: Έπινε ένα δροσερό αναψυκτικό... αφού ήταν διψασμένος.

407 M2α: Ξέρεις τι πίνει;

410 M3α: Παρήγγειλε... να πει... καφέ.

411 M2α: κάτι.

412 M1α: Όχι, όχι. Παρήγγειλε να πει ένα αναψυκτικό.

413 M2α: Παρήγγειλε να πει κάτι, τελείωσε.

414 M1α: Ε μα τι θα πει; Θα πει «κάτι». Όχι, βλακεία είναι.

415 M3α: Ε, να πει καφέ. Γράφ' το. Μην σκάσει από τη ζέστη.

416 M1α: Να πει ένα αναψυκτικό αφού ήταν καλοκαίρι.

417 M2α: Γιατί συγνώμη, αναψυκτικά πίνουμε μόνο το καλοκαίρι;

418 M3α: Μμμ

419 M2α: Επειδή είναι δροσερά.

420 M1α: Εννοείται.

421 M3α: Βάλε καφέ.

422 M1α: Ένα δροσερό αναψυκτικό εε.

423 M2α: Να σου πω, αναψυκτικό σκέτο.

424 M1α: Όχι είναι δροσερό μα, αφού είναι καλοκαίρι. Ένα αναψυκτικό σκέτο μπορεί να είναι ζεστό.

425 M2α: Γιατί ρε κοπελιά, τι θα ήταν ένα αναψυκτικό;

426 M1α: Πρέπει να το πούμε, να το διευκρινίσουμε. Ένα δροσερό... Θα το γράψω εγώ άμα βαριέσαι.

Επεισόδιο 5: Επιλογή: καφέ ή αναψυκτικό;

Με δεδομένο ότι οι μαθήτριες δεν βλέπουν αν πίνει και τι πίνει άντρας της 2^{ης} εικόνας, ανακύπτει διαφωνία μεταξύ τους αν αυτό είναι καφές ή αναψυκτικό. Η M3 που υποστηρίζει τον καφέ δεν το τεκμηριώνει, αλλά αυτό μάλλον έχει να κάνει με τη στερεότυπη χρήση της λέξης καφέ («πάμε για καφέ»), ενώ η M1 επιχειρεί να

τεκμηριώσει την πρότασή της για αναψυκτικό σε συνάφεια με την ερμηνεία ότι είναι καλοκαίρι. Τότε η Μ3 για να πετύχει και αυτή συνέπεια θα υποστηρίξει «Ε, να πει καφέ. Γράφ' το. Μην σκάσει από τη ζέστη». Με αποτέλεσμα η Μ1 να επιμείνει «Να πει ένα αναψυκτικό αφού ήταν καλοκαίρι». Αλλά η Μ3 δεν θα φανεί να πείθεται «Βάλε καφέ» και θα επιμείνει στην εκδοχή της, χωρίς να προβαίνει σε καμία αιτιολόγηση, ίσως επειδή είναι πολύ ισχυρό το στερεότυπο του καφέ (μπορεί να έχει και ένα στοιχείο επιθυμίας, το να πίνεις καφέ είναι χαρακτηριστικό των ενηλίκων, και τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία θέλουν να είναι γνώστες των υποθέσεων των μεγάλων, μεγάλοι και αυτά). Μάλιστα στην επισήμανση της Μ2 «Γιατί αναψυκτικά;» και την απάντηση που δίνει η ίδια η Μ2 «Επειδή είναι δροσερά», η Μ1 διακρίνει ένα ακόμα χαρακτηριστικό που θα κάνει την επιλογή του αναψυκτικού αληθοφανή. Προτείνει να είναι δροσερό το αναψυκτικό (αφού χωρίς αυτό τον προσδιορισμό, ένα αναψυκτικό μπορεί κατά την άποψη της να είναι και ζεστό, γεγονός που θα το καθιστούσε ακατάλληλο –απίθανη επιλογή– για το καλοκαίρι, ενώ ένα δροσερό αναψυκτικό είναι μια εύλογη, ξεδιψαστική επιλογή). Και παρά τις αντιρρήσεις της Μ2 («Γιατί ρε κοπελιά, τι θα ήταν ένα αναψυκτικό;»), η Μ1 θα επιμείνει («Πρέπει να το πούμε, να το διευκρινίσουμε»). Μέσα λοιπόν από τη διαφωνία για το τι πίνει (αναψυκτικό ή καφέ) και την επιχειρούμενη τεκμηρίωση, διασαφηνίζονται οι λέξεις, έννοιες. Αναψυκτικό είναι κάτι που πίνουμε το καλοκαίρι, μπορεί να είναι ζεστό ή δροσερό· καφές είναι κάτι που πίνουμε γενικά στην καφετέρια και επίσης πίνουμε το καλοκαίρι.

Στο ίδιο φωτοσενάριο, οι μαθητές της 3ης ομάδας «είδαν» μια περιπέτεια που θυμίζει James Bond. Μεταξύ άλλων, συμφώνησαν πως ο κύριος της 2ης εικόνας δεν περιμένει κανέναν, αλλά θα ανατινάξει τα γραφεία της ΝΔ που μόλις διακρίνονται στην 1η εικόνα. Μέσα από την πλοκή που διαμορφώνουν, αποκτάνε νόημα και διερευνώνται όροι όπως καμικάζι, επαγγελματίας εκτελεστής κ.α.

817 Μ3γ: Το κάνουμε έτσι. Ένας νεαρός καμικάζι (γέλια).

823 Μ3γ: ...επαγγελματίας εκτελεστής ή κάτι τέτοιο...

824 Μ1γ: Και στο τέλος βλέπουμε να κρατάει... Βλέπεις και το μάτι το τσακίρικο... κρατάει μια βόμβα. Μπαίνει μέσα στο προπατζίδικο και κρατάει μία βόμβα...

825 Μ2γ: Ένας επαγγελματίας (γράφει)...

830 Μ3γ: Ένας μυστικός πράκτορας μιας εταιρείας...

831 Μ1γ: ...του FBI.

833 Μ2γ: Πώς θα είναι του FBI αφού ήρθε να σκοτώσει;

834 Μ3γ: Ένας... ένας πράκτορας...

835 Μ1γ: ...Της ΚαΓκεΜπέ.

836 Μ3γ: ...μιας τρομοκρατικής εται... Όχι. Ένας πράκτορας μιας τρομοκρατικής...

837 Μ1γ: Πώς τον λένε αυτόν;

838 Μ2γ: Επαγγελματία δολοφόνο.

839 Μ3γ: Ένας τρομοκράτης.

840 Μ2γ: Επαγγελματίας...

848 Μ2γ: Ένας επαγγελματίας δολοφόνος;...

849 Μ3γ: Όχι. Ένας επαγγελματίας...

855 Μ1γ: Ένας επαγγελματίας... προποτζίης.

856 Μ3γ: Όχι.

857 Μ1γ: Ένας επαγγελματίας της λούφας.

858 Μ3γ: Όχι. Ένας πράκτορας μιας τρομοκρατικής εταιρείας...

859 Μ2γ: ...μιας τρομοκρατικής εταιρείας (γράφει)...

Επεισόδιο 6: Διασαφήνιση του νοήματος: Επαγγελματίας τι;

Εδώ φαίνεται να υιοθετούνται οικεία σχήματα της τηλεόρασης, όπου ο ήρωας στην πλειονότητα των περιπτώσεων κάνει ασυνήθιστα βίαιες πράξεις. Επιπλέον, μετά την υιοθέτηση της ερμηνείας «καμικάζι», η εικόνα διαβάζεται συνεκτικά με αυτή (επηρεάζεται η αντίληψη) και βλέπουν στον κύριο της 2^{ης} εικόνας «το μάτι το τσακίρικο».

Οι μαθητές προσπαθούν να προσδιορίσουν την ιδιότητα του ήρωα: μυστικός πράκτορας εταιρείας, τρομοκράτης ή τι; Είναι ενδιαφέρον ότι καθώς δοκιμάζουν ό,τι στερεότυπο τους κατεβαίνει από το τηλεοπτικό απόθεμά τους (π.χ. FBI) αναγνωρίζουν αντιφάσεις, και έτσι διασαφηνίζεται σε ένα βαθμό τι σημαίνουν τα στερεότυπά τους (Το FBI δεν σκοτώνει κόσμο, ενώ η ΚΓΒ φυσικά). Εδώ οι μαθητές ανακαλούν λεξιλόγιο από συνηθισμένες αστυνομικές σειρές, το διασαφηνίζουν και το αναπλαισιώνουν. Χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να κάνουν κάτι. Τις χρησιμοποιούν ως υλικό για την ιστορία τους. Και γίνονται επινοητικοί... δημιουργικοί... ευφάνταστοι. Ωστόσο δυσκολεύονται να βρουν πώς θα εκφράσουν την ιδιότητα του ήρωα. Γι' αυτό και καταλήγουν να κάνουν πλάκα με το λεξιλογικό πρόβλημα που τους δυσκολεύει. Φαίνεται πάντως να αντιλαμβάνονται πως επαγγελματίας δολοφόνος δεν είναι ακριβώς αυτό που θέλουν, παρόλο που φαίνεται να μην έχουν επίγνωση του τι ακριβώς σημαίνει, γι' αυτό και ενώ υποτίθεται ότι ειρωνεύονται, στην ουσία φαίνεται ότι δοκιμάζουν άλλες εκδοχές του επαγγελματία (με άλλα επαγγέλματα ή ουσιαστικά: π.χ. «επαγγελματίας προποζήτης») για να καταλάβουν το νόημα της λέξης στη φράση.

Όπως φαίνεται, οι εικόνες ευνόησαν τη διασαφήνιση των νοημάτων που θέλησαν να εκφράσουν οι μαθητές. Αυτό συνέβη ακόμα πιο πολύ όταν θέλησαν να επιλέξουν εικόνες από τη συλλογή, και βρέθηκαν απέναντι σε δύο ή περισσότερες με το ίδιο ή παρόμοιο θέμα, όπως φαίνεται στο 7^ο επεισόδιο, όπου οι μαθήτριες της 1^{ης} ομάδας θέλουν να διαλέξουν μια εικόνα λιονταριού για να βάλουν στο 6^ο φωτοσενάριο της έρευνας, το οποίο φτιάχνουν από μόνες τους, και το οποίο θέλουν να αφηγείται μια ιστορία σε ζωολογικό κήπο.

632 Μ2α: Εδώ που έχει εικόνες με ζώα, έλεγα να κάνουμε κάτι με ζωολογικό κήπο.

639 Μ3α: Ρε, βάλ' την αγελάδα που είναι πάνω πάνω. Πιο πάνω.

669 Μ2α: Οι αγελάδες μπορεί να είναι και στα χωριά... Μπορούμε να βάλουμε..

670 Μ3α: Ή κατσίκια.

672 Μ2α: Κάποια ζώα τα οποία ζούνε σε ζωολογικούς κήπους.

673 Μ3α: Τα κουνελάκια θα βάλεις ρε.

674 Μ1α: Όχι, κάτι πολύ...

675 Μ2α: Κάτι που δεν μπορεί να ζήσει κάπου αλλού, ρε παιδάκι μου. Έχει κάτι λιοντάρια εκεί πέρα. Αυτά για παράδειγμα δεν μπορούν να ζήσουν αλλού. Ζωολογικό κήπο θα είναι.

682 Μ1α: Η αγελάδα όχι πάντως, ένα αρκούδι.

689 Μ1α: Έχει καταρράκτες, παιδιά!

693 Μ2α: Έχει και ζούγκλα, μπορούμε να βάλουμε...

697 Μ1α: Στη ζούγκλα όμως δεν ζούνε οι αρκούδες...

698 Μ2α: Κοίτα το, είναι σαν να είναι όμως ζωολογικός κήπος. Κοίτα εδώ πως είναι: Υπάρχουν πολλά ζώα.

702 Μ1α: Δεν υπάρχουν αρκούδες, δεν υπάρχουν λύκοι.

703 Μ2α: Μπορούμε να βάλουμε άλλα ζώα. Ας πούμε λιοντάρια ζούνε στη ζούγκλα και τέτοια.

704 Μ1α: Έχει, έχει νομίζω λιοντάρια.

709 Μ1α: Να 'το το λιοντάρι.

714 Μ2α: Ποιο από τα δύο, γιατί με τρομάζουνε.

715 Μ1α: Αυτό, αυτό εννοείται.

716 Μ2α: Έχει και αυτό. Κοίτα ωραία (φοβισμένα δήθεν).

718 Μ1α: Όλοι το καταλαβαίνουνε ότι είναι λιοντάρι.

720 Μ1α: Κοίτα δόντια.

722 Μ2α: Ωραία, αυτό είναι καλύτερο. Δεν φέρνει πιο πολύ ότι είναι σε ζωολογικό κήπο; Ότι είναι κάπου πάνω και σκαρφαλώνει;

723 Μ1α: Το άλλο; Για βάλε να δούμε το άλλο. Ναι, αλλά το άλλο είναι τρομακτικό.

726 Μ3α: Βάλε καλύτερα το άλλο που είναι έτσι με φυτά και τέτοια.

727 Μ2α: Ναι, το άλλο που είναι με φυτά και τέτοια.

755 Μ3α: Θα βάλουμε το λιοντάρι δύο, τι άλλο να βάλουμε;

769 Μ1α: Μετά είναι η ζούγκλα και μετά βάζουμε το λιοντάρι.

836 Μ1α: Ένα σχολείο. Πρώτα από όλα πρέπει να είναι και ξένο σχολείο μάλλον. Γιατί εδώ στην Αττική δεν έχει ζούγκλα.

839 Μ1α: Ένα σχολείο... σε ποιο μέρος της Ελλάδας θα πούμε; Στην Ερέτρια;

Επεισόδιο 7: Διασαφήνιση του νοήματος: Ζωολογικός κήπος;

Οι εικόνες βοηθούν τις μαθήτριες να δώσουν λεπτομέρειες και υπόσταση στο ζωολογικό κήπο (έχει πολλά ζώα, δεν έχει οικόσιτα ζώα, έχει ζώα που δεν ζουν αλλού κ.α.), να διασαφηνίσουν το νόημά του, όπως και να σκεφτούν τι είδους λιοντάρι θα ζει εκεί· για το τελευταίο, η ύπαρξη πολλών εικόνων με αυτό το θέμα βοηθάει τις μαθήτριες να κάνουν μια πιο πλούσια σε περιεχόμενο επιλογή (ανάμεσα στο άγριο και στο πιο ήρεμο λιοντάρι, το δεύτερο είναι του κήπου).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, φαίνεται πως οι εικόνες του ψηφιακού φωτοσεναρίου ευνοούν και συγχρόνως δεσμεύουν τους μαθητές στην διαπραγμάτευση/επίλυση λεξιλογικών προβλημάτων. Λειτουργούν ως σημείο αναφοράς, αναγκάζοντας τους μαθητές να αναζητήσουν, μέσα από τη συζήτηση, την κατάλληλη λέξη ή φράση ή τουλάχιστον να αναγνωρίσουν το πρόβλημα που υπάρχει στην έκφραση. Το φωτοσενάριο και η πλοκή της ιστορίας (ταινίας) όπως την προσλαμβάνουν και τη διαμορφώνουν οι μαθητές, τους οδηγεί να σκεφτούν και να επιλέξουν τη «σωστή» λέξη, δηλαδή αυτή που είναι συνεπής με την ιστορία τους και δεν έρχεται σε αντίφαση με τα εικονιζόμενα.

Συγχρόνως, το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι εικόνες-ταινία λειτουργεί ως «σύστημα συντεταγμένων» μέσα στο οποίο διασαφηνίζονται με μη στερεότυπο τρόπο πλήθος νοήματα. Όταν οι μαθητές δεν είναι σίγουροι ή διαφωνούν για τη σημασία μιας λέξης που τους έρχεται στο μυαλό σε σχέση με το νόημα μιας σκηνής, ενός

στοιχείου της εικόνας κ.α., προσπαθούν με βάση το πλαίσιο που δημιουργούν οι εικόνες (και την ερμηνεία που δίνουν σ' αυτές) να την ορίσουν και να τεκμηριώσουν το νόημα της, με αποτέλεσμα να διασαφηνίζονται λέξεις και έννοιες και να έρχονται στο προσκήνιο διάφορες παρανοήσεις.

Εν κατακλείδι, με τις πληροφορίες που έρχονται στο προσκήνιο μέσω της διαπραγμάτευσης του ψηφιακού φωτοσεναρίου μπορεί να γίνει επεξεργασία του νοήματος διάφορων λέξεων και η σημασία τους να πάρει πιο συγκεκριμένο νόημα. Το νόημα τους τροφοδοτείται από το φωτοσενάριο και μέσω των εικόνων γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, οδηγώντας σε καθόλου κοινότοπους ορισμούς. Η διασαφήνιση αυτή, εκ των πραγμάτων, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του (κάθε φορά) συγκεκριμένου φωτοσεναρίου, συντελείται δηλαδή μια μορφή *εδραιωμένης* διασαφήνισης.

Η έρευνα που παρουσιάστηκε εδώ είναι τμήμα μιας συνολικότερης μελέτης της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το φωτοσενάριο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, ποιοτικού χαρακτήρα, συνηγορούν στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης για τον προσδιορισμό των προϋποθέσεων που θα αναδείξουν την εικαζόμενη πρόσθετη μαθησιακή αξία του φωτοσεναρίου. Σε αυτή την κατεύθυνση, ήδη υλοποιήθηκε εφαρμογή-επέκταση της χρήσης του φωτοσεναρίου για τη διδασκαλία της Οδύσσειας, με βάση ένα παιδαγωγικό σενάριο που εκ νέου ευνοεί την ενεργητική ανάμιξη των μαθητών για την κατασκευή φωτοσεναρίων ραψωδιών, δομώντας αποσπάσματα υπαρκτών ταινιών γύρω από το θέμα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ. και Ρετάλης, Σ. (2007). Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς στην Εκπαίδευση - Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος 4-6 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: <http://www.greekcomics.gr/forums/index.php?showtopic=17544>.

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της διερεύνησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μορέν Ε. (2001). *Η Μέθοδος*. 3. *Η γνώση της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Παπαδημητρίου, Σ. & Παπαδάκης, Σ. (2008). Διδακτική πρόταση αξιοποίησης των Ταινιών της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Εκπαίδευση. *e-εκπομπή Μηνιαίο περιοδικό της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης*, 4 τεύχος. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: <http://schoolpress.sch.gr/ekpaideutikhradiothleorash/2012/12/13/διδακτική-πρόταση-αξιοποίησης-των-τα/>.

Τσαπακίδης Θ. (2010). *Το εικονογραφημένο σενάριο ως εργαλείο μάθησης για το μάθημα της Γλώσσας*. Διπλωματική εργασία που υποβλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διδακτική μαθημάτων ειδικότητας με Νέες Τεχνολογίες» (ΔΙΜΕΝΤΕ).

Aiex, N.K. (1999). Mass media use in the classroom. *ERIC Digest D147*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Antonopoulos, S.G., Garyfallidou, D.M., Grigoropoulos, A.K., Ioannidis, G.S., Tsiokanos, A.C. (2005). *Creating, using and integrating streaming media in the*

teaching of science. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: http://www.schule.at/dl/MASTER_physical_demo_site_06_07_2006.pdf.

Bonwell, C.C., and Eison, J. A., (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, *ASHEERIC Higher Education Report No.1*, George Washington University, Washington, DC.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. and Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research, *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1, pp. 9–13.

Collins, A., Joseph, D., Bielaczyc, K., (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1).15 – 42, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Corporation for Public Broadcasting. (2004). *Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: http://cct.edc.org/sites/cct.edc.org/files/publications/PBS_tv-school.pdf.

Cruse, E. (2006). *Using Educational Video in the Classroom: Theory, Research and Practice*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: <http://www.libraryvideo.com/articles/article26.asp>.

Denning, D. (χ.χ.). *Video in theory and practice: Issues for classroom use and teacher video evaluation*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: <http://www.ebiomedia.com/downloads/VidPM.pdf>.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.

Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media & Technology*, 31(1). March 2006. pp. 35-50.

Kearney, M. (2002). Using digital video to enhance authentic technology-mediated learning in science classrooms. *Paper presented at the Australian Computers in Education Conference*, Hobart. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από:

http://www.researchgate.net/publication/228673290_Using_digital_video_to_enhance_authentic-technology_mediated_learning_in_science_classrooms.

Kozma, R.B. (1991) Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), pp. 179-212.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education* 93 (3), 223-231. Washington. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf.

The Design-Based Research Collective, (2003) Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1, pp. 5–8.