



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παιδική λογοτεχνία και κινηματογράφος: πλαίσιο αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Παπά Μαγδαληνή

ΑΜ: 529

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής: Καψάλης Δ. Γεώργιος

Μέλη: Παπαδοπούλου Σμαράγδα (Καθηγήτρια)

Σπανάκη Μαριάννα (Επικ. Καθηγήτρια)

Ιωάννινα, 2020

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σύντομο αλλά υπέροχο ταξίδι στον κόσμο της ελληνικής γλώσσας και της παιδικής λογοτεχνίας που ξεκίνησε πριν από περίπου δύο χρόνια με την εισαγωγή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συνάντησα πάλι μετά από μια δεκαετία και πλέον, σπουδαίους ανθρώπους με βαθιά γνώση της επιστήμης τους, ταγμένους στο καθήκον τους να μεταδώσουν τη γνώση τους και πάντα πρόθυμους να βοηθήσουν τους φοιτητές τους με οποιοδήποτε τρόπο. Είναι οι καθηγητές μου, χάρη στους οποίους ήρθα πάλι σε επαφή με τις βασικές θεωρητικές μου σπουδές, εντρυφώντας ακόμη περισσότερο στις εξελίξεις που έχουν λάβει χώρα στο πεδίο της επιστήμης της αγωγής τα τελευταία χρόνια.

Θα ήθελα ιδιαίτερα να αναφερθώ στον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Καθηγητή Ελληνικής Φιλολογίας με έμφαση στις κλασικές σπουδές και την Παιδική Λογοτεχνία και επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής κ. Γεώργιο Καψάλη για την γενναιοδωρία με την οποία προσφέρει τις ανεκτίμητες γνώσεις του στους φοιτητές καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του πορείας, την άψογη συνεργασία και υποστήριξη αλλά κυρίως για το ήθος που τον διακρίνει.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην Καθηγήτρια Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας κ. Σμαράγδα Παπαδοπούλου Μανταδάκη, που με τις ευφύστετες τεχνικές της και το πάθος της με έκανε να αγαπήσω τη συγγραφή και να τολμήσω και η ίδια να ασχοληθώ με αυτή.

Επίσης, ευχαριστώ πολύ την κ. Μανικάρου Μεταξούλα, Ε.ΔΙ.Π. στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων με γνωστικό αντικείμενο τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, που στάθηκε πολύτιμος βοηθός και συνοδοιπόρος μου σε αυτή τη διαδρομή.



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ιωάννινα,

Η Δηλούσα:

Περίληψη

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο συντελεί στη διαμόρφωση παιδιών με ψυχολογική ωριμότητα και ελεύθερη συνείδηση, προβάλλει τις αιώνιες αξίες στις οποίες βασίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, αναπτύσσει τη σκέψη των παιδιών, καλλιεργεί τη φαντασία, προσφέρει ψυχαγωγία και ικανοποίηση και εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του παιδιού αποκτώντας καλύτερες ικανότητες γραπτού λόγου. Ο κινηματογράφος από την άλλη, συμβάλλει σημαντικά στην αισθητική καλλιέργεια, στην πνευματική και ψυχική ανάπτυξη καθώς και στην αυτενέργεια των παιδιών, προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων δίνοντας απαντήσεις στις ερωτήσεις των παιδιών για τον κόσμο και το νόημα της ζωής, καλλιεργεί την αντίληψη και οξύνει τις αισθήσεις των παιδιών, προσφέρει απόλαυση και ψυχαγωγία. Από τη στιγμή που λογοτεχνία και κινηματογράφος άρχισαν να συνυπάρχουν, διαφάνηκαν οι ισχυροί δεσμοί που ενώνουν αυτές τις δύο τέχνες. Σημείο σύγκλισής τους είναι το γεγονός ότι και οι δύο αυτές τέχνες αφηγούνται ιστορίες. Η λογοτεχνία με τον γραπτό συμβολικό λόγο και ο κινηματογράφος με την εικόνα, τον ήχο, την μουσική και την προφορική γλώσσα. Παρά τα διαφορετικά είδη έκφρασης που χρησιμοποιούν, έχουν και ομοιότητες όπως οι ήρωες, η πλοκή και ο χωροχρόνος. Βέβαια, ο κινηματογράφος δεν μπορεί να εξισωθεί με την λογοτεχνία. Μπορεί όμως να την «μεταφέρει» με τα δικά του μέσα στην μεγάλη οθόνη, να την μεταγράψει από την λογοτεχνική στην κινηματογραφική γλώσσα. Η λογοτεχνία έχει αποτελέσει μεγάλη πηγή έμπνευσης για τους σκηνοθέτες. Όσον αφορά στην αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει ταινίες, τόσο για τη μελέτη κάποιου λογοτεχνικού κειμένου όσο και για την ενίσχυση της διδασκαλίας των άλλων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών. Η χρήση του κινηματογράφου ως μέσο για τον εμπλουτισμό του διδακτικού έργου αποφέρει ποικίλα οφέλη στους μαθητές. Αναβαθμίζει την διδακτική πράξη, εμβαθύνει στα συναισθήματα των παιδιών, δημιουργεί εύφορο έδαφος για την πνευματική καλλιέργεια και αναδεικνύει τη σημασία της αισθητικής αγωγής σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου.

Λέξεις- κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, κινηματογράφος, εκπαιδευτική διαδικασία

Abstract

The children's literary book contributes to the formation of children with psychological maturity and free consciousness, promotes the eternal values on which human rights are based, develops children's thinking, cultivates imagination, offers entertainment and satisfaction and enriches children's vocabulary by acquiring better speech. Cinema, on the other hand, contributes significantly to aesthetic culture, spiritual and mental development as well as children's self-efficacy, offers a wide variety of topics by answering children's questions about the world and the meaning of life, cultivates perception and sharpens them. children's senses, offers pleasure and entertainment. Once literature and cinema began to coexist, the strong ties that unite these two arts emerged. Their point of convergence is that both of these arts tell stories. Literature with written symbolic speech and cinema with image, sound, music and oral language. Despite the different types of expression they use, they have similarities such as heroes, plot and space-time. Of course, cinema cannot be equated with literature. But he can "transfer" it with his own on the big screen, transfer it from the literary to the cinematic language. Literature has been a great source of inspiration for directors. With regard to the use of cinema in the educational process, the teacher may use films, both to study a literary text and to enhance the teaching of other subjects in the curriculum. The use of cinema as a means of enriching the teaching work brings various benefits to students. It upgrades the teaching practice, deepens the children's emotions, creates fertile ground for spiritual cultivation and highlights the importance of aesthetic education in all aspects of a person's life.

Keywords: children's literature, cinema, educational process

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Περιεχόμενα.....	7
Κεφάλαιο 1. Παιδική λογοτεχνία και παιδικός κινηματογράφος.....	9
1.1 Παιδική λογοτεχνία- ορισμός.....	9
1.1.1 Ορισμός.....	9
1.1.2 Ιστορία.....	10
1.1.3 Προέλευση του σύγχρονου είδους.....	13
1.1.4 Χρυσή εποχή.....	16
1.1.5 Επίδραση στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών.....	18
1.2 Παιδικός κινηματογράφος.....	19
1.2.1 Ορισμός.....	19
1.2.2 Ιστορία.....	19
1.2.3 Ψυχολογικές πτυχές.....	24
1.2.4 Διάκριση οικογενειακών και παιδικών ταινιών.....	24
1.3 Σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου.....	25
Κεφάλαιο 2. Η σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου.....	29
2.1 Η θεωρία της προσαρμογής ή της μεταφοράς.....	30
2.2 Ο κινηματογράφος ως γλωσσικό σύστημα.....	32
2.3 Μυθιστορηματικός και κινηματογραφικός λόγος: ομοιότητες και διαφορές.....	35
Κεφάλαιο 3. Ο κινηματογράφος στη διδασκαλία.....	40
3.1 Η σημασία της χρήσης ταινιών στη διδασκαλία.....	40
3.2 Οπτικός γραμματισμός.....	46

3.3 Παραδείγματα ταινιών	49
3.4 Κινηματογράφος και εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	67
Κεφάλαιο 4. Ανασκόπηση ερευνών	76
4.1 Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με ταινίες για την προώθηση θετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών	76
4.2 Συμμετοχή μαθητών	77
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα	82
Βιβλιογραφία	88
Ξενόγλωσση.....	88
Ελληνική	100
Ιστοσελίδες	103

Κεφάλαιο 1. Παιδική λογοτεχνία και παιδικός κινηματογράφος

1.1 Παιδική λογοτεχνία- ορισμός

Η παιδική λογοτεχνία ή η νεανική λογοτεχνία περιλαμβάνει ιστορίες, βιβλία, περιοδικά και ποιήματα που απολαμβάνουν τα παιδιά. Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία ταξινομείται με δύο διαφορετικούς τρόπους: το είδος ή την προτεινόμενη ηλικία του αναγνώστη.

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να ανιχνευθεί σε ιστορίες και τραγούδια, μέρος μιας ευρύτερης προφορικής παράδοσης, που οι ενήλικες μοιράστηκαν με τα παιδιά πριν από την ανακάλυψη της εκτύπωσης. Η ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής λογοτεχνίας, πριν από την εφεύρεση της εκτύπωσης, είναι δύσκολο να εντοπιστεί. Ακόμη και αφού η εκτύπωση έγινε ευρέως διαδεδομένη, πολλές κλασικές «παιδικές» ιστορίες δημιουργήθηκαν αρχικά για τους ενήλικες και αργότερα προσαρμόστηκαν για ένα νεότερο κοινό. Από τον δέκατο πέμπτο αιώνα, μεγάλο μέρος της λογοτεχνίας απευθύνεται ειδικά σε παιδιά, συχνά με ηθικό ή θρησκευτικό μήνυμα. Τα τέλη της δεκαετίας του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα είναι γνωστά ως η «Χρυσή Εποχή της Παιδικής Λογοτεχνίας», επειδή κυκλοφόρησαν πολλά κλασικά παιδικά βιβλία.

1.1.1 Ορισμός

Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ή ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας (Hunt, 1996). Μπορεί να οριστεί ευρέως ως το σώμα των γραπτών έργων και των συνοδευτικών εικονογραφήσεων που δημιουργούνται για να ψυχαγωγήσουν ή να δώσουν διδαχή στους νέους. Το είδος περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα έργων, συμπεριλαμβανομένων αναγνωρισμένων κλασικών της παγκόσμιας λογοτεχνίας, εικονογραφημένων βιβλίων και ευκόλως διαδεδομένων ιστοριών, γραμμένων αποκλειστικά για παιδιά, καθώς και παραμύθια, νοσταλγίες, μύθους, λαϊκά τραγούδια και άλλα πρωτίστως μεταδιδόμενα κείμενα ή και πιο συγκεκριμένα (Library of Congress, 2013. Chevalier, 1989). Κάποιος συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας την ορίζει ως "όλα τα βιβλία που γράφονται για παιδιά, εξαιρουμένων έργων όπως τα κωμικά βιβλία, αστεία

βιβλία, βιβλία γελοιογραφίας και έργα μη φαντασίας, όπως λεξικά, εγκυκλοπαίδειες και άλλα υλικά αναφοράς" (Hatfield, 2006). Ωστόσο, άλλοι υποστηρίζουν ότι τα κόμικς θα πρέπει επίσης να συμπεριληφθούν: "Οι μελέτες παιδικής λογοτεχνίας παραδοσιακά αντιμετωπίζουν τα κόμικς επιφανειακά παρά τη σημασία των κόμικς ως παγκόσμιου φαινομένου που σχετίζεται με τα παιδιά" (Hatfield, 2006).

Η διεθνής εγκυκλοπαίδεια της παιδικής λογοτεχνίας σημειώνει ότι «τα όρια του είδους ... δεν είναι σταθερά αλλά θολά» (Hunt, 1996). Μερικές φορές, δεν μπορεί να επιτευχθεί συμφωνία σχετικά με το εάν μια συγκεκριμένη εργασία κατηγοριοποιείται καλύτερα ως λογοτεχνία για ενήλικες ή παιδιά. Μερικά έργα αφηφούν την εύκολη κατηγοριοποίηση. Η σειρά Harry Potter της J. K. Rowling, γράφτηκε και διατέθηκε στο εμπόριο ως βιβλίο για παιδιά, αλλά είναι επίσης δημοφιλής στους ενήλικες. Η εξαιρετική δημοτικότητα της σειράς οδήγησε τους The New York Times να δημιουργήσουν μια ξεχωριστή λίστα με τα καλύτερα βιβλία παιδιών (Smith, 2000).

Παρά την ευρεία συσχέτιση της παιδικής λογοτεχνίας με εικονογραφημένα βιβλία, υπήρχαν προφορικές αφηγήσεις πριν από την εκτύπωση και η απαρχή των ιστοριών για παιδιά πηγαίνει πίσω στους αρχαίους αφηγητές (Arbuthnot, 1964). Ο Seth Lerer, στον πρόλογο του παιδικού βιβλίου: Ιστορία του αναγνώστη από τον Αίσωπο στον Χάρι Πότερ, λέει: "Αυτό το βιβλίο παρουσιάζει μια ιστορία για το τι έχουν ακούσει και διαβάσει τα παιδιά ..." (Lerer, 2008).

1.1.2 Ιστορία

Η πρώτη παιδική λογοτεχνία περιελάμβανε ομιλίες, τραγούδια και ποιήματα που χρησιμοποιούνταν για την εκπαίδευση, διδασκαλία και ψυχαγωγία παιδιών. Μόνο τον δέκατο όγδοο αιώνα, με την ανάπτυξη της αντίληψης της παιδικής ηλικίας, άρχισε να αναδύεται ξεχωριστό είδος παιδικής λογοτεχνίας, με τις δικές του διαιρέσεις, τις προσδοκίες και τον κανόνα (Nikolajeva, 1995). Τα παλαιότερα από αυτά τα βιβλία ήταν εκπαιδευτικά βιβλία, βιβλία σχετικά με τη συμπεριφορά και απλά βιβλία που ήταν συχνά διακοσμημένα με ζώα, φυτά και ανθρωπόμορφα γράμματα (Lyons, 2011).

Το 1962, ο Γάλλος ιστορικός Philippe Ariès, υποστηρίζει στο βιβλίο του "Αιώνες παιδικής ηλικίας" ότι η σύγχρονη έννοια της παιδικής ηλικίας εμφανίστηκε μόλις πρόσφατα. Εξηγεί ότι τα παιδιά δεν είχαν θεωρηθεί στο παρελθόν πολύ διαφορετικά από τους ενήλικες και δεν είχαν λάβει σημαντικά διαφορετική μεταχείριση (Shavit, 2009). Ως απόδειξη αυτής της θέσης, σημειώνει ότι, πέρα από τα διδακτικά κείμενα για παιδιά που γράφτηκαν από κληρικούς, υπήρχε έλλειψη κάθε γνήσιας λογοτεχνίας που απευθυνόταν ειδικά σε παιδιά πριν από τον 18ο αιώνα (McMunn, 1972. Bradley, 2007).

Άλλοι μελετητές έχουν επισημάνει αυτή την άποψη σημειώνοντας ότι υπήρχε μια λογοτεχνία σχεδιαζόμενη να μεταδώσει τις αξίες, τις στάσεις και τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για τα παιδιά μέσα στους πολιτισμούς τους (Wilye, 2008) όπως το «Παιχνίδι του Δανιήλ» από τον δωδέκατο αιώνα. Η υπερμοντέρνα παιδική λογοτεχνία επομένως τείνει να είναι διδακτικού και ηθικολογικού χαρακτήρα, με σκοπό να μεταδίδει διδακτικά, εκπαιδευτικά και θρησκευτικά μαθήματα (Kline, 2003).

Κατά τη διάρκεια του δέκατου έβδομου αιώνα, η έννοια της παιδικής ηλικίας άρχισε να εμφανίζεται στην Ευρώπη. Οι ενήλικες είδαν τα παιδιά ως ξεχωριστά όντα, αθώα που χρειάζονται προστασία και κατάρτιση από τους ενήλικες γύρω τους (Reynolds, 2011). Ο Άγγλος φιλόσοφος John Locke ανέπτυξε τη θεωρία του για το tabula rasa το 1690 σε ένα δοκίμιο σχετικά με την ανθρώπινη κατανόηση. Στη φιλοσοφία του Locke, η tabula rasa ήταν η θεωρία ότι ο (ανθρώπινος) νους είναι στη γέννησή του μια "κενή πλάκα" χωρίς κανόνες για την επεξεργασία των δεδομένων και ότι προστίθενται δεδομένα και οι κανόνες επεξεργασίας σχηματίζονται μόνο από τις αισθητηριακές εμπειρίες κάποιου. Το συμπέρασμα αυτής της θεωρίας ήταν ότι το μυαλό του παιδιού γεννιέται κενό και ότι ήταν καθήκον των γονέων να εμπλουτίσουν το παιδί με σωστές αντιλήψεις. Ο ίδιος ο Lock υπογράμμισε τη σημασία της παροχής στα παιδιά "ευχάριστων βιβλίων" για να αναπτύξουν το μυαλό τους. Επίσης πρότεινε την δημιουργία παιδικών βιβλίων.

Τον δέκατο ένατο αιώνα, μερικοί τίτλοι παιδικών βιβλίων έγιναν γνωστοί ως κείμενα ανάγνωσης στην τάξη. Μεταξύ αυτών ήταν οι μύθοι του Αισώπου, του Jean de la Fontaine και του Charles Perraults το 1697 με το «Ιστορίες της μητέρας της χήνας». Η δημοτικότητα αυτών των κειμένων οδήγησε στη δημιουργία μιας σειράς παραμυθιών για

τα παιδιά του 19ου αιώνα που περιελάμβαναν μαγικά αντικείμενα και ομιλούντα ζώα (Lyons, 2011).

Μια άλλη επιρροή σε αυτή τη μετατόπιση των στάσεων προήλθε από τον Πουριτανισμό. Οι Πουριτανοί ασχολούνταν με την πνευματική ευημερία των παιδιών τους και υπήρξε μεγάλη αύξηση στη δημοσίευση «καλών βιβλίων για το Θεό» που απευθύνονταν αποκλειστικά στα παιδιά. Μερικά από τα πιο δημοφιλή έργα ήταν του James Janeway, αλλά το πιο δημοφιλές βιβλίο από αυτό το κίνημα, που διαβάζεται ακόμη και σήμερα, ειδικά στις πιο εκσυγχρονισμένες εκδόσεις, είναι «η πρόοδος του Pilgrim» (1678) από τον John Bunyan.

Φυλλάδια τσέπης που συχνά διπλώνονταν αντί να είναι συραμμένα, δημοσιεύθηκαν στη Βρετανία. Σε αυτά τα φθηνά φυλλάδια ανατυπώνονταν δημοφιλείς μπαλάντες, ιστορικές αναφορές και λαϊκές ιστορίες. Αν και δεν δημοσιεύονταν συγκεκριμένα για παιδιά εκείνη τη χρονική περίοδο, οι νέοι απολάμβαναν και τα φυλλάδια (Reynolds, 2011). Η Johanna Bradley λέει, ότι τα charbooks, από το «Chap Chaps» μέχρι το «Plum Cake», διατήρησαν τις φανταστικές ιστορίες από το να χαθούν με το πέρασμα του χρόνου (Bradley, 2007).

Τα παιδικά βιβλία εμφανίστηκαν επίσης στην Αγγλία κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, διδάσκοντας στα παιδιά βασικές πληροφορίες όπως το αλφάβητο και την προσευχή του Κυρίου. Αυτά ήρθαν από την Αγγλία στις αμερικανικές αποικίες στα μέσα του 17ου αιώνα.

Το πρώτο τέτοιο βιβλίο ήταν μια κατήχηση για παιδιά γραμμένη σε στίχο από τον Puritan John Cotton, το οποίο κυκλοφόρησε το 1646 και εμφανίστηκε τόσο στην Αγγλία όσο και στη Βοστώνη. Ένα άλλο πρώιμο βιβλίο, το The New England Primer, εκτυπώθηκε από το 1691 και χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία για 100 χρόνια. Το βιβλίο ξεκινά με την "Προσευχή πρωινού του παιδιού" και Την προσευχή το βράδυ. Στη συνέχεια παρουσιάζει το αλφάβητο, τα φωνήεντα, τα σύμβολα, τα διπλά γράμματα και τις συλλαβές προτού παράσχουν ένα θρησκευτικό έμβλημα του αλφαβήτου, ξεκινώντας "Στην πτώση του Αδάμ Αμαρτήσαμε όλοι ..." και συνεχίζει μέσα από το αλφάβητο. Περιείχε επίσης θρησκευτικά μαθήματα, ακρωνύμια, ορθογραφική βοήθεια και άλλα εκπαιδευτικά αντικείμενα, όλα διακοσμημένα με ξύλο (Arbuthnot, 1964).

Το 1634, η «Πενταμερής» από την Ιταλία έγινε η πρώτη μεγάλη συλλογή ευρωπαϊκών λαϊκών παραμυθιών. Ο Charles Perrault άρχισε να γράφει παραμύθια στη Γαλλία, εκδίδοντας την πρώτη συλλογή του το 1697. Δεν ήταν καλοδεχούμενα μεταξύ της γαλλικής λογοτεχνικής κοινωνίας, στους οποίους φάνηκε ως κατάλληλη μόνο για ηλικιωμένους και παιδιά. Το 1658, ο Jan Ámos Comenius στη Βοημία δημοσίευσε το ενημερωτικό εικονογραφημένο πρόγραμμα «Orbis Pictus», για παιδιά κάτω των έξι ετών που μαθαίνουν να διαβάζουν. Θεωρείται ότι είναι το πρώτο βιβλίο εικόνων που παράχθηκε ειδικά για παιδιά (Bradley, 2007).

Το πρώτο παιδικό βιβλίο στη Δανία ήταν «ο Καθρέπτης του Παιδιού» από τον Niels Bredal το 1568, μια προσαρμογή ενός βιβλίου ευγένειας από τον ολλανδό ιερέα Erasmus. Το βιβλίο «Ένας όμορφος και λαμπρός καθρέπτης» των Maiden, μια προσαρμογή ενός γερμανικού βιβλίου για τις νέες γυναίκες, έγινε το πρώτο βιβλίο των παιδιών στη Σουηδία που δημοσιεύτηκε το 1591 (Hunt, 1996). Η Σουηδία δημοσίευσε μύθους και παιδικά περιοδικά για πρώτη φορά το 1766.

Στην Ιταλία, ο Giovanni Francesco Straparola κυκλοφόρησε το «The Nasttious Nights της Straparola» τη δεκαετία του 1550. Θεωρήθηκε το πρώτο ευρωπαϊκό βιβλίο με παραμύθια, το οποίο είχε τελικά 75 ξεχωριστές ιστορίες και γράφτηκε για ένα ενήλικο ακροατήριο. Ο Giulio Cesare Croce δανείστηκε στοιχεία από ιστορίες που απολάμβαναν τα παιδιά. Τα πρώτα παιδικά βιβλία της Ρωσίας, αρχικά, εμφανίστηκαν στα τέλη του 16ου αιώνα. Ένα πρώιμο παράδειγμα είναι το ABC-Book, ένα βιβλίο αλφάβητου που δημοσίευσε ο Ιβάν Φιωδωρόφ το 1571. Το πρώτο βιβλίο εικόνων που δημοσιεύθηκε στη Ρωσία, ο Εικονογραφημένος Αστάτης του Karion Istomin, εμφανίστηκε το 1694. Η Μεγάλη Αικατερίνη έγραψε αλληγορίες για τα παιδιά και κατά τη διάρκεια της βασιλείας της, ο Νικολάι Νόβικοφ ξεκίνησε να γράφει το πρώτο περιοδικό ανηλίκων στη Ρωσία (Hunt, 1996).

1.1.3 Προέλευση του σύγχρονου είδους

Το σύγχρονο παιδικό βιβλίο εμφανίστηκε στην Αγγλία στα μέσα του 18ου αιώνα (Silvey, 2002). Η αυξανόμενη ευγενής μεσαία τάξη και η επιρροή των θεωριών του Lock της παιδικής αθωότητας συνδυάζονται για να δημιουργήσουν τις αρχές της παιδικής ηλικίας

ως έννοια. Ένα μικρό βιβλίο τσέπης, το οποίο γράφτηκε και δημοσιεύθηκε από τον John Newbery, θεωρείται ευρέως το πρώτο μοντέρνο παιδικό βιβλίο, το οποίο δημοσιεύθηκε το 1744. Ήταν ένα ορόσημο, ως η πρώτη έκδοση για παιδιά που αποσκοπούσε στην απόλαυση των παιδιών (Urton, 2013), με εικόνες και παιχνίδια για ευχαρίστηση. Ο Newbery πίστευε ότι το παιχνίδι ήταν ένα καλύτερο εργαλείο για την καλή συμπεριφορά των παιδιών από τη φυσική πειθαρχία (Marks, 2006) και το παιδί έπρεπε να καταγράφει καθημερινά τη συμπεριφορά του.

Το βιβλίο είχε ένα έντονα χρωματισμένο κάλυμμα που απευθυνόταν στα παιδιά - κάτι νέο στη βιομηχανία των εκδόσεων. Γνωστά ως βιβλία δώρων, αυτά τα πρώτα βιβλία έγιναν οι πρόδρομοι των δημοφιλών βιβλίων-παιχνιδιών τον 19ο αιώνα (Townsend, 1990). Ο Newbery ήταν επίσης έμπειρος στο μάρκετινγκ αυτού του νέου είδους. Σύμφωνα με το περιοδικό «The Lion and the Unicorn», «η ιδιοφυΐα του Newbery σχεδίαζε να αναπτύσσει τη νέα κατηγορία προϊόντων, τα παιδικά βιβλία, μέσα από τις συχνές διαφημίσεις του ... και την έξυπνη προσπάθειά του να εισάγει επιπλέον τίτλους και θέματα στο περιεχόμενο των παιδικών βιβλίων του» (Lundin, 1994. Susina, 1993).

Η βελτίωση της ποιότητας των βιβλίων για παιδιά και η ποικιλομορφία των θεμάτων που δημοσίευσε βοήθησαν να γίνει ο Newbery ο κορυφαίος παραγωγός παιδικών βιβλίων στην εποχή του. Δημοσίευσε τα δικά του βιβλία καθώς και εκείνα από συγγραφείς όπως ο Samuel Johnson και ο Oliver Goldsmith. Ο τελευταίος μπορεί να έχει γράψει την ιστορία των «Little Goody Two-Shoes», το πιο δημοφιλές βιβλίο του Newbery. Ένας άλλος φιλόσοφος που επηρέασε την ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας ήταν ο Jean-Jacques Rousseau, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσονται φυσικά και χαρούμενα. Η ιδέα του να προσελκύει τα ενδιαφέροντα των παιδιών εμφανίστηκε μεταξύ των συγγραφέων για τα παιδιά.

Οι ιδέες του Rousseau είχαν επίσης μεγάλη επιρροή στη Γερμανία, ειδικά στο γερμανικό φιλανθρωπισμό, ένα κίνημα που αφορούσε τη μεταρρύθμιση της παιδείας. Ο ιδρυτής του, Johann Bernhard Basedow, συντάσσει το Elementarwerk ως ένα δημοφιλές βιβλίο για παιδιά που περιλάμβανε πολλές εικόνες από τον Daniel Chodowiecki. Ένας άλλος οπαδός αυτού του κινήματος, Joachim Heinrich Campe, έγραψε μια προσαρμογή του Ροβινσώνα Κρούσου που έκανε πάνω από 100 εκτυπώσεις. Έγινε ο "εξαιρετικός και πιο

σύγχρονος" συγγραφέας για παιδιά της Γερμανίας. Σύμφωνα με τον Hans-Heino Ewers στην Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια Παιδικής Λογοτεχνίας, "Μπορεί να υποστηριχθεί ότι από τότε, η ιστορία της ευρωπαϊκής παιδικής λογοτεχνίας γράφτηκε σε μεγάλο βαθμό στη Γερμανία" (Hunt, 1996).

Οι αδελφοί Grimm διατήρησαν και δημοσίευσαν τις παραδοσιακές ιστορίες που είπαν στη Γερμανία. Ήταν τόσο δημοφιλείς στη χώρα τους, που η σύγχρονη, παιδική λογοτεχνία άρχισε να εστιάζει σε αυτούς. Αυτή η αντιπάθεια των μη παραδοσιακών ιστοριών συνεχίστηκε εκεί μέχρι τις αρχές του επόμενου αιώνα (Hunt, 1996). Η συμβολή των Grimms στη παιδική λογοτεχνία ξεπερνά τη συλλογή των ιστοριών τους, όσο μεγάλη κι αν είναι. Ως καθηγητές, είχαν επιστημονικό ενδιαφέρον για τις ιστορίες, προσπαθώντας να διατηρήσουν με ακρίβεια τις παραλλαγές τους και καταγράφοντας τις πηγές τους (Arbuthnot, 1964).

Ένα παρόμοιο έργο πραγματοποιήθηκε από τους Νορβηγούς μελετητές Peter Christen Asbjørnsen και Jørgen Moe, οι οποίοι συγκέντρωσαν τα νορβηγικά παραμύθια και τα δημοσίευσαν ως «Νορβηγικά Folktales», συχνά αναφερόμενα ως Asbjørnsen και Moe. Καταγράφοντας αυτές τις ιστορίες, διατήρησαν τη λογοτεχνική κληρονομιά της Νορβηγίας και βοήθησαν στη δημιουργία της νορβηγικής γραπτής γλώσσας (Arbuthnot, 1964).

Ο Δανός συγγραφέας και ποιητής Hans Christian Andersen ταξίδεψε στην Ευρώπη και συγκέντρωσε πολλά γνωστά παραμύθια και δημιούργησε νέες ιστορίες στο είδος του παραμυθιού (Leader, 2015).

Στην Ελβετία ο Johann David Wyss δημοσίευσε την «ελβετική οικογένεια Robinson» το 1812, με σκοπό να διδάξει στα παιδιά τις οικογενειακές αξίες, την καλή διαγωγή, τις χρήσεις του φυσικού κόσμου και την αυτοπεποίθηση. Το βιβλίο έγινε δημοφιλές σε όλη την Ευρώπη αφού μεταφράστηκε στα γαλλικά από την Isabelle de Montolieu.

Η ιστορία του E. T. A. Hoffmann "Ο Καρνοθραύστης και ο βασιλιάς του ποντικιού" δημοσιεύθηκε το 1816 σε μια γερμανική συλλογή ιστοριών για παιδιά, «Kinder-Märchen» (Elias, 1975). Είναι η πρώτη σύγχρονη σύντομη ιστορία που εισάγει παράξενα στοιχεία γκροτέσκο στη παιδική λογοτεχνία και έτσι ανοίγει το δρόμο για την ιστορία

του Lewis Carroll, τις περιπέτειες της Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων (Hoffmann, 1984). Δεν υπάρχουν μόνο παραλληλισμοί σχετικά με το περιεχόμενο (οι περίεργες περιπέτειες ενός νεαρού κοριτσιού σε μια φανταστική γη), αλλά και την προέλευση των ιστοριών καθώς και οι δύο είναι αφιερωμένες και δοσμένες σε μια κόρη φίλων του συγγραφέα.

1.1.4 Χρυσή εποχή

Η μετάβαση σε ένα σύγχρονο είδος παιδικής λογοτεχνίας έγινε στα μέσα του 19ου αιώνα. Ο διδακτισμός της προηγούμενης εποχής άρχισε να υποχωρεί για να ανοίξει το δρόμο για πιο χιουμοριστικά βιβλία με γνώμονα τα παιδιά, πιο προσαρμοσμένα στη φαντασία του παιδιού. Η διαθεσιμότητα της παιδικής λογοτεχνίας αυξήθηκε επίσης σημαντικά καθώς το χαρτί και η εκτύπωση έγιναν ευρέως διαθέσιμα και προσιτά, ο πληθυσμός αυξήθηκε και τα ποσοστά αλφαριθμητισμού βελτιώθηκαν (Hunt, 1996).

«Οι σχολικές ημέρες του Tom Brown» από τον Thomas Hughes εμφανίστηκαν το 1857 και θεωρούνται το ιδρυτικό βιβλίο στην παράδοση της σχολικής ιστορίας (Ewers, 1987). Ωστόσο, ήταν η φαντασία του Lewis Carroll, «οι περιπέτειες της Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων», που δημοσιεύθηκε το 1865 στην Αγγλία, που σηματοδότησε την αλλαγή στο στυλ γραφής των παιδικών βιβλίων ώστε να είναι ευφάνταστα και εντυπωσιακά. Θεωρούμενο ως το πρώτο «αγγλικό αριστούργημα που γράφτηκε για παιδιά» και ως αρχικό βιβλίο για την ανάπτυξη της φανταστικής λογοτεχνίας, η έκδοσή του άνοιξε την «πρώτη χρυσή εποχή» της παιδικής λογοτεχνίας στη Βρετανία και την Ευρώπη, η οποία συνεχίστηκε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1900. Αν ακολουθήσουμε την μικρή Αλίκη στις περιπλανήσεις της στη "Wonderland", σύντομα θα δούμε ότι το παράλογο παραμύθι έχει ένα στερεό ιστορικό έδαφος. Με τα καθαρά μάτια ενός παιδιού, ο Lewis Carroll μας έκανε να δούμε τα διάφορα φαινόμενα της σύγχρονης ζωής. Το παράλογο στο παραμύθι δείχνει τη σάτιρα του συγγραφέα και την ενσάρκωση των σοβαρών προβλημάτων της βικτωριανής εποχής (Ewers, 1987). Μια άλλη αξιοσημείωτη δημοσίευση ήταν το βιβλίο του Mark Twain «Tom Sawyer» (1876), το οποίο ήταν ένα από τα πρώτα βιβλία που προορίζονταν για παιδιά αλλά το απολάμβαναν τόσο παιδιά όσο και ενήλικες. Αυτά ταξινομήθηκαν ως τέτοια για τα θέματα που περιείχαν,

αποτελούμενα από μάχες και δουλειές (Knowles, 1996). Ένα άλλο σημαντικό βιβλίο αυτής της δεκαετίας ήταν το «The Water-Babies», ένα παραμύθι για ένα μωρό της γης, από τον Rev. Charles Kingsley (1862), το οποίο έγινε εξαιρετικά δημοφιλές και παραμένει κλασικό για τη βρετανική παιδική λογοτεχνία.

Το 1883, ο Carlo Collodi έγραψε το πρώτο ιταλικό μυθιστόρημα φαντασίας, «The Adventures of Pinocchio», το οποίο μεταφράστηκε πολλές φορές. Τον ίδιο χρόνο, ο Emilio Salgari, ο άνθρωπος που θα γίνει "ο περιηγητής της περιπέτειας κατ'εξοχήν για τους νέους στην Ιταλία", δημοσίευσε για πρώτη φορά το θρυλικό χαρακτήρα του Sandokan. Στη Βρετανία, το «Princess and the Goblin» και η συνέχεια του «The Princess and Curdie», του George MacDonald, εμφανίστηκαν το 1872 και το 1883, αντίστοιχα, και οι ιστορίες περιπέτειας «Treasure Island» και «Kidnapped», και από τον Robert Louis Stevenson, ήταν εξαιρετικά δημοφιλείς στη δεκαετία του 1880. Το «Βιβλίο της Ζούγκλας» του Rudyard Kipling δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1894 και ο J. Μπάρνι είπε την ιστορία του Peter Pan στο μυθιστόρημα «Peter και Wendy» το 1911. Το μυθιστόρημα «Heidi» της Johanna Spyri δημοσιεύθηκε στην Ελβετία το 1880 και το 1881 (Lawson, 1995).

Στις ΗΠΑ, η έκδοση παιδικών βιβλίων εισήλθε σε περίοδο ανάπτυξης μετά τον αμερικανικό εμφύλιο πόλεμο το 1865. Ο συγγραφέας βιβλίων για αγόρια Oliver Optic δημοσίευσε πάνω από 100 βιβλία. Το 1868 δημοσιεύθηκε η φανταστικοποιημένη αυτοβιογραφία της Louisa May Alcott «Μικρές Κυρίες». Αυτή η ιστορία καθιέρωσε το είδος των ρεαλιστικών οικογενειακών βιβλίων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο Mark Twain απελευθέρωσε τον Tom Sawyer το 1876. Το 1880 εμφανίστηκε ένα άλλο μπεστ σέλερ, ο «θείος Remus: τα τραγούδια του και τα λόγια του», μια συλλογή από αφροαμερικάνικες λαϊκές παραδόσεις προσαρμοσμένες και γραμμένες από τον Joel Chandler Harris.

Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του εικοστού αιώνα, ξεκίνησε μια πληθώρα παιδικών μυθιστορημάτων με ρεαλιστικές, μη μαγικές γραμμές. Ορισμένοι τίτλοι έλαβαν διεθνή επιτυχία, όπως «το Νησί των Θησαυρών» του Robert Louis Stevenson (1883), η «Anne of Green Gables» του Λ. Μόντζεμερι (1908) και «οι Μικρές Κυρίες» της Louise May Alcott (1869).

1.1.5 Επίδραση στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών

Ο Bruno Bettelheim στο «The Uses of Enchantment», χρησιμοποιεί την ψυχανάλυση για να εξετάσει τον αντίκτυπο που έχουν τα παραμύθια στο αναπτυσσόμενο παιδί. Ο Bettelheim αναφέρει ότι το ασυνείδητο μυαλό ενός παιδιού επηρεάζεται από τις ιδέες πίσω από μια ιστορία, γεγονός που διαμορφώνει την αντίληψή τους και καθοδηγεί την ανάπτυξή τους (Bettelheim, 2010). Ομοίως, ο συγγραφέας και εικονογράφος Anthony Browne υποστηρίζει ότι η έγκαιρη προβολή μιας εικόνας σε ένα βιβλίο εικόνας αφήνει μια σημαντική και μόνιμη εντύπωση σε ένα παιδί (McCorquodale, 2009). Σύμφωνα με την έρευνα, τα πιο κρίσιμα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού αναπτύσσονται τα πρώτα πέντε χρόνια. Το περιβάλλον και η αλληλεπίδρασή τους με εικόνες σε εικονογραφημένα βιβλία έχουν βαθύ αντίκτυπο στην εξέλιξη αυτή και αποσκοπούν στην ενημέρωση του παιδιού για τον κόσμο (MacCann & Richard, 1973).

Ο κριτικός της παιδικής λογοτεχνίας Peter Hunt υποστηρίζει ότι κανένα βιβλίο δεν είναι αθώο και φιλοξενεί μια ιδεολογία του πολιτισμού που προέρχεται από αυτό (Hunt, 2003). Οι κριτικοί θεωρούν πώς η εθνότητα, το φύλο και η κοινωνική τάξη ενός συγγραφέα αντικατοπτρίζονται στο έργο τους (Nodelman, 2008). Ο μελετητής Kimberley Reynolds υποδεικνύει ότι τα βιβλία δεν μπορούν ποτέ να είναι ουδέτερα, καθώς η φύση τους είναι εκπαιδευτική και χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις αξίες αυτής της κοινωνίας. Θεωρώντας την παιδική ηλικία ως μια πολιτισμικά κατασκευασμένη αντίληψη, ο Reynolds δηλώνει ότι μέσα από τη παιδική λογοτεχνία το παιδί μαθαίνει πώς πρέπει να συμπεριφέρεται και να ενεργεί ως παιδί, σύμφωνα με τις προσδοκίες του πολιτισμού του. Αποδίδει επίσης στον καπιταλισμό, σε ορισμένες κοινωνίες, ως ένα σημαντικό μέσο για να καθοδηγήσει ειδικά τα παιδιά της μεσαίας τάξης για το πώς να συμπεριφέρονται (Reynolds, 2012). Η εικόνα της παιδικής ηλικίας λέγεται ότι δημιουργείται και διαιωνίζεται από τους ενήλικες ώστε να επηρεάζουν τα παιδιά "στην πιο ευαίσθητη ηλικία τους" (Egoff, 1981). Οι εικόνες της Kate Greenaway χρησιμοποιούνται ως παράδειγμα εικόνων που προορίζονται να βοηθήσουν το παιδί να συμπεριφέρεται με τον σωστό τρόπο (Reynolds, 2012). Στο βιβλίο της η Roberta Seelinger Trites «Disturbing Universe» (2000) υποστηρίζει επίσης ότι η εφηβεία είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που δημιουργείται από ιδεολογίες που υπάρχουν στη λογοτεχνία. Τομας. Στη μελέτη «Το πρώτο R: Πώς τα παιδιά μαθαίνουν για τη φυλή και

τον ρατσισμό», η ερευνητής Debra Ausdale μελετά τα παιδιά σε πολυεθνικά κέντρα ημερήσιας φροντίδας. Η Ausdale ισχυρίζεται ότι παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών έχουν ήδη αρχίσει να πειραματίζονται με τις φυλετικές ιδεολογίες του ενήλικου κόσμου. Υποστηρίζει ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές εξομοιώνονται με τις αλληλεπιδράσεις που έχουν τα παιδιά με τα βιβλία ως παράδειγμα για το πώς τα παιδιά εσωτερικεύουν αυτό που συναντούν στην πραγματική ζωή (Ausdale & Feagin, 2001).

1.2 Παιδικός κινηματογράφος

1.2.1 Ορισμός

Μια παιδική ταινία ή μια οικογενειακή ταινία είναι ένα είδος ταινίας που περιέχει παιδιά ή σχετίζεται με αυτά μέσα στο σπίτι και την οικογένεια. Οι παιδικές ταινίες είναι ειδικά σχεδιασμένες για παιδιά και όχι απαραίτητα για το κοινό, ενώ οι οικογενειακές ταινίες δημιουργούνται για ένα ευρύτερο κοινό (Bazalgette, 1995. Wojcik-Andrews, 2000). Οι παιδικές ταινίες υπάρχουν σε πολλά σημαντικά είδη όπως ρεαλισμός, φαντασία, περιπέτεια, πόλεμος, μιούζικαλ, κωμωδία και λογοτεχνικές προσαρμογές (Wojcik-Andrews, 2000).

1.2.2 Ιστορία

Τα nickelodeon της πρώιμης κινηματογραφικής βιομηχανίας παρουσίασαν ταινίες που απευθύνονταν σε όλες τις ηλικίες και τους πληθυσμούς και όχι συγκεκριμένα στα παιδιά. Οι ηθικοί κηδεμόνες των αρχών του 1900 ανησυχούσαν για τα παιδιά που παρακολουθούσαν ταινίες μόνα τους, γιατί θα μπορούσε να είναι μια παρότρυνση να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να εξοικειωθούν με τους άτακτους χαρακτήρες, τόσο στην οθόνη όσο και στα θέατρα. Παρόλο που τα παιδιά εμφανίστηκαν σε πολλές ταινίες της πρώιμης κινηματογραφικής εποχής, οι ρόλοι τους ήταν σχεδόν αποκλειστικά ως «αξεσουάρ» σε δραστηριότητες ενηλίκων, όπως το κοριτσάκι που απελευθερώνει τον πατέρα της στο *The Great Train Robbery* (1903) ή τα πολλά παιδιά που απεικονίζονται ως θύματα απαγωγών. σε ταινίες όπως το *The Adventures of Dollie* (DW Griffith, 1908).

Ωστόσο, όπως έδειξε η έρευνα του Richard deCordova, το Χόλιγουντ είχε πράγματι ασχοληθεί με το κοινό του παιδικού κινηματογράφου μέχρι τη δεκαετία του 1910. Τα παιδικά ως ήρωες έγιναν κοινά σε πολλά κινηματογραφικά σπίτια μέχρι το 1913, και ομάδες όπως η Επιτροπή Ταινιών για την Εθνική Επιτροπή Αναθεώρησης για τους Νέους όχι μόνο προώθησαν τα παιδιά-ήρωες σε εθνικό επίπεδο, αλλά ενθάρρυναν τα στούντιο να κάνουν περισσότερες ταινίες κατάλληλες για παιδιά, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά συχνά προτιμούσαν ταινίες που απευθύνονται σε ενήλικες. Στη συνέχεια, το 1925 η Ένωση Παραγωγών και Διανομέων Κινηματογράφου υπό τον Will Hays (1879–1954) ξεκίνησε μια προσπάθεια να εντοπίσει ταινίες κατάλληλες για παιδιά. Μέχρι το φθινόπωρο του 1925, το MPPDA είχε διοργανώσει πενήντα δύο προγράμματα, με πολλές ταινίες να επανεμφανίζονται και να ξαναγυρίζονται για νέους. Αυτά τα προγράμματα εστάλησαν ως ένα ειδικό μπλοκ στα θέατρα, και στους εκθέτες ανατέθηκε η προβολή μόνο των επιλεγμένων ταινιών του προγράμματος κατά τη διάρκεια του Σαββάτου. Το MPPDA χρησιμοποίησε αυτή την προσέγγιση για να προωθήσει την αίσθηση ευθύνης των στούντιο και ταυτόχρονα να ενθαρρύνει τα παιδιά να είναι πιστοί θεατές ταινιών.

Όμως, το MPPDA καθιέρωσε αυτό το επιτυχημένο πρόγραμμα εγκαταλείποντάς το τον επόμενο χρόνο, αφήνοντας το έργο της διοργάνωσης να πέσει πίσω στα χέρια των εκθετών. Αυτή η σύντομη εισβολή στην καλλιέργεια παιδικού κοινού δεν προκάλεσε τα στούντιο του Χόλιγουντ, τα οποία ήθελαν να κρατήσουν το κοινό τους όσο το δυνατόν ευρύτερο, από το να παράγουν ένα νέο είδος ταινιών που απευθύνονται σε παιδιά. Το Χόλιγουντ έβαλε ακόμη και γνωστούς ενήλικες ηθοποιούς στους ρόλους των παιδιών, μια πρακτική που μπορεί να φαίνεται παράλογη με τα σημερινά πρότυπα, αλλά τότε προωθούσε ένα διαφορετικό οικογενειακό κοινό. Αστέρια όπως η Lillian Gish (1893–1993), ο Richard Barthelmess (1895–1963) και ειδικά η Mary Pickford (1893–1979) εκμεταλλεύτηκαν για τη νεανική τους εμφάνιση σε δημοφιλείς ιστορίες όπως η Pollyanna (1920) και η Little Annie Rooney (1925). Πραγματικοί παιδικοί ηθοποιοί της δεκαετίας του 1920 που κέρδισαν μόνοι τους τη φήμη, όπως η Jackie Coogan (1914–1984) και η Baby Peggy (γεν. 1918), επιστρατεύτηκαν μαζί με ενήλικες αστέρες για να διασφαλίσουν περαιτέρω ότι οι ταινίες τους δεν επικεντρώνονταν αποκλειστικά σε μια παιδική προοπτική .

Δύο είδη ταινιών ήταν ιδιαίτερα ελκυστικά για τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, παρόλο που δεν κέρδισαν τον σεβασμό των χαρακτηριστικών: σύντομα θέματα (ή σειριακά) και κινούμενα σχέδια, τα οποία προβλήθηκαν στην αρχή των προγραμμάτων. Τα στούντιο και οι εκθέτες πίστευαν πιθανότατα ότι τα χρονικά διαστήματα προσοχής των παιδιών ταιριάζουν καλύτερα σε μικρότερα εισιτήρια και ότι η τοποθέτηση των μικρότερων ταινιών νωρίς σε ένα πρόγραμμα θα βοηθούσε στη διασφάλιση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τις μακρύτερες ταινίες που ακολούθησαν. Μία από τις πιο διάσημες σειρές σύντομων θεμάτων που ήταν σαφώς προσανατολισμένες στα παιδιά (αν και ήταν επίσης ελκυστικές για τους ενήλικες) ήταν η συμμορία μας, την οποία ξεκίνησε ο παραγωγός Hal Roach (1892-1992) το 1922. Αυτή η σειρά χρησιμοποίησε πραγματικούς παιδικούς ηθοποιούς για να παίζουν παιδιά που έτειναν να ανήκουν στην εργατική τάξη. Η σειρά που μετρούσε πάνω από διακόσια επεισόδια ταινιών μικρού μήκους ήταν αρκετά επιτυχημένη, και διήρκησε μέχρι τη δεκαετία του 1940. Άλλες σειρές σύντομων θεμάτων, όπως οι κωμωδίες των τριών Stooges, αν και δεν εμφανίζουν παιδιά, παρόλα αυτά είχαν τεράστια απήχηση σε αυτά.

Τα κινούμενα σχέδια ήταν μια εντελώς διαφορετική αγορά. Το animation, αν και αποτελεσματικό στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών ασυνήθιστων, συχνά μη ανθρώπινων χαρακτήρων, ήταν νωρίς να ξεκινήσει στον πρώιμο κινηματογράφο. Μέχρι τη δεκαετία του 1920 μια χούφτα εμψυχωτών είχαν φτιάξει ταινίες μικρού μήκους, με την πιο δημοφιλή σειρά να είναι ο Felix the Cat, και στο τέλος της δεκαετίας ένας φιλόδοξος καλλιτέχνης, ο Walt Disney (1901-1966), εισήγαγε έναν χαρακτήρα που μεγάλωσε στην εποχή του ήχου : τον Μίκυ Μάους. Η επιτυχία της Disney άνοιξε το δρόμο για μια γενιά νέων χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων και μέχρι τη δεκαετία του 1930 όλα τα μεγάλα και μικρά στούντιο του Χόλιγουντ είχαν αναπτύξει τη δική τους σειρά κινουμένων σχεδίων για να προσελκύσουν ολόκληρες τις οικογένειες. Όταν η Disney έκανε την πρώτη αμερικάνικη ταινία κινουμένων σχεδίων το 1937, το Snow White and the Seven Dwarfs, ξεκίνησε μια νέα προσέγγιση στη δημιουργία ταινιών για παιδιά (Goldstein & Zornow, 1980).

Η αξιοσημείωτη επιτυχία του Snow White - μία από τις ταινίες με τα υψηλότερα κέρδη της εποχής της - απέδειξε ότι οι ταινίες με ιδιαίτερη έκκληση για τα παιδιά ήταν μια

βιώσιμη πηγή εσόδων για τα στούντιο. Τα κινούμενα σχέδια συνέχισαν για κάποιο χρονικό διάστημα να είναι το κύριο είδος που απευθύνεται στα παιδιά. Ακολούθησαν λοιπόν περαιτέρω παραγωγές της Disney όπως ο Pinocchio (1940), ο Dumbo (1941) και ο Bambi (1942), οι οποίες ασχολήθηκαν ειδικά με θέματα παιδικής ανάπτυξης. Εν τω μεταξύ, η MGM είχε ξεκινήσει μια σειρά ταινιών ζωντανής δράσης που απέκτησαν απροσδόκητη και ευρεία επιτυχία μεταξύ των νέων. Η σειρά Andy Hardy παρουσίαζε έναν έφηβο πρωταγωνιστή και τους κυρίως εφήβους φίλους του. Όπως συνέβη από τη δεκαετία του 1910, ένα βασικό στοιχείο για τη στόχευση του παιδικού κοινού δεν ήταν τόσο το περιεχόμενο των ταινιών όσο η ώρα της έκθεσής τους. Τα Saturday matinees (Σαββατιάτικες προβολές ταινιών για όλη την οικογένεια) συνέχισαν να είναι κοινά στις περισσότερες αμερικανικές κοινότητες μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο, και στα τέλη της δεκαετίας του 1950 τα στούντιο επιβεβαίωσαν την προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν την αναπτυσσόμενη αγορά baby-boom με ταινίες που ανταποκρίνονται στα συμφέροντα των νέων (μια τάση ακόμη πιο εμφανής στις ταινίες για εφήβους).

Ξεκινώντας το 1950, το στούντιο της Disney τραβάει περισσότερο ταινίες ζωντανής δράσης με νέους. Είχε μεγάλη επιτυχία με το Treasure Island (1950), μια ελκυστική περιπέτεια με ένα αγόρι σε πρωταγωνιστικό ρόλο και με χαρακτηριστικά σχετικά με τη νεολαία όπως τα Johnny Tremain (1957), Old Yeller (1957), Pollyanna (1960), Big Red (1962), και Mary Poppins (1964). Με την καθιέρωση του συστήματος αξιολόγησης το 1968, τα στούντιο δέχτηκαν νέα πίεση για την παραγωγή ταινιών που θα μπορούσαν να προσελκύσουν όλες τις ηλικίες. Και πάλι η Disney πρωτοστάτησε με διάφορες κωμωδίες και περιπέτειες, όπως τα The Love Bug (1968), The Million Dollar Duck (1971), The Island at the Top of the World (1974), The Apple Dumpling Gang (1975), και Gus (1976). Άλλα στούντιο συμμετείχαν στο είδος της οικογενειακής ταινίας με τα The Phantom Tollbooth (1970), Pufnstuf (1970), Tom Sawyer (1973), The Little Prince (1974), The Black Stallion (1979), και Mountain Family Robinson (1979). Για δεκαετίες ταινίες με νέους και ζώα συνέχισαν να έχουν μια ιδιαίτερη έκκληση για τα παιδιά, από τις πολυάριθμες ταινίες για το Lassie the dog (ξεκινώντας από το Lassie Come Home το 1943) έως μια σειρά βασισμένη στο στριμωγμένο σκυλί Benji (ξεκινώντας με τον Benji το 1974). Η επιστημονική φαντασία απέκτησε επίσης νέα σημασία για τα παιδιά στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, με την κυκλοφορία των σειρών Star Wars και Star Trek

(από το 1977 και το 1979 αντίστοιχα) και μύθους όπως *The Cat from Outer Space* (1978) και *The Black Hole* (1979) (Staples, 1996).

Στη δεκαετία του 1980, ωστόσο, τα στούντιο του Χόλιγουντ φάνηκαν και πάλι να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το παιδικό κοινό, καθώς ένα νέο κύμα εφηβικών ταινιών προσέφερε μεγαλύτερο δυναμικό κέρδους. Για άλλη μια φορά, το στούντιο της Disney κλήθηκε μόνο του να αναζωογονήσει το ενδιαφέρον για την παιδική αγορά όταν κυκλοφόρησε δύο κινούμενα μουσικά σχέδια στο τέλος της δεκαετίας, *Oliver & Company* (1988) και *The Little Mermaid* (1989). Αυτές οι ταινίες εγκαινίασαν μια νέα ατμόσφαιρα φιλική προς τα παιδιά στον αμερικανικό κινηματογράφο, η οποία άρχισε επίσης να ανθίζει στην αγορά οικιακών βίντεο. Έτσι ακολούθησαν περισσότεροι τίτλοι Disney και εκτός Disney, πολλοί από τους οποίους δεν είχαν πραγματικά παιδιά, με σκοπό να προσελκύσουν παιδιά σε θέατρα και τηλεοράσεις. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν τα *Teenage Mutant Ninja Turtles* (1990), *Beauty and the Beast* (1991), *Aladdin* (1992), *The Mighty Ducks* (1992), *3 Ninjas* (1992), *The Flintstones* (1994), *Casper* (1995), *Pocahontas* (1995), *Toy Story* (1995), *Space Jam* (1996), *Mousehunt* (1997), *George of the Jungle* (1997), *A Bug's Life* (1998), *The Prince of Egypt* (1998), *Tarzan* (1999), και *Stuart Little* (1999) (Wojcik-Andrews, 2000).

Τον 21ο αιώνα τα στούντιο έχουν διατηρήσει μια συνεπή παραγωγή παρόμοιων ταινιών για παιδιά, κυρίως στον χώρο των κινούμενων σχεδίων όπως τα *Shrek* (2001) και *The Incredibles* (2004), αλλά και με μερικές ταινίες ζωντανής δράσης, όπως τα *How the Grinch Stole Christmas* (2000), *The Cat in the Hat* (2003), *Holes* (2003), και η πολύ δημοφιλής σειρά που βασίζεται στα μυθιστορήματα του *Harry Potter* (από το 2001). Πολλές από αυτές τις ταινίες επικρίθηκαν για το ανοιχτό μάρκετινγκ παιχνιδιών και άλλων προϊόντων σε παιδιά και για την προώθησή τους μέσω συνδέσμων προϊόντων με διάφορες αλυσίδες γρήγορου φαγητού. Ο κλάδος των media στοχεύει τα παιδιά περισσότερο από ποτέ, συνδέοντας τις υποτιθέμενες απολαύσεις κατανάλωσης με αυτές της διασκέδασης.

1.2.3 Ψυχολογικές πτυχές

Τα παιδιά γεννιούνται με ορισμένες έμφυτες βιολογικές διαθέσεις ως προϊόν μακράς εξελικτικής ιστορίας. Αυτό παρέχει ένα υποκείμενο βιολογικό πλαίσιο για το τι μπορεί να γοητεύσει ένα παιδί και επίσης να επιβάλει περιορισμούς στο ίδιο. Αυτά μπορούν να παρατηρηθούν σε ορισμένα καθολικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν στις παιδικές ταινίες (Grodal, 2009). Σύμφωνα με τον Grodal, οι ταινίες όπως το *Finding Nemo* (2003), το «*Bambi*» (1942) ή το «*Spirited Away*» (2001) του Hayao Miyazaki βασίζονται σε ορισμένα δυνατά συναισθήματα όπως ο φόβος (Boyer και Lienard, 2006). Αυτό επιτρέπει στον εγκέφαλο να λαμβάνει προφυλάξεις σε περίπτωση κινδύνου (Grodal, 2009). Παιδικές ταινίες όπως αυτές διερευνούν διάφορα θέματα, όπως την ανάπτυξη της φιλίας, τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ ατόμων ή την ενασχόληση με την αναγκαιότητα ή την ανάγκη που έχουν τα παιδιά και οι νέοι να διερευνήσουν και να συμμετάσχουν στο παιχνίδι (Panksepp, 1998). Έτσι, αυτές οι διαφορετικές ταινίες ασχολούνται με ορισμένες πτυχές που δεν είναι απλώς κοινωνικές κατασκευές, αλλά μάλλον συναισθήματα που σχετίζονται με όλα τα παιδιά και επομένως έχουν απήχηση σε ένα ευρύτερο παγκόσμιο ακροατήριο. Ενώ οι πολιτισμικές πτυχές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται διάφορες ταινίες, αυτές οι ταινίες αναφέρονται σε υποκείμενες καθολικές πτυχές που είναι έμφυτες και βιολογικές (Grodal, 2009). Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης, Timothy Laurie, επικρίνει την έμφαση που δίνεται στις έμφυτες ψυχικές τάσεις των παιδιών (Laurie, 2015).

1.2.4 Διάκριση οικογενειακών και παιδικών ταινιών

Και στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρώπη, η ιδέα των παιδικών ταινιών άρχισε να κερδίζει σχετικό ενδιαφέρον στη δεκαετία του 1930. Σύμφωνα με τον Bazalgette και τον Staples, ο όρος "οικογενειακή ταινία" είναι ουσιαστικά μια αμερικανική έκφραση ενώ η «παιδική ταινία» θεωρείται ευρωπαϊκή έκφραση (Bazalgette, 1995). Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ των δύο όρων μπορεί να διαφανεί στις μεθόδους δημιουργίας που υιοθετήθηκαν αντίστοιχα από τις αμερικανικές και ευρωπαϊκές ταινίες. Στις αμερικανικές οικογενειακές ταινίες, η αναζήτηση ενός παιδιού πρωταγωνιστή περιλαμβάνει την παρουσίαση παιδιών που πληρούν ένα συγκεκριμένο κριτήριο ή ένα πρότυπο φυσικής

εμφάνισης. Αντίθετα, οι ευρωπαϊκές παιδικές ταινίες φαίνονται να παρουσιάζουν παιδιά που φαίνονται "συνηθισμένα". Ομοίως, στις αμερικανικές οικογενειακές ταινίες, το cast μπορεί να αποτελείται από γνωστούς ηθοποιούς και μη, σε μια προσπάθεια να προσελκύσει ένα ευρύτερο κοινό, παρουσιάζοντας αφηγήσεις από μια ενήλικη ή γονική προοπτική. Αυτό φαίνεται μέσω της χύτευσης, του περιεχομένου της πλοκής, της επεξεργασίας και ακόμη και του *mise-en-scène* (Bazalgette, 1995). Σύμφωνα με τους Bazalgette και Staples, ένα καλό παράδειγμα μιας οικογενειακής ταινίας είναι το «Honey, I Shrunk the Kids» (1989), το οποίο αν ήταν μια ευρωπαϊκή παιδική ταινία με παρόμοιο περιεχόμενο, ο τίτλος θα ήταν *Sis, Dad Shrunk Us*. Οι παιδικές ταινίες προβάλλονται από την οπτική γωνία του παιδιού, απεικονίζοντας την ιστορία μέσα από τα διάφορα συναισθήματα και τις εμπειρίες του παιδιού (Bazalgette, 1995). Λόγω αυτών των διαφορών, οι αμερικανικές οικογενειακές ταινίες είναι ευκολότερα εμπορεύσιμες έναντι εγχώριων και διεθνών παραγωγών, ενώ οι ευρωπαϊκές παιδικές ταινίες έχουν μεγαλύτερη αποδοχή από την εγχώρια αγορά, με περιορισμένη απήχηση στο διεθνές κοινό (Bazalgette, 1995).

1.3 Σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου

Όταν ο Όμηρος έγραψε την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια* (900-800 π.Χ.) σίγουρα δεν ένοιωζε ότι 400 χρόνια αργότερα οι μεγάλες τραγωδίες, εμπνευσμένες από αυτά τα θέματα, θα αναπτύσσουν διεξοδικά τα μεμονωμένα θέματα των επικών τους και θα τα εκπροσωπούν με επιτυχία στις αυλές του αρχαία ελληνικά θέατρα. Η αρχαία ελληνική τραγωδία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η πρώτη προσπάθεια μεταφοράς της λογοτεχνικής εργασίας στο θέατρο (χωρίς καν να απαιτεί πνευματικά δικαιώματα). Αν θεωρήσουμε το θέατρο ως τον «παππού» του κινηματογράφου, συνειδητοποιούμε πόσο παλαιά και βαθιά είναι η σχέση μεταξύ αυτών των δύο τεχνών.

Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο κλασική λογοτεχνία εννοούμε τα έργα που έχουν αφήσει εποχή, επηρέασαν με τις ιδέες τους την ανθρώπινη σκέψη, είχαν μια διαχρονική αξία και γράφτηκαν πριν ο κινηματογράφος γίνει μια σημαντική χρηματοπιστωτική βιομηχανία.

Η μεταφορά της κλασσικής λογοτεχνίας συνήθως ανατίθεται σε υψηλά αμειβόμενους ηθοποιούς και σκηνοθέτες και με εντυπωσιακά σύνολα, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι κάποιος θα παρακολουθήσει μια καλή ταινία. Φαίνεται ότι για το κλασικό έργο, ο κλάδος αυτός επενδύει αρκετά, γνωρίζοντας ήδη ότι η φήμη του βιβλίου θα οδηγήσει την ταινία στην επιτυχία.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας ενός βιβλίου ισχύουν μέχρι και 70 χρόνια μετά το θάνατο του συγγραφέα, εξοικονομώντας λοιπόν χρήματα από άλλους παραγωγούς.

Σύμφωνα με τον μεγάλο Ρώσο σκηνοθέτη Eisenstein, το αγγλικό μυθιστόρημα του 19ου αιώνα και πάνω από όλα τα έργα του Dickens ήταν το πρώτο δομικό μοντέλο του κινηματογράφου. Από τότε η λογοτεχνία έχει δανειστεί θέματα, μυθιστορήματα, ήρωες και αφηγηματικές μορφές και ο κινηματογράφος τις έχει χρησιμοποιήσει μερικές φορές για να εδραιωθεί ως τέχνη και μερικές φορές για να προσεγγίσει ένα ευρύτερο κοινό. Και τι είναι πιο βολικό για τον κινηματογράφο παρά ένα βιβλίο με συναρπαστικό «οικόπεδο», δομημένους χαρακτήρες και με αποδοχή από τον αναγνώστη.

Τα κλασσικά έργα ήταν πάντα η προτίμηση των σκηνοθετών, αν και όχι πάντα με τα καλύτερα αποτελέσματα. Οι υπερβολικά αισιόδοξοι παραγωγοί και σκηνοθέτες που ήθελαν να δημιουργήσουν τα ανάλογα έργα των Tolstoy και Flaubert σε ταινίες, επιχείρησαν να καταπιαστούν με ηρωίδες όπως η Άννα Καρένινα και η κυρία Bovary. Σε πολλές περιπτώσεις, οι απόπειρες ήταν ανεπιτυχείς. Σημαντικές ταινίες προέκυψαν από τα κείμενα που έδωσαν χώρο στη γλώσσα του κινηματογράφου για να εκφράσουν και να δημιουργήσουν κάτι πρωτότυπο. Από εκείνους που δεν έδωσαν τις φωτογραφίες έτοιμοι, αλλά ώθησαν τον σκηνοθέτη να κάνει τον δικό του κόσμο στο βιβλίο.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ο «Άμλετ» έχει μεταφερθεί 30 φορές στην οθόνη, «οι Άθλιοι» (Les Misérables) 9 φορές, «οι Μεγάλες Προσδοκίες» επίσης 9 φορές και την πρώτη θέση κατέχει «Ο Ρωμαίος και Ιουλιέτα» καθώς έχει εμφανιστεί στη μεγάλη οθόνη 40 φορές. Γενικότερα, ο Σαίξπηρ, με τον Ντίκενς και την Τζούλι Βέρνε, είναι οι πρώτοι δημιουργοί εκείνων που έχουν αναμφίβολα γράψει αριστουργήματα.

Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις κλασικών έργων, όπως ο Άρχοντας των Δαχτυλιδιών του Tolkien, ο οποίος, παρόλο που έκανε μια τεράστια εμπορική επιτυχία τη στιγμή που γράφτηκε, το βιβλίο έγινε ταινία μετά από 60 χρόνια αφού τότε κανείς δεν ήταν σε θέση να αποδώσει τις εικόνες και τις εικόνες σωστά. τοπία του έργου στη μεγάλη οθόνη. Καθώς οι κινηματογραφιστές και οι ηθοποιοί προσπαθούσαν να παραμείνουν πολύ αληθινοί στο αρχικό έργο, είχαν διαβάσει και ξαναδιαβάσει τα βιβλία για να αισθανθούν βαθιά τον ρόλο. Συνήθως, οι κλασικές μεταφορές έργων παραμένουν πιστές στο βιβλίο και εξασφαλίζουν κάποια εμπορική επιτυχία.

Ακολουθούν μερικά «σοβαρά» κλασικά λογοτεχνικά έργα παρακάτω, τα οποία πιθανόν ευνοήθηκαν από τη μεταφορά τους στη μεγάλη οθόνη, δίνοντας παράλληλα στους θεατές την ευκαιρία να πάρουν μια γεύση από το πνεύμα και τη σκέψη των μεγάλων συγγραφέων. Εκείνοι που δεν κατάφεραν να τους απολαύσουν στην οθόνη φαντασίας τους έχουν μια δεύτερη ευκαιρία στη μεγάλη οθόνη. Αυτά είναι: «Όσα παίρνει ο άνεμος» (1939), «Ο δυστυχισμένος» του Βίκτορ Ουγκό (1862) «Οι τρεις σωματοφύλακες» του Αλέξανδρου Δούμα, «Τα σταφύλια της οργής» του John Steinbeck (1939), «Η ζωή και το κράτος» του Αλέξη Ζορμπας "του Νίκου Καζαντζάκη και το «Χορεύοντας με τους λύκους» του Kevin Costner (1988).

Αυτή η σχέση, φυσικά, μεταξύ της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου, από καιρό σε καιρό, γίνεται αμφίδρομη. Από το 1950 ορισμένοι συγγραφείς προσπάθησαν συνειδητά να γράψουν περισσότερο "κινηματογραφικά". Ταχύτερη, πιο έντονη, με εναλλασσόμενη πλοκή και χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων. Το μόνο που χρειάζεται για να μεταφερθεί το βιβλίο, με τη λιγότερη προσπάθεια, στη μεγάλη οθόνη.

Σε αυτή την ενότητα συμπεριλαμβάνουμε τέτοια βιβλία, τα οποία γενικά αναφέρονται στη σημερινή εποχή. Μπορεί να μην έχουν διαχρονική αξία και βαθιά σημασία, αλλά είναι ιδανικά για να δώσουν στον αναγνώστη κάποιες ευχάριστες ώρες. Στην περίπτωση τέτοιων κινηματογραφικών ταινιών, μπορεί κανείς να συναντήσει ακριβές παραγωγές καθώς και φθηνές ταινίες.

Μπορεί να είναι μια πιο οικονομική λύση για τους παραγωγούς να αγοράσουν τα δικαιώματα σε ένα σύγχρονο φθινό βιβλίο παρά να γράψουν ένα καλό σενάριο. Φυσικά

υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένα σύγχρονο βιβλίο γίνεται γνωστό μετά τη προβολή μιας ταινίας.

Η σύγχρονη λογοτεχνία στοχεύει σε ένα πιο συγκεκριμένο κοινό και χωρίζεται σε κατηγορίες όπως η αστυνομία, ο τρόμος, το μυστήριο.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου υπήρξε από την αρχή πολύ στενή αφού και οι δύο τέχνες αφηγούνται ιστορίες.

Η λογοτεχνία χρησιμοποιεί τη γραπτή συμβολική γλώσσα ενώ ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί άλλα είδη έκφρασης όπως η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, ο γραπτός και προφορικός λόγος.

Επομένως, η λογοτεχνία δεν μπορεί να εξομοιωθεί με τον κινηματογράφο, ούτε ο κινηματογράφος μπορεί να υποκαταστήσει τη λογοτεχνία. Μπορεί όμως να τη «μεταφέρει». Πρόκειται ουσιαστικά για μια μεταγραφή από τη λογοτεχνική στην κινηματογραφική γλώσσα, για την ανακατασκευή μιας φόρμας σε μια άλλη.

Οι δύο τέχνες παρ' όλες τις διαφορές τους, έχουν και σημαντικές ομοιότητες. Οι ήρωες, η δράση, η δραματουργία και ο χωροχρόνος είναι μερικές από αυτές.

Έτσι λοιπόν, η λογοτεχνία αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί σπουδαία πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία ταινιών.

Ο κινηματογράφος στην αφετηρία του, στις αρχές του 20ου αιώνα, επηρεάστηκε από το μυθιστόρημα και τη λογοτεχνία γενικότερα.

Τα μυθιστορήματα του Ιούλιου Βερν, του Ουέλς και του Ζολά, ήταν από τα πρώτα που μεταφέρθηκαν στη μεγάλη οθόνη. Η συνέχεια έγινε με έργα των Ντίκενς, Θερβάντες, Κίπλινγκ και πολλών άλλων ακόμα.

Ο χώρος της παιδικής λογοτεχνίας έχει προσφέρει με τη σειρά του πολλά έργα που διασκευάστηκαν και μεταφέρθηκαν στην μεγάλη οθόνη, είτε κλασικά είτε σύγχρονα. Μεγάλο μερίδιο της κινηματογραφικής παραγωγής κατέχουν και τα παραμύθια.

Κεφάλαιο 2. Η σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου

Η στενή σχέση μεταξύ κινηματογράφου και λογοτεχνίας επιβεβαιώνεται από τον τεράστιο αριθμό ταινιών που βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα και την τεράστια εμπορική επιτυχία τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 1927 έως το 2004, 47 από τις 77 ταινίες που κέρδισαν το Όσκαρ Καλύτερης Εικόνας βασίστηκαν σε μυθιστορήματα (61%) (Arvanitis & Kaklamanidou, 2006). Το παραπάνω εύρημα αφορά όχι μόνο το ενήλικο κοινό, αλλά και τα γυρισμένα λογοτεχνικά έργα με παιδιά.. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λογοτεχνικά έργα: P. L. Travers, Μαίρη Πόπινς (1964), Ρενέ Γκοσινί, Ο Μικρός Νικόλας (2009), οι κινηματογραφικές μεταφορές του Πινόκιο με αφηγηματική μορφή ή μορφή animation: α. Pinocchio (1940), β. Οι περιπέτειες του Πινόκιο (1996), γ. Πινόκιο, η ταινία (2002), δ. Πινόκιο, το ρομπότ (2004), και οι πρόσφατες κινηματογραφικές μεταφορές των έργων του Ρενέ Γκοσινί, Αστερίξ: α. Ο Αστερίξ εναντίον Καίσαρα (1999), β. Αστερίξ και Κλεοπάτρα (2002), γ. Ο Αστερίξ στους ολυμπιακούς αγώνες (2007). Τα εκατομμύρια των αντιτύπων της σειράς των επτά μυθιστορημάτων φαντασίας Χάρι Πότερ από τη βρετανίδα συγγραφέα Τζ. Ρόουλινγκ και η επιτυχία του box office επιβεβαιώνουν ότι, αν και η ιστορία του κινηματογράφου έχει επανειλημμένα αποδειξει την αυτονομία των δύο τομέων, η μεταφορά στην οθόνη των κλασικών (με την ευρύτερη έννοια) και σύγχρονων λογοτεχνικών έργων, στην πραγματικότητα, δεν έβλαψε ούτε τον σκηνοθέτη ούτε τον συν-συγγραφέα» (Καλφόπουλος, 2003). Η προσπάθεια δημιουργίας ψηφιακής βιβλιοθήκης (ταινίες που αναφέρονται σε λογοτεχνικά έργα) οδήγησε στην ηχογράφιση 1512 ταινιών που αντιστοιχούσαν σε 642 συγγραφείς. (Arvanitis & Kaklamanidou, 2006).

Υπάρχουν πολλές φωνές που αρνούνται να εμπλακούν στη διαμάχη για την ανωτερότητα της μιας ή της άλλης μορφής και εκφράζουν την άποψη ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά προϊόντα, δύο διαφορετικές μορφές τέχνης (Βαλτινός, 1990. Ζήρας, 2003. Μωραΐτης, 2003). Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι η διαμάχη οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας της θεωρίας της προσαρμογής (Κακλαμανίδου, 2006). Ο διάλογος δεν περιλαμβάνει μόνο αφηγηματικές επιλογές στις δύο μορφές έκφρασης (που περιστρέφονται πολύ συχνά γύρω από το στοιχείο της πιστότητας στη μεταφορά

λογοτεχνικού έργου στον καμβά), αλλά επίσης υπογραμμίζει τις συγκεκριμένες κινηματογραφικές παραμέτρους της παραγωγής μιας ταινίας που επηρεάζει τη διαδικασία μεταφοράς, και η οποία δεν αφορά το ίδιο το προϊόν αλλά τις διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης, όπως εμπορικούς παράγοντες, τη μοναξιά του αναγνώστη, την κριτική και την αυτο-κριτική κατά τη μεταφορά κ.ά. (Βασιλικός, 1990. Καμπανέλλης, 1990. Κολοβός, 1990).

2.1 Η θεωρία της προσαρμογής ή της μεταφοράς

Η θεωρία της προσαρμογής δημιουργήθηκε από την ανάγκη απάντησης στην ερώτηση: Είναι (ή πρέπει να είναι) η ταινία μια πιστή μεταφορά του μυθιστορήματος; Φυσικά, οι μεταφράσεις των λεκτικών μυθιστορημάτων εμφανίζονται όχι μόνο στον κινηματογράφο αλλά και σε άλλες μορφές έκφρασης. Η «κλασική» ιστορία της Σταχτοπούτας παρουσιάστηκε ως μπαλέτο, όπερα, κινηματογραφία, γραφική ταινία, κόμικς, παντομίμα κ.λπ. Η προβολή της θεωρίας της προσαρμογής όχι μόνο απέτυχε να δημιουργήσει ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγιση και τη σύγκριση των δύο μορφών έκφρασης, αλλά μάλλον τόνισε τη σύγκρουση. Ποια είναι η αναγκαιότητα αυτής της αντιπαράθεσης; Υπάρχει στοίχημα; Ή μήπως οι δημιουργοί και οι κριτικοί πρέπει να το αποδεχτούν; «Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στη μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο είναι αναπόφευκτες, όχι μόνο λόγω του γεγονότος ότι οι πρώτες ύλες οποιασδήποτε τέχνης είναι διαφορετικές, αλλά λόγω των διαφορών στις ρίζες των δύο μέσων, στη διαφορετική γλώσσα και τις συμβάσεις που χρησιμοποιούνται από τα δύο μέσα και τέλος, στους διαφορετικούς ανθρώπους που απαρτίζουν το κοινό, τόσο στη λογοτεχνία όσο και στον κινηματογράφο» (Κακλαμανίδου, 2006) και «Κάθε μορφή / τύπος τέχνης είναι ένα αυτόνομο ολοκλήρωμα. Η προσπάθεια μεταφοράς (μετασχηματισμού) από ένα είδος σε άλλο στην περίπτωση των επικοινωνιακών σκαφών είναι αδύνατη και σχεδόν ουτοπική. Ένας φυσιοδίφης από τη φύση του, έχει την ικανότητα να εκφράζει τα ανθρώπινα συναισθήματα με καλύτερο και πληρέστερο τρόπο από οποιαδήποτε γραπτή έκφραση, και ακόμα και όταν μια αφήγηση μεταφέρεται στην οθόνη ή παρουσιάζεται θεατρικά, δεν χρησιμοποιείται με τρόπο που να αντιστοιχεί στην πραγματική δυναμική του κινηματογράφου. (Στάθη, 2011).

Αφού αναλύσουν τους ξεχωριστούς κωδικοποιητές χωρίς ηγεμονία, οι ερευνητές θα αναζητήσουν τι τους ενώνει, ένα «βαθύτερο στοιχείο ενοποίησης (θα έλεγε κανείς μαγικό), το οποίο είναι ακριβώς ένα ζήτημα... αυτό που αγνοούμε στη σχέση μεταξύ γλώσσας τέχνης και εικόνας» (Γουδέλης, 2003). Οι σύγχρονες μελέτες προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση, οι οποίες «υπερβαίνουν την επιμονή στην πιστότητα της νέας πηγής και χρησιμοποιούν εργαλεία από την επιστήμη της αφηγηματικής επιστήμης» (Κακλαμανίδου, 2006), για να αναλύσουν τους τρόπους με τους οποίους λειτουργεί σε οποιοδήποτε είδος το κείμενο «ανεξάρτητα από τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούνται, είτε αυτός είναι ο λόγος, όπως στη λογοτεχνία, είτε είναι εικόνες και ήχος, όπως στον κινηματογράφο».

Ο Mc Farlane υποστηρίζει ότι μια πιστή μεταφορά δεν μπορεί να υπάρξει επειδή το κείμενο δεν μεταφέρει ούτε ένα νόημα στους αναγνώστες του. Ο δημιουργός του κινηματογραφικού προϊόντος μεταφέρει μόνο μία από τις αναγνώσεις, τη δική του (Mc Farlane, 1996). Αποδεχόμενοι την αδυναμία της μεταβιβάσιμης μεταφοράς, θεωρούμε ότι τα δύο χαρακτηριστικά της σύγκρισης μεταξύ των δύο μέσων, η περιγραφή και η άποψη, δεν αρνούνται να περιγράψουν τις διαφορές μεταξύ των δύο μέσων στο σύνολό τους. Δηλαδή, εμμένοντας στη μελέτη των επιλογών των δημιουργών της ταινίας κατά τη μεταφορά από το γραπτό κείμενο στο σενάριο, όπως αλλαγές σεναρίων και πρωταγωνιστών, επιλέγοντας κάποιες ανατροπές και αγνοώντας άλλους - δημιουργώντας "νησίδες", οι αλλαγές στην προβολή με υπερβολική έμφαση σε ορισμένα σημεία και παραμερίζοντας άλλα, θα αγνοούσαν τα εγγενή, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο μέσων.

Οι Cartmell και Whelehan (1999) υποστηρίζουν ότι όλα τα στοιχεία (αφηγηματικές τεχνικές, προοπτική, χρόνος, αφηγηματική φωνή κ.λπ.) δεν μπορούν να μεταφερθούν από το ένα μέσο στο άλλο. Υιοθετούν τις αφηγηματικές λειτουργίες του Roland Barthes: (α) Κύριες λειτουργίες και (β) Δείκτες. Οι κύριες λειτουργίες περιλαμβάνουν σημαντικά γεγονότα στην ανάπτυξη της ιστορίας, αλλά και τις δευτερεύουσες δράσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη της ιστορίας. Οι κύριες λειτουργίες και οι δευτερεύουσες λειτουργίες μεταφέρονται από τη βιβλιογραφία στον κινηματογράφο. Οι δείκτες περιλαμβάνουν πρωτογενείς δείκτες και πληροφοριοδότες. Οι κύριοι δείκτες, δηλαδή οι ψυχολογικές

πληροφορίες σχετικά με τους χαρακτήρες και την ατμόσφαιρα της αφήγησης, απαιτούν τη μεταφορά της προσαρμογής στην οθόνη του κινηματογράφου. Αντίθετα, οι πληροφοριοδότες, δηλαδή πληροφορίες όπως τα ονόματα των πρωταγωνιστών, οι ηλικίες, τα επαγγέλματα κ.λπ. μεταφέρονται άμεσα και αυτόματα.

Ο Wagner (1975) φαίνεται να είναι ο πρώτος που κατηγοριοποίησε τις κινηματογραφικές μεταφορές: (α) Η μεταφορά, όπου το λογοτεχνικό έργο μεταφέρεται στον κινηματογράφο με ελάχιστες παρεμβάσεις. (β) Το σχόλιο, όπου το λογοτεχνικό έργο διατηρεί την αρχική δομή, αλλά λαμβάνει ουσιαστικές αλλαγές, όπως αλλαγή της κορύφωσης, προσθήκη ή αφαίρεση πρωταγωνιστών, αλλαγή χρόνου ή τόπου κ.λπ. και (γ) Η αναλογία, όπου η μεταφορά είναι τέτοια που ο θεατής δύσκολα θα αναγνωρίσει το αρχικό κείμενο.

2.2 Ο κινηματογράφος ως γλωσσικό σύστημα

Είναι ο κινηματογράφος μια γλώσσα; Στις πρώτες θεωρητικές αναζητήσεις για τον κινηματογράφο, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως εργαλείο μελέτης τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε για τη γλώσσα, αποδεχόμενοι ότι ο κινηματογράφος ήταν ή φαινόταν να είναι γραπτή γλώσσα. Ο Ρίτσαρντσον υποστήριξε ότι στη φυσική γλώσσα του λεξιλογίου, της γραμματικής και της σύνταξης, η κινηματογραφική γλώσσα ενσωμάτωσε την ομιλία, τη μουσική και τους ήχους. Επιπλέον, η δύναμη, η ενέργεια και η κίνηση που δίνεται στο λογοτεχνικό κείμενο από τα ρήματα στον κινηματογράφο επιτυγχάνονται με την κίνηση της κάμερας και του μοντάζ, όπου η ένωση μιας σειράς στατικών λήψεων παράγει ένταση (Richardson, 1969). Οι ερευνητές της κινηματογραφικής γλώσσας προσομοίωσαν τη λήψη με την κινηματογραφική λέξη, τη σκηνή με την πρόταση και την ακολουθία με την παράγραφο (Σταματοπούλου, 2003). Οι σημειολόγοι έθεσαν τη συζήτηση για τη σχέση μεταξύ λεκτικής και κινηματογραφικής γλώσσας σε νέα βάση και η παραπάνω προσέγγιση αμφισβητήθηκε. Το σχέδιο δεν αντιστοιχεί στη λέξη, η οποία είναι η μικρότερη έννοια, επειδή το σχέδιο χρειάζεται χρόνο και κατά τη διάρκεια αυτού υπάρχει ένας συνεχής αριθμός εικόνων. Μπορεί το πλαίσιο, δηλαδή μία εικόνα, να μοιάζει με λέξη; Η απάντηση είναι όχι, γιατί κάθε πλαίσιο περιέχει πολλές οπτικές

πληροφορίες. Η λήψη με τη σειρά της περιέχει μεγάλο αριθμό οπτικών και ακουστικών πληροφοριών (Κακλαμανίδου, 2006), δηλαδή πολλά σημεία στίξης.

Η κινηματογραφική λήψη δεν είναι το ανάλογο της λέξης επειδή: (α) οι λήψεις είναι απεριόριστες σε αριθμό, σε αντίθεση με τις λέξεις, (β) οι λέξεις προϋπάρχουν, ενώ η λήψη είναι δημιουργία του σκηνοθέτη, (γ) το πλάνο περιέχει απεριόριστο αριθμό πληροφοριών, (δ) το σχέδιο είναι πραγματικότητα, ενώ η λέξη μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί σύμφωνα με τις επιθυμίες των χρηστών της γλώσσας (Metz, 1974). Ο Pasolini (1989) γράφει: «Δεν υπάρχει λεξικό εικόνων. Δεν υπάρχει εικόνα κλειστή κάπου και έτοιμη για χρήση. Αν θέλουμε να φανταστούμε ένα λεξικό εικόνων, πρέπει να σκεφτούμε ένα λεξικό χωρίς τέλος, όπως και ένα λεξικό πιθανών λέξεων θα ήταν ατελείωτο. "Ο κινηματογράφος είναι ένα είδος γλώσσας, αλλά δεν είναι καθαρά γλωσσικό σύστημα, επειδή το γλωσσικό σημείο δεν είναι το ίδιο με το κινηματογραφικό σημείο. Όπως επισημαίνει ο Metz, ο σηματοδότης και ο σηματοδέκτης αναπτύσσονται διαφορετικά στον κινηματογράφο από ό, τι σε γραπτές μορφές. Ο Metz αρνείται να αποδεχτεί ότι ο κινηματογράφος είναι μια μορφή γλώσσας, και ισχυρίζεται ότι είναι ένα ειδικό και ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα. Οι ιδιαιτερότητες αυτού του σημειωτικού συστήματος είναι ότι ο κινηματογράφος αποτελείται από αυτοαναφερόμενα σημεία στα οποία το σημαίνόμενο σχεδόν συμπίπτει με το σημαίνον, και επιπλέον είναι ένα σύστημα που δεν μπορούμε να περιγράψουμε ποσοτικά καθώς δεν μπορούμε να απομονώσουμε τις βασικές του μονάδες (Metz, 1974).

Μια εικόνα χαρακτηρίζεται από αυτοαναφορά και, σε αντίθεση με τη λέξη, διατηρεί μια άμεση σχέση με το νόημά της: Το γεγονός ότι ο κινηματογράφος είναι μια γλώσσα δεν εξηγεί γιατί μας λένε τόσο όμορφες ιστορίες. Αντίθετα, ο κινηματογράφος έχει γίνει γλώσσα, γιατί μας έχουν πει τόσο όμορφες ιστορίες σύμφωνα με τον Metz (1974). Με άλλα λόγια, δεν είναι η γνώση του συστήματος που μας βοηθά να κατανοήσουμε μια ταινία, αλλά μάλλον η κατανόηση του συστήματος, επειδή γνωρίζουμε την ταινία.

Μια ταινία λέει ιστορίες που μπορούμε να πούμε μέσω της γλώσσας. Αλλά τις λέει διαφορετικά. Η γλωσσική σύνταξη, δηλαδή, οι τρόποι με τους οποίους τοποθετούνται οι λέξεις, στην κινηματογραφική γραφή αντικαθίσταται από τους τρόπους διαχείρισης του χρόνου και του χώρου. Η τροποποίηση του χρόνου ταινίας ονομάζεται μοντάζ και η

τροποποίηση του διαστήματος *mise-en-scene* σε συνδυασμό με τη θέση και τις κινήσεις της κάμερας (Κακλαμανίδου, 2006). "Σε αφηρημένο επίπεδο, η κινηματογραφική εικόνα είναι ένα είδος χώρου που παρουσιάζεται και αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Η χωρική-χρονική αφαίρεση είναι δομημένη μέσα στην κινηματογραφική απομίμηση μέσω τεχνικής ... Το στυλ μιας ταινίας είναι μια σειρά συσχετισμών, ένα μοντέλο με τεχνικές που παράγουν νοήματα. Οι τεχνικές εικόνες περιλαμβάνουν τόσο *mise-en-scene* όσο και μοντάζ. Το *mise-en-scene* αφορά όλα τα οπτικά στοιχεία της λήψης και εφαρμόζεται τόσο σε μεμονωμένη λήψη όσο και στην εναλλαγή των καρέ »(Στάθη, 2011). Οι Lotman και Starff υποστηρίζουν ότι ο κινηματογράφος συνδυάζει καθαρά τα δικά του στοιχεία, όπως η επεξεργασία, αλλά και ο δανεισμός από άλλες τέχνες σε ένα νέο είδος (Lotman, 1989. Starff, 1982). Η υφή αυτής της σύνταξης αποτελείται από τρόπους με τους οποίους τα στοιχεία είναι αλληλένδετα: «Τα αφηγηματικά στοιχεία του κινηματογράφου αποτελούνται από το θέμα, την πλοκή, τον χώρο και τον χρόνο, τους χαρακτήρες και τις συγκρουόμενες ή αρμονικές σχέσεις που παρουσιάζουν. Παρόμοια στοιχεία βρίσκονται σε άλλες μορφές τέχνης, αλλά αυτό που κάνει τον κινηματογράφο μοναδικό είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αφηγηματικά στοιχεία, πώς μετατρέπονται στη δραματική πραγματικότητα που βλέπουμε στην οθόνη ... »(Στάθη, 2011).

Η έρευνα είναι επίσης ο τρόπος με τον οποίο η μυθοπλασία και η κινηματογραφική γλώσσα μεταφέρουν έννοιες (στον αναγνώστη και τον θεατή) μέσω εκδήλωσης και συν-εκδήλωσης (Eco, 1994: 92-95). Ένα μεμονωμένο σχέδιο έχει μια αποδεικτική αξία (φαινομενολογικά - αυτό που δείχνει), αλλά και μια συν-επιδεικτική ή αποδεικτική αξία, όταν τοποθετείται σε μια σειρά σχεδίων. Οι κινηματογραφικές εικόνες και οι ήχοι εκφράζουν πτυχές της πραγματικότητας, μεταφέρουν μηνύματα (επιδεικτικής σημασίας) με μεγαλύτερη ακρίβεια από την προφορική και γραπτή γλώσσα, ειδικά στην παρουσίαση της φυσικής πραγματικότητας. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα γλωσσικά συστήματα συνήθως μεταφέρουν αφηρημένες έννοιες πληρέστερα, ενώ ο κινηματογράφος παρουσιάζει την πραγματικότητα πληρέστερα. Ο Barthes (1988) υποστηρίζει ακόμη ότι ο θεατής δεν χρειάζεται ειδική εκπαίδευση ή μεταγνωστικές δεξιότητες για να διαβάσει το κινηματογραφικό σημείο στο επίπεδο της επίδειξης. Η συν-εκδήλωση της κινηματογραφικής γλώσσας είναι επίσης ισχυρή, τόσο ισχυρή όσο η

συν-επιδεικτική άποψη της λεκτικής γλώσσας, σύμφωνα με την οποία σε μια λέξη μπορούμε να προσδώσουμε μια πληθώρα νοημάτων. Ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί άλλες μορφές έκφρασης για να επεκτείνει τη δύναμη της συν-εκδήλωσής του, έχοντας τη δυνατότητα να τις καταγράψει. Σύμφωνα με τον Barthes (1988), οι συν-μανιφέστοι του κινηματογράφου έχουν πολιτιστικό χαρακτήρα (ο θεατής χρησιμοποιεί τη γνώση που του προσφέρεται από το συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει) για να διαβάσει την εικόνα, ιδεολογικά (ηθικά) σεβαστές στάσεις και αξίες του θεατή), αλλά και υποδειγματικό και συνταγματικό χαρακτήρα (τα σχέδια / εργαλεία που επέλεξε ο δημιουργός της ταινίας).

2.3 Μυθιστορηματικός και κινηματογραφικός λόγος: ομοιότητες και διαφορές

Οι θεωρητικοί μελετητές, στην προσπάθειά τους να συλλάβουν τη σχέση μεταξύ κινηματογράφου και λογοτεχνίας, επικεντρώθηκαν κυρίως σε δύο κατευθύνσεις: (α) τα τεχνικά χαρακτηριστικά, δηλαδή τις δημιουργίες ως προϊόντα που απευθύνονται στο κοινό και (β) τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά τα τεχνικά ή μη αφηγηματικά στοιχεία, επισημαίνονται οι παράμετροι στην παραγωγή και την κατανάλωση μιας ταινίας, όπως το κέρδος που πρέπει να έχει η παραγωγή μιας ταινίας (επηρεάζοντας το θέμα των ταινιών, τις μεθόδους διαφήμισης / προώθησης και την τεχνολογία παραγωγής), την ορθολογική δημιουργία της ταινίας σε αντίθεση με τη μοναξιά του συγγραφέα, τη δημόσια προβολή της ταινίας και τον κοινωνικό χαρακτήρα της μετάβασης στον κινηματογράφο κ.λπ. Όσον αφορά τις αφηγηματικές λειτουργίες, το κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο είναι η θεωρία της αφήγησης σύμφωνα με τα έργα του Gerard Genette, όπως αντικατοπτρίζεται σε τρία βιβλία με κοινό τίτλο: *Figures* (Genette, 1966, Genette, 1969, Genette, 1972, Καρακίτσιος, 2010, Burned, 2004). Οι μελέτες των Σταματοπούλου (2003) και Κακλαμανίδου (2006) ξεχωρίζουν στη βιβλιογραφία της ελληνικής γλώσσας. Οι ερευνητικές κατηγορίες περιλαμβάνουν χρόνο αφήγησης (διάρκεια, ανισοροπίες, παύσεις, επιταχύνσεις, κ.λπ.), τρόπους (απομίμηση, μετατόπιση ομιλίας, ελεύθερη πλευρική ομιλία, αναφερόμενη ομιλία κ.λπ.), αφηγηματική φωνή (τύποι αφηγητή) και τρόπους προσφοράς αφηγηματικών πληροφοριών (χώρος, σιωπές,

μη λεκτικές πληροφορίες, μη αφηγηματικά στοιχεία κ.λπ.) (Γούλης, Γρόσδος και Καρακίτσιος, 2012. Σταματοπούλου, 2003).

Μερικά ελληνικά παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που μεταφέρθηκαν στον κινηματογράφο είναι:

- Ο Ψύλλος, του σκηνοθέτη Δημήτρη Σπύρου, από το βιβλίο του ίδιου (1990).
- Τα Δελφινάκια του Αμβρακικού, του σκηνοθέτη Ντίνου Δημόπουλου, από το βιβλίο του ίδιου (1993).
- Η Φόνισσα, ταινία του σκηνοθέτη Κώστα Φέρρη, βασισμένη στο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.
- Το μόνον της ζωής του ταξείδιον, ταινία του Λάκη Παπαστάθη, που αναφέρεται στην παιδική ηλικία του πεζογράφου Γεωργίου Βιζυηνού (2001).
- Ο σκηνοθέτης Ευθύμης Χατζής, με τη συνεργασία του συγγραφέα Δημήτρη Νόλλα, δημιούργησε την ταινία Τα Ρόδινα Ακρογιάλια, από το ομώνυμο διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (1998).
- Ο σκηνοθέτης Γιάννης Σμαραγδής έκανε την πρώτη τηλεταινία της ελληνικής τηλεόρασης βασισμένη στη ζωή και το λογοτεχνικό έργο του Αλ. Παπαδιαμάντη (1980).
- Ταινία έγινε και Ο Κήπος με τα Αγάλματα της συγγραφέα Ελένης Σαραντίτη.

Η αφήγηση των δύο τεχνών θεωρήθηκε το προεξέχον στοιχείο που συνδέει τις δύο μορφές έκφρασης. Και οι δύο είναι αφηγητές. Ένας αφηγητής περιγράφει μια αλυσίδα γεγονότων αιτιακά συνδεδεμένων, η οποία περιβάλλει μια σειρά χαρακτήρων που επηρεάζονται από την εξέλιξη της δράσης (Σταματοπούλου, 2003). Η ταινία μας λέει συνεχείς ιστορίες. Λέει πράγματα που θα μπορούσαν να μεταφραστούν στη γλώσσα των λέξεων. Αλλά το λέει διαφορετικά (Metz, 1974). Ο αφηγητής επισημαίνει ότι η αφήγηση έχει μια βαθιά δομή, ανεξάρτητη από το μέσο με το οποίο προβάλλεται. Είναι ένα είδος οργάνωσης κειμένου, και η οργάνωση, η μορφή μπορεί να πραγματοποιηθεί με γραπτές λέξεις, όπως σε ιστορίες και μυθιστορήματα, με προφορική ομιλία σε συνδυασμό με τις κινήσεις των ηθοποιών, όπως σε έργα και ταινίες, με χορό όπως σε μπαλέτο και παντομίμα, ακόμα και στη μουσική. Ένα ειδικό στοιχείο της αφήγησης είναι η διπλή οργάνωση / δομή του χρόνου. Οι αφηγήσεις συνδυάζονται με οποιοδήποτε τρόπο στη

χρονολογική σειρά των γεγονότων, την ώρα της ιστορίας με την ώρα της παρουσίασης των γεγονότων. Αυτοί οι δύο τύποι χρόνου είναι ανεξάρτητοι. Υπάρχει, φυσικά, χρόνος για προσέγγιση / μελέτη / προβολή του έργου, που είναι η επιλογή του αναγνώστη ή του θεατή. Με την ανάπτυξη και τη χρήση της τεχνολογίας, ο θεατής ενός οπτικοακουστικού προϊόντος έχει το δικαίωμα, να επεκτείνει ή να μειώσει το χρόνο προβολής, να επιστρέψει ή να επαναλάβει σκηνές και γενικά να καθορίσει τον χρόνο προβολής / κατανάλωση.

Οι συγγραφείς και οι θεωρητικοί του κινηματογράφου λιγιστοί, ως επί το πλείστον, κινηματογραφιστές συμφωνούν για τη συνάντηση και την παράλληλη πορεία των δύο μορφών έκφρασης, αλλά υποστηρίζουν την επίδραση του ενός στο άλλο. Οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι ο κινηματογράφος δεν θα υπήρχε στην τρέχουσα μορφή του χωρίς την ακραία υποστήριξη της λογοτεχνίας. Επειδή στην αφηγηματική και ποιητική τέχνη, η εφεύρεση των Lumiere οφείλει την αυτονομία του: εκτός από τη γλώσσα του δράματος, ο κινηματογράφος θα ήταν πιθανώς ένας συνδυασμός τέχνης (Γουδέλης, 2003). Οι θεωρητικοί του κινηματογράφου υποστηρίζουν την αυτονομία και τη μοναδικότητα της κινηματογραφικής γλώσσας και τονίζουν το ζήτημα του δανεισμού από τη βιβλιογραφία των κινηματογραφικών τεχνικών. Ο κινηματογράφος, φυσικά, χρησιμοποιεί άλλες μορφές έκφρασης και αποκτά λογοτεχνικά στοιχεία, όπως ενδοκειμενικότητα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα, ανατροπές, μονολόγους ή μονοπλάνα διάρκειας, ελεύθερη πλευρική ομιλία κ.ά. (Τατσόπουλος, 2003).

Οι διαφορές παραμένουν ισχυρότερες από τις ομοιότητες και ίσως είναι πολύ πιο ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές (Γουλή, Γρόσδος και Καρακίτσιο, 2012). Υπάρχουν προφανείς διαφορές στον τρόπο παραγωγής, πώλησης και κατανάλωσης των προϊόντων, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Τα δύο μέσα έχουν διαφορετικό κοινό ή κοινό με διαφορετικές προσδοκίες; Κάθε μέσο προϋποθέτει και έχει ένα συγκεκριμένο κοινό, το οποίο αναζητά ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει το καλλιτεχνικό περιεχόμενο (Κακλαμανίδου, 2006). Η κύρια διαφορά, ωστόσο, είναι η μετάβαση από το λογοτεχνικό κείμενο στο κινηματογραφικό φιλμ, που σημαίνει μετάβαση από την αφήγηση σε αναπαράσταση, ως αποτέλεσμα της διαφοράς μεταξύ των δύο κωδικών, του γλωσσικού και του εικονικού. Η γλώσσα

αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα με γλωσσικούς όρους και μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων, ενώ η κινηματογραφική γλώσσα περιγράφει την πραγματικότητα με συμβολικό τρόπο και ταυτόχρονα εμφανίζει (δείχνει) την πραγματικότητα. Το μυθιστόρημα διαμορφώνεται μέσω της γλώσσας με την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των υλικών της ιστορίας (πλοκή, χαρακτήρες, θέμα). Στον κινηματογράφο, αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των υλικών της ιστορίας και των εικόνων. "Η πραγματική δύναμη του κινηματογράφου έγκειται στην ικανότητά του να μεταφράζει σημεία και σύμβολα σε δυναμικές κινούμενες εικόνες. Έτσι, παίρνουμε την ιδέα των μέσων μαζικής ενημέρωσης, και ιδιαίτερα της τέχνης που εκφράζεται μέσω της εικόνας (και της κινούμενης εικόνας), ως από τα πιο σημαντικά συμβολικά συστήματα που διαφέρει από τη φυσική γλώσσα, καθώς δεν είναι διαδραστικό και επιπλέον είναι ώριμο. Η χρήση αυτού του συστήματος στη δημιουργία νοήματος ήταν σημαντική στην κινηματογραφική έκφραση και διέπεται από κανόνες, που είναι και φυσικά και διαισθητικά και εν μέρει συμβατικά» (Στάθη, 2011). Παρεμπιπτόντως, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που προσλαμβάνουμε το κάθε περιεχόμενο. Ο αναγνώστης του λογοτεχνικού βιβλίου ανακατασκευάζει και κατασκευάζει μια πραγματικότητα με τη βοήθεια της φαντασίας, ενώ με την ταινία γίνεται υποχρεωτική η κατανάλωση μιας έτοιμης (δεδομένης) εικόνας που έχει προεπιλεγεί (Γουλή, Γρόσδος και Καρακίτσιος, 2012). Ο Fowles (1881) γράφει: «Αυτή είναι η ιδιαιτερότητα του κινηματογράφου. Κάποιος πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη καρέκλα, ορισμένα ρούχα, μια συγκεκριμένη διακόσμηση. Σε ένα μυθιστόρημα, μπορεί κανείς να τα αγνοήσει όλα αυτά. Η ευχαρίστηση της συγγραφής μυθιστορημάτων έγκειται σε αυτό που μπορείτε να παραλείψετε σε κάθε σελίδα, σε κάθε φράση. "Ωστόσο, στον κόσμο της φαντασίας, ο θεατής κινείται επίσης:" Η απόλαυση του κινηματογραφικού κειμένου ή μάλλον της κινηματογραφικής εμπειρίας βασίζεται στην ιδέα ότι ο θεατής συνδέεται με τις ορατές εικόνες των κινούμενων εικόνων και ότι, ταυτόχρονα, έχει την ελευθερία να τις προσαρμόσει στις προσωπικές του συμμαχίες και εικόνες» (Στάθη, 2011). Η Chatman (1980) λέει ότι η κάμερα απεικονίζει αλλά δεν περιγράφει, δηλαδή, οι κινηματογραφικές εικόνες απεικονίζουν αντικείμενα που πρέπει να ενδιαφέρουν τον θεατή, αλλά το που ο θεατής θα εστιάσει την προσοχή του είναι δική του επιλογή.

Συνοπτικά, υπάρχουν διαφορές μεταξύ του αφηγηματικού κόσμου του μυθιστορήματος και του αντιπροσωπευτικού κόσμου της ταινίας:

(α) Όσον αφορά τα συστήματα σημειογραφίας, το ένα λειτουργεί συμβολικά, ενώ το άλλο μέσω αλληλεπίδρασης κώδικα.

(β) Όσον αφορά το χρόνο, η ταινία λειτουργεί σε πραγματικό χρόνο, υπό την επιφύλαξη χρονικών περιορισμών. Ο αναγνώστης και ο ακροατής σχηματίζουν μια διαφορετική αντίληψη για τη διάσταση του χρόνου. Ο θεατής έχει την εντύπωση ότι τα γεγονότα ξετυλίγονται μπροστά του, προς το παρόν. Ο αναγνώστης τείνει να πιστεύει ότι τα γεγονότα έχουν συμβεί στο παρελθόν. Επιπλέον, η κινηματογραφική αφήγηση δεν έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί γραμματικούς φακούς.

(γ) Η κινηματογραφική αφήγηση είναι χωρικά προσανατολισμένη ενώ η λεκτική αφήγηση έχει γραμμική διάσταση. Στη γραπτή γλώσσα υπάρχει ένα γραμμικό στοιχείο κατασκευής. Η ταινία δεν έχει γραμματική, αλλά μια μορφή γραφής και τακτοποίησης των αφηγηματικών στοιχείων που σχετίζονται κυρίως με την ανάπτυξη του χώρου και δευτερευόντως με το χειρισμό του χρόνου (μοντάζ) (Σταματοπούλου, 2003).

Κεφάλαιο 3. Ο κινηματογράφος στη διδασκαλία

3.1 Η σημασία της χρήσης ταινιών στη διδασκαλία

Η χρήση ταινιών στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική μέθοδο. Ως παιδιά, οι γονείς μας δίδαξαν πολύ μέσα από τις ταινίες, αλλά πολλοί δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο είτε επειδή δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν, είτε είναι απρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τη συμμετοχή στη συζήτηση που είναι τόσο αναπόσπαστη σε αυτή την προσέγγιση. Σκεφτείτε πόσο μας διδάσκει η εκτίμηση των σχέσεων του Frank Capra, "Είναι μια θαυμάσια ζωή" ή τα μοντέλα "Σεργκί Υόρκ" του Gary Cooper που κρατούν σταθερά τις αξίες του. Αυτή η μέθοδος χρήσης ταινιών για διδασκαλία ανακαλύφθηκε εκ νέου από έναν από τους συγγραφείς σε μια συνάντηση εκπαιδευτών οικογενειακής ιατρικής. Στη συνάντηση αυτή και οι δύο συν-παρουσιαστές, και οι δύο φοιτητές ιατρικής, έδειξαν κλιπ κινηματογράφου στους συμμετέχοντες στη συνεδρία. Μετά την εμφάνιση του κλιπ, ο συγγραφέας σχολίασε τη σκηνή, αλλά έκπληκτος είδε τους συν-παρουσιαστές να κλαίνε. Στη συνέχεια, ρώτησε: "Τι ήταν λάθος; Γνωρίζατε ήδη τι ήταν σε αυτό το κλιπ, αλλά είχατε αυτή τη συναισθηματική απόκριση όταν το βλέπατε. Γιατί;" Οι μαθητές αποκρίθηκαν αναγνωρίζοντας ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου: "Η προετοιμασία και η προεπισκόπηση του κλιπ είναι ένα πράγμα, αλλά το να το βλέπουμε εδώ μας έκανε να σκεφτούμε πώς το περιεχόμενο του κλιπ ισχύει για τις ζωές μας".

Μετά από αυτή την εμπειρία, οι συγγραφείς άρχισαν να ενσωματώνουν ταινίες στη διδασκαλία. Έτσι, οι διαλέξεις όπως η "Mediocentre-Centric Patient" και "Strategies Leadership για τους φοιτητές ιατρικής" ξεκίνησαν από τις παραδοσιακές παρουσιάσεις έως τις διαδραστικές συζητήσεις μεταξύ καθηγητών, κατοίκων και φοιτητών ιατρικής με κινηματογραφικές ταινίες. Ακόμη και οι διαλέξεις που αναπτύχθηκαν ειδικά για τη σχολή περιελάμβαναν επίσης κινηματογραφικά κλιπ. Σε αυτό το σημείο, η ακαδημαϊκή έρευνα του ίδιου συγγραφέα, η οποία κατέληξε στη διδακτορική του διατριβή, υποστηρίχθηκε από ταινίες: "Ιατρική εκπαίδευση, οικογενειακή ιατρική και ανθρωπισμός: ανάλυση της προσδοκίας των φοιτητών ιατρικής, διλήμματα και κίνητρα

μέσα από ένα περιβάλλον διδασκαλίας κινηματογράφου". Έτσι, από το 2002 οι παρουσιάσεις των συγγραφέων περιέχουν πάντα κινηματογραφικές ταινίες.

Τα τελευταία οκτώ χρόνια η Βραζιλιάνικη Εταιρεία Οικογενειακής Ιατρικής (SOBRAMFA, www.sobramfa.com.br) και οι στενοί συνάδελφοί της έχουν εξαπλωθεί σε δύο κύριες αίθουσες διδασκαλίας με βάση τον κινηματογράφο. Το ένα, οι παρουσιάσεις μας σε ιατρικές συναντήσεις, όπως η ετήσια Συνεδρίαση της Άνοιξης της Οικογενειακής Ιατρικής της Εταιρείας Οικογενειών και οι συναντήσεις του Οργανισμού Οικογενειακών Ιατρών (Wonca) του Παγκόσμιου Οικογενειακού Ιατρικού, χρησιμοποίησαν ταινίες για να διδάξουν στους διδάσκοντες, τους φοιτητές ιατρικής και τους κατοίκους οικογενειακής ιατρικής (Blasco, Levites et al. 2008, Blasco, Garcia et al., 2010, Blasco, Mõnaco et al., 2010). Δύο, οι συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει ταινίες κατά τη διδασκαλία μαθητών και καθηγητών γυμνασίου.

Το άρθρο αυτό περιγράφει τις εμπειρίες διδασκαλίας των συγγραφέων από το 2003 μέχρι σήμερα, σε εργαστήρια με μαθητές γυμνασίου και καθηγητές και εργαστήρια ανάπτυξης καθηγητών σε γιατρούς στην Ισπανία, τη Βραζιλία, τη Λατινική Αμερική και την Ευρώπη. Ενθαρρύνουμε την άλλη σχολή ιατρικής σχολής και διεύθυνσης να προσαρμόσει την προσέγγισή μας στους συγκεκριμένους μαθητές της.

Οι τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της κατάρτισης με λίγη αντανάκλαση. αλλά η βελτίωση των στάσεων, η απόκτηση αρετών και η ενσωμάτωση αξιών απαιτεί προβληματισμό. Στη ζωή, οι άνθρωποι μαθαίνουν σημαντικές νοοτροπίες, αξίες και πεποιθήσεις παρακολουθώντας πρότυπα ρόλων, μια διαδικασία που επηρεάζει τα συναισθήματα των μαθητών (Ruiz, 1999). Δεδομένου ότι υπάρχουν συναισθήματα πριν από τις έννοιες, η συναισθηματική πορεία είναι ένας κρίσιμος τρόπος για την ορθολογική διαδικασία της μάθησης. Η εκμάθηση μέσω της αισθητικής - στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι ταινίες - διεγείρει την αντανάκλαση του μαθητή.

Η διδασκαλία μέσω των ανθρωπιστικών επιστημών περιλαμβάνει διάφορες μορφές στις οποίες εμπλέκεται η τέχνη. Η λογοτεχνία και το θέατρο (Shapiro, 2000), η ποίηση (Whitman, 2000), η όπερα (Blasco, Moreto, & Levites, 2005) είναι χρήσιμα εργαλεία

όταν ο στόχος είναι να προωθηθεί ο προβληματισμός των μαθητών και να κατασκευαστεί αυτό που ονομάζεται επαγγελματική φιλοσοφική άσκηση.

Η χρήση ταινιών στη διδασκαλία αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης του συναισθηματικού πεδίου των ανθρώπων, προωθώντας τις αντανακλαστικές συμπεριφορές (Blasco, Mònaco et al., 2010, Blasco, Moreto et al., 2006) και συνδέοντας τη μάθηση με τις εμπειρίες. Η διδασκαλία με κινηματογραφικές ταινίες συμβάλει στην ενεργοποίηση των συναισθημάτων και αυτό επιτρέπει ερωτήσεις, προσδοκίες και διλήμματα να προκύψουν τόσο για τους μαθητές όσο και για τους διδάσκοντες. Οι ταινίες παρέχουν ένα αφηγηματικό μοντέλο που στηρίζεται στον οικείο κόσμο των μαθητών που πλαισιώνεται από συναισθήματα και εικόνες.

Οι ιστορίες ζωής είναι ένας ισχυρός πόρος στη διδασκαλία. Σε αρχαίους πολιτισμούς, όπως η κλασική Ελλάδα, η τέχνη της αφήγησης συχνά χρησιμοποιείται για να διδάξει την ηθική και τις ανθρώπινες αξίες (MacIntyre, 1984). Οι ιστορίες αποτελούν μια λογική λύση στο πρόβλημα ότι οι περισσότεροι άνθρωποι, ιδίως οι νέοι, μπορούν να εκτεθούν μόνο σε ένα περιορισμένο εύρος εμπειριών ζωής. Η ιστορία, το θέατρο, η λογοτεχνία, η όπερα και οι ταινίες έχουν την ικανότητα να συμπληρώνουν την κατανόηση του μαθητή για το ευρύ σύμπαν της ανθρώπινης εμπειρίας. Η έκθεση στη ζωή - είτε η πραγματική είτε αυτή που ζούμε μέσα από την ιστορία - παρέχει αυτό που ο Αριστοτέλης κάλεσε κάθαρση. Η Catharsis έχει μια διπλή έννοια, και οι δύο ασχολούνται με τα συναισθήματα του ανθρώπου. Κάποιος, θα έλεγε ότι κάθαρση σημαίνει ότι πρέπει κυριολεκτικά να "ξεπλύνει" τα συναισθήματα που διατηρούνται στην ψυχή. Επίσης, η κάθαρση συνεπάγεται μια διαδικασία οργάνωσης μέσα στην οποία το άτομο ταξινομεί, εντολές και έχει κατανόηση των συναισθημάτων. Εν ολίγοις, κατά τη συνήθη πορεία των γεγονότων, οι άνθρωποι κρατούν μέσα τους τα συναισθήματά τους και τα αποθηκεύουν με άσχημο τρόπο, αλλά χωρίς να το σκέφτονται. Η Catharsis βοηθάει να αδειάζουμε τα συναισθηματικά μας «συρτάρια» και να τα αναδιοργανώνουμε με τρόπους που προσφέρουν μια ευχάριστη αίσθηση τάξης και ανακούφισης.

Εκτός από αυτή την κλασική αντίληψη σχετικά με την αισθητική μάθηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίσει ότι οι εκπαιδευόμενοι βυθίζονται σε μια λαϊκή κουλτούρα πλαισιωμένη από συναισθήματα και εικόνες (Ferres, 2000). Τα

συναισθήματα και οι εικόνες είναι προνομιούχοι στη λαϊκή κουλτούρα, ώστε να είναι η μπροστινή πόρτα στη διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών. Οι ιστορίες ζωής και οι αφηγήσεις ενισχύουν τα συναισθήματα και επομένως θέτουν τα θεμέλια για τη μεταφορά των εννοιών. Όταν εμπλέκονται στρατηγικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιτρέπεται να ρέουν εύκολα στο μαθησιακό πλαίσιο, τα συναισθήματα διευκολύνουν μια εποικοδομητική προσέγγιση στην κατανόηση που χρησιμοποιεί τη μαθηματική γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής. Επιπλέον, όταν ασχολείται με τον συναισθηματικό τομέα των εκπαιδευομένων, ο αγώνας στη μάθηση πλησιάζει την αίσθηση της ευχαρίστησης και είναι δυνατόν να επωφεληθούν από τα συναισθήματα για να εντοπίσουν τα κίνητρα και να προωθήσουν τον προβληματισμό τους. Έτσι, όταν το θέμα είναι συναισθήματα και συμπεριφορές, προωθώντας την αντανάκλαση, οι ιστορίες ζωής που απομακρύνονται από τις ταινίες ταιριάζουν στα πλαίσια των μαθητών.

Οι ταινίες είναι χρήσιμες στη διδασκαλία της ανθρώπινης διάστασης που απαιτείται για μια αναπτυσσόμενη προσωπικότητα και για την οικοδόμηση ταυτότητας στους νέους μαθητές και επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο τους στην διδασκαλία. Το σενάριο εκμάθησης κινηματογραφικών ταινιών επιτρέπει τη γρήγορη και άμεση διδασκαλία σημείων με συγκεκριμένες σκηνές, τη συγκέντρωση συναισθημάτων και τη διευκόλυνση των μαθητών να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν άμεσα τα θέματα. Ο αναβαθμισμένος προβληματισμός διεγείρει τη συζήτηση για το εύρος της ανθρώπινης εμπειρίας και αυτή η συζήτηση προκαλεί συχνά βαθιές διενέξεις και ανησυχίες για τους μελλοντικούς επαγγελματικούς ρόλους και την προσωπική τους ζωή.

Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να "μεταφράσουν" τις ιστορίες ζωής από ταινίες στη ζωή τους. Με αυτό τον τρόπο οι ταινίες δημιουργούν μια νέα μαθησιακή διαδικασία και μέσω αυτής οι μαθητές ενσωματώνουν τη μάθηση στη ζωή τους. Η κινηματογραφική εμπειρία λειτουργεί καταλυτικά στην ανάπτυξη των στάσεων των μαθητών και τους επιτρέπει να εξελίσσονται καθημερινά.

Η πραγματική εκμάθηση σχετίζεται περισσότερο με την αγάπη και την αγάπη που οι δάσκαλοι επενδύουν στην εκπαίδευση των ανθρώπων με θεωρητική αντίληψη (Palmer, 1998). Η εκπαίδευση μέσω συναισθημάτων δεν σημαίνει περιορισμό της εκμάθησης για αξίες και συμπεριφορές αποκλειστικά στον συναισθηματικό τομέα. Το θέμα είναι να

προκαλέσει τους μαθητές να σκεφτούν τις αξίες και τις στάσεις τους (Blasco & Alexander, 2005). Είναι ένα είδος διαδρομής με συντομευμένη προσέγγιση για τους εκπαιδευόμενους ώστε να επηρεάσουν τα συναισθήματά τους. Εκτός από τις ειδικές γνώσεις που πρέπει να μάθουν, οι μαθητές πρέπει να βελτιώσουν τις στάσεις τους, να δημιουργήσουν δικές τους ταυτότητες και να αναπτύξουν προσωπικότητες. Για να γίνει αυτό απαιτείται η προώθηση της αντανάκλασης.

Η διδασκαλία του προβληματισμού είναι ένας στόχος για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να προχωρήσουν πέρα από την απλή μετάδοση του περιεχομένου. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί τη διδασκαλία ως προωθητική μάθηση και υποστηρίζει ότι θα υπάρξει μεγαλύτερη κατανόηση των σπουδαστών και της φύσης και της διαδικασίας μάθησης, εάν μπορέσει να δημιουργηθεί ένα περισσότερο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Η καλύτερη διδασκαλία είναι συχνά τόσο πνευματική δημιουργία όσο και τέχνη και η διδασκαλία δημιουργείται από τους εκπαιδευτικούς ως ευκαιρία δημιουργίας καλών μαθησιακών περιβαλλόντων (Bain, 2004). Ως εκ τούτου, οι άριστοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις διδακτικές τους ικανότητες μέσω της συνεχούς αυτοαξιολόγησης, του προβληματισμού, της προθυμίας τους να αλλάζουν και της προσπάθειας να μάθουν κάτι οι ίδιοι (Palmer, 1998). Η διδασκαλία με ταινίες είναι μια καινοτόμος μέθοδος για την προώθηση της μάθησης που απαιτεί σήμερα η εκπαίδευση.

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι τα μοναδικά χαρακτηριστικά των ταινιών παρέχουν ένα ισχυρό μέσο διδασκαλίας (Champroux, 1999). Ο διακριτικός χαρακτήρας και η ευελιξία των ταινιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καταδείξουν τις εκπαιδευτικές έννοιες με επιτακτικό τρόπο. Με την κατανόηση της δυναμικής αξίας των ταινιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες που σχετίζονται με το μάθημα.

Η χρήση της ταινίας μπορεί να συμπληρώσει τη διδασκαλία των μαθημάτων με μια ποικιλία τρόπων, ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος και τους στόχους μάθησης, καθώς και την εστίαση και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτών. Η προσθήκη ταινιών σε υπάρχοντα εκπαιδευτικά υλικά παρέχει μια ειδική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. "Οι θεατές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις εικόνες στις

οποίες εκτίθενται (Lee, Kane, Drane, & Kane, 2009, σελ. 100). Ως αποτέλεσμα της δυνατότητας των τηλεθεατών να συμμετέχουν στις εικόνες που προβάλλονται, το κοινό μπορεί να κινητοποιηθεί με πολλούς τρόπους. Η μοναδικότητα των ταινιών, σε συνδυασμό με την ικανότητά τους να απεικονίζουν την πραγματικότητα σε μια μορφή που διαφέρει από την τυπική ανθρώπινη κατανόηση, επιτρέπει στους θεατές να οπτικοποιήσουν και να ανακαλέσουν περιεχόμενο που παρουσιάζεται (Champroux, 1999).

Ενώ υπάρχει έλλειψη διαθέσιμης βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση ταινιών σε χώρους ψυχαγωγίας, πάρκων και σχολών τουρισμού στην Αμερική, έχει διερευνηθεί η χρήση συγκεκριμένων ταινιών ή άλλων δημοφιλών μέσων μαζικής ενημέρωσης σε μαθήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε άλλους κλάδους (π.χ. Duncan, Nolan, & Wood, 2002, Fain, 2004, Hoover, 2006, Marshall, 2002, White & McCormack, 2006). Για τους σκοπούς του παρόντος εγγράφου, μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αυτής χρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει τον σύγχρονο κινηματογράφο όπως αναλύεται σε αυτή τη μελέτη, να συζητήσει τη δέσμευση των φοιτητών που αποτελούν μέρος μιας ψηφιακής γενιάς και να εξετάσει τη χρήση των ταινιών στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτές σε πανεπιστημιακά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν περιστασιακά σύγχρονους κινηματογραφικούς και άλλους τύπους μέσων μαζικής ενημέρωσης, συμπεριλαμβανομένων των καλλιτεχνικών έργων, για να συμπληρώσουν και να ενισχύσουν το υλικό των μαθημάτων (Hoover, 2006, White & McCormack, 2006). Οι θεματικές περιοχές του προγράμματος σπουδών που σχετίζονται με την αναψυχή, τα πάρκα και τον τουρισμό επιτρέπουν στους εκπαιδευτές να χρησιμοποιήσουν αυτούς τους πόρους για να γεφυρώσουν το κενό της γενιάς και να συνδεθούν με τους μαθητές. Σύγχρονες ταινίες που κυκλοφορούν σε δημόσια θέατρα περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή. Η χρήση τέτοιων σύγχρονων ταινιών μπορεί να προωθήσει τη συζήτηση, να διευκολύνει τη μάθηση και να δώσει έμφαση στις έννοιες που διδάσκονται με εγχειρίδια ή διαλέξεις στην τάξη (Dunn, 2000, Pardue & Morgan, 2008). Η χρήση λαϊκών μορφών μέσων μαζικής ενημέρωσης (π.χ. διαφορετικές πτυχές της λαϊκής κουλτούρας) στην τάξη μπορεί να έχει θετική επίδραση στη διατήρηση των φυσικών πληροφοριών των μαθητών (Aviles, Phillips, Rosenblatt, & Vargas, 2005, Dunn, 2000,

Fain, 2004) , πράγμα που υποδηλώνει ότι είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν ταινίες στην τάξη.

3.2 Οπτικός γραμματισμός

Ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε μια ομάδα οραμάτων που μπορούν να αναπτύξουν τα ανθρώπινα όντα, βλέποντας ταυτόχρονα και ενσωματώνοντας άλλες αισθητηριακές εμπειρίες. Αυτές οι ικανότητες επιτρέπουν σε ένα πρόσωπο με οπτικό γραμματισμό να ερμηνεύει ορατές ενέργειες, σύμβολα και αντικείμενα που συναντάει στο περιβάλλον (Purvis, 1973). Ανάλογα με το υπόβαθρο του ατόμου, ο ορισμός του οπτικού αλφαριθμητισμού μπορεί να είναι διαφορετικός. Ένας καλλιτέχνης μπορεί να επικεντρωθεί στην οπτική παιδεία ως πρόοδο της καλλιτεχνικής έκφρασης (Bleed, 2005). Ο Ralph Wileman ορίζει την οπτική παιδεία ως "την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει, να ερμηνεύει και να κατανοεί τις πληροφορίες που παρουσιάζονται σε εικονογραφικές ή γραφικές εικόνες". Σχετική με την οπτική παιδεία είναι η οπτική σκέψη, η οποία χαρακτηρίζεται ως "η δυνατότητα να μετατρέπονται οι πληροφορίες όλων των ειδών σε εικόνες, γραφικά ή μορφές που συμβάλλουν στην επικοινωνία των πληροφοριών" (Wileman, 1993). Ο παρόμοιος ορισμός για την οπτική παιδεία είναι ο εξής: να ερμηνεύσει επακριβώς τα οπτικά μηνύματα και να δημιουργήσει τέτοια μηνύματα" (Heinich και συν, 1999).

Το οπτικό αλφάβητο είναι μια πολυεπιστημονική έννοια που αναπτύχθηκε το 1966 με τη σκέψη του John L. Debes. Κατά τον προσδιορισμό του ρόλου του οπτικού αλφαριθμητισμού διαφοροποίησε τέσσερις τύπους μαθησιακών εμπειριών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη οπτικά εγγράφων ατόμων:

- Η φύση της μαθησιακής εμπειρίας πρέπει να επιτρέπει στον μαθητή να κάνει κάτι με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρξει μια ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου και αυτού που βλέπει.
- Η φύση της μαθησιακής εμπειρίας πρέπει να δίνει πρακτική στην επιλογή συγκεκριμένων οπτικών φαινομένων από το περιβάλλον που είναι σημαντικά για αυτόν.

- Η φύση της μαθησιακής εμπειρίας θα πρέπει να εξειδικευτεί έτσι ώστε να υπάρχουν ευκαιρίες για τον εκπαιδευόμενο να προβεί σε ουσιαστικές οπτικές δηλώσεις.
- Η φύση της μαθησιακής εμπειρίας θα πρέπει να παρακινήσει τον εκπαιδευόμενο να ασκήσει οπτικά τις ιδέες του (Debes, 1968).

Έτσι, μέσω της χρήσης των προαναφερόμενων ικανοτήτων ο άνθρωπος είναι σε θέση να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους. Σε αυτή την κατανόηση του οπτικού αλφαριθμητισμού, ο Debes περιγράφει πέντε στάδια της οπτικής επικοινωνίας, δηλαδή: 1) παρατήρηση, 2) μάθηση, 3) επικοινωνία, 4) ερμηνεία και 5) Κατανόηση (Ratsch και συν, 2009).

Οι ικανότητες των οπτικών στοιχείων και η επιστημολογική τους καταλληλότητα συζητούνται σε μεγάλο βαθμό στην τέχνη, την αρχιτεκτονική, τη φιλοσοφία, καθώς και στις επικοινωνιακές, εκπαιδευτικές και πολυμεσικές σπουδές (Ratsch και συν, 2009). Ως ανθρώπινα όντα, οι εγκέφαλοί μας συνδέονται με εικόνες. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι επεξεργαζόμαστε γραφικά 60.000 φορές ταχύτερα από το κείμενο. Επειδή, παίρνουμε όλα τα δεδομένα από μια εικόνα ταυτόχρονα, ενώ επεξεργαζόμαστε το κείμενο με διαδοχικό τρόπο (Burmark, 2004).

Ο οπτικός γραμματισμός συνήθως αρχίζει να αναπτύσσεται καθώς ο θεατής βρίσκει τη σχετική κατανόηση του τι παρουσιάζει και συνήθως βασίζεται σε συγκεκριμένα και περιστασιακά στοιχεία. Περιλαμβάνει τις προθέσεις του δημιουργού, εφαρμόζοντας συστήματα για σκέψη και επανεξέταση του σημείου του, και αποκτώντας μια σειρά πληροφοριών για την υποστήριξη συμπερασμάτων και κρίσεων (Yenawine, 1997).

Σήμερα οι σπουδαστές ζουν σε ένα περιβάλλον πληροφόρησης γεμάτο οπτικές εικόνες και τα εκπαιδευτικά υλικά δεν αποτελούν εξαίρεση. Τα εκπαιδευτικά υλικά πρέπει να συναγωνίζονται για την προσοχή σε αυτό το πλούσιο οπτικό περιβάλλον, όλοι οι τύποι εκπαιδευτικών πόρων από τα παραδοσιακά εγχειρίδια μέχρι τις τελευταίες εκπαιδευτικές τεχνολογίες περιέχουν εικονογραφικές παραστάσεις (Lowe, 2000). Για να αντιληφθούν και να αναλύσουν μια εικόνα, το κοινό (σπουδαστές) θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει, να επιδιώξει και να αναγνωρίσει τις τεχνικές. Η επιτυχής ανάγνωση ενός αφηρημένου επιστημονικού διαγράμματος απαιτεί πολύ διαφορετικές δεξιότητες από εκείνες που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση συνηθισμένων εικόνων καθημερινού

περιεχομένου, όπως εικονογραφήσεις σε ένα περιοδικό αγορών ή φωτογραφίες σε εφημερίδα. Αυτό αποδεικνύει ότι είναι απαραίτητο οι σημερινοί σπουδαστές να αναπτύξουν τις γενικές δεξιότητες οπτικής παιδείας έτσι ώστε να ασχοληθούν με τα επιστημονικά γραφικά αλλά επιπλέον πρέπει επίσης να μάθουν για συγκεκριμένους τύπους επιστημονικών εικόνων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο πεδίο τεχνολογικής ή επιστημονικής μελέτης (Baker, 2012). Οι μαθητές θα πρέπει επίσης να μάθουν πώς να κάνουν ηθικές κρίσεις σχετικά με τη διαθεσιμότητα, την πιστότητα και την αξία του οπτικού μηνύματος (Metros, 2008).

Η έρευνα του Lih-Juan Chanlin αποδεικνύει ότι η χρήση οπτικών εργαλείων στα μαθήματα αυξάνει τη μάθηση με διάφορους βαθμούς επιτυχίας. Η σύγκριση στοιχείων κειμένου με γραφικά και μάθημα με κείμενο επηρεάζει μόνο τους μαθητές με διαφορετικά επίπεδα προηγούμενης γνώσης, καθώς οι μαθητές αποκτούν περιγραφικές γνώσεις. Οι μαθητές με υψηλό επίπεδο προηγούμενης γνώσης του θέματος ανταποκρίθηκαν καλύτερα με την κινούμενη μορφή γραφικών, ενώ μάθαιναν περιγραφικά γεγονότα. Η μελέτη του Chanlin (1998) υποδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα των οπτικών στοιχείων στη μάθηση σχετίζεται με την προηγούμενη γνώση των σπουδαστών με διαφορετικά επίπεδα προηγούμενης γνώσης αντιδρούν διαφορετικά σε αντιπαραβαλλόμενες μορφές παρουσίασης. Επιπλέον, προτείνει ότι η παροχή οπτικού ελέγχου των κινούμενων γραφικών οδηγεί σε βελτίωση της εκμάθησης.

Για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν ορθά τον οπτικό γραμματισμό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητες των μαθητών. Η διδασκαλία ορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων συνιστάται να ξεκινήσει όταν τα παιδιά είναι αρκετά μικρά, παρόλο που αρχίζουν επίσημες σπουδές της τεχνολογίας και της επιστήμης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγήσουν, δείχνοντας τους μαθητές πώς να αναπτύξουν τα δικά τους διαγράμματα ενός απλού αντικειμένου, όπως ένα κομμάτι φρούτων. Ο δάσκαλος θα μπορούσε να δείξει στους μαθητές πώς να χρησιμοποιήσουν μια σειρά από τεχνικά διαγράμματα για να σχεδιάσουν μια εικόνα που μεταδίδει πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο με επιστημονικό τρόπο ξεκινώντας με το πραγματικό αντικείμενο. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται ευρέως στα επιστημονικά και τεχνολογικά διαγράμματα, και αποτελεί έναν τρόπο υποδείξεως εσωτερικών δομών που

είναι κρυμμένες (Lowe, 2000). Οι συμπληρωματικές ασκήσεις που βασίζονται σε μια υπάρχουσα εικόνα που απαιτούν από τους μαθητές να επεξεργαστούν, να αναλύσουν ή να τροποποιήσουν το πρωτότυπο με διάφορους τρόπους μπορούν επίσης να διευκολύνουν τη βελτίωση της κατανόησης (Lowe, 2000).

Οι διδακτικές επιπτώσεις του οπτικού γραμματισμού περιλαμβάνουν την ανάγκη:

- να ενσωματώνεται ο οπτικός γραμματισμός σε όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών,
- να αναπτύσσονται δεξιότητες κριτικής σκέψης σε σχέση με οπτικές εικόνες,
- να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις αρχές του οπτικού αλφαριθμητισμού στο σχεδιασμό αντικειμένων διδασκαλίας και μάθησης.
- να ενθαρρύνει τους μαθητές να εξετάζουν τις υποκείμενες υποθέσεις που τίθενται στις εικόνες γύρω τους.
- να εξασφαλιστεί ισορροπία ανάμεσα στον οπτικό και τον εγγράμματο γραμματισμό στην τάξη.

Ίσως οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι οι εικόνες είναι αυτονόητες και η λειτουργία τους είναι να διευκολύνουν το θέμα τους. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί ο οπτικός γραμματισμός στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικά για τα νέα στην αρχή της σταδιοδρομίας τους που αναπτύσσουν ακόμα τις παιδαγωγικές μεθοδολογίες τους.

3.3 Παραδείγματα ταινιών

Το Υπουργείο Παιδείας έχει δημοσιεύσει ταινίες που προτείνει για χρήση στη διδασκαλία. Αυτές είναι:

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
BEE MOVIE/ Η ΤΑΙΝΙΑ ΜΙΑΣ ΜΕΛΙΣΣΑΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΗΒ ΧΙΚΝΕΡ-ΣΑΙΜΟΝ ΣΜΙΘ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
BILLY ELLIOT ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΙΒΕΝ ΝΤΑΛΝΤΡΙ	Ε΄ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
BOLT ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΡΙΣ ΓΟΥΙΛΙΑΜΣ ΜΠΑΙΡΟΝ ΧΑΟΥΑΡΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
CHICKE NLITTLE, (ΤΟ ΚΟΥΤΟΠΟΥΛΑΚΙ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΑΡΚ ΝΤΙΝΤΑΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
EL GRECO ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΜΑΡΑΓΔΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
EVAN ALMIGHTY / ΝΩΕ ΓΙΑ ΜΙΑ ΒΔΟΜΑΔΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΤΟΜ SHADYAK	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
FLY ME TO THE MOON /ΤΑΞΙΔΙΣΤΟΦΕΓΓΑΡΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΠΙΕΝ ΣΤΑΣΕΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
FREE WILLY 3, Η ΔΙΑΣΩΣΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΑΜ ΠΙΛΣΜΠΟΥΡΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
FREE WILLY Νο2 ΠΑΝΤΟΤΙΝΗ ΦΙΛΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΤΟΥΑΙΤ ΛΙΤΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
GARFEILD 2 ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΙΜΧΙΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ Α΄, Β΄,Γ΄ΤΑΞΕΙΣΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
GHOSTS OF THE ABYSS (ΦΑΝΤΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΒΥΣΣΟΥ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΕΙΜΣ ΚΑΜΕΡΟΝ	Ε΄ ΣΤ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
HAPPY FEET (ΜΕΤΑΓΛΩΤΤΙΣΜΕΝΗ ΕΚΔΟΣΗ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΟΡΤΖ ΜΙΛΕΡ - ΓΟΥΟΡΕΝ ΚΟΛΜΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
HOME ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΥΑΝΝΑΡΤΗΥΣ ΒΕΡΤΡΑΝΔ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
HOTEL FOR DOGS - ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ ΓΙΑ ΣΚΥΛΟΥΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΘΟΡ ΦΡΟΙΝΤΕΝΘΑΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ
ICE AGE 3: DAWN OF THE DINASAURS Η ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΓΕΤΩΝΩΝ 3: Η ΑΥΓΗ ΤΩΝ ΔΕΙΝΟΣΑΥΡΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΑΡΛΟΣ ΣΑΛΑΝΤΑΝΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ICE AGE - THE MELTDOWN (Η ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΓΕΤΩΝΩΝ 2 - Η ΑΠΟΨΥΞΗ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΑΡΛΟΣ ΣΑΛΑΝΤΑΝΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
KEEP IT WILD ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
KUNG FU PANDA ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: MARK OSBORN - JOHN STEVENSON	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
LASSIE ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΣΑΡΛΣ ΣΤΑΡΙΤΖ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
MADAGASCAR ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΡΙΚ ΝΤΑΡΝΕ, ΤΟΜ ΜΑΚ ΓΚΡΑΘ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
MONSTERS VS ALIENS-ΤΕΡΑΤΑ ΚΑΙ ΕΞΩΓΗΙΝΟΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ROB LETTERMAN, CONRAD VERNON	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
NANNY MC PHEE (ΝΑΝΝΙ ΜΑΚΦΙ, ΜΑΓΙΚΗ ΝΤΑΝΤΑ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΕΡΚ ΤΖΟΟΥΝΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
OLIVER TWIST ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΡΟΜΑΝ ΠΟΛΑΝΣΚΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
PARIS 36 ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΡΙΣΤΟΦ ΜΠΑΡΑΤΙΕ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
SOY CUVA / ΕΙΜΑΙ Η ΚΟΥΒΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΙΧΑΗΛ ΚΑΛΑΤΟΖΟΦ	Β΄, Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
SPIRIT - “ΑΓΡΙΟΑΛΟΓΟ” ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΕΛΙ ΑΣΜΠΟΥΡΙ, ΛΟΡΝΑ ΚΟΥΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
SUPER SIZE ME ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΟΡΓΚΑΝ ΣΠΕΡΛΟΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
THE 11TH HOUR ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΕΙΛΑ ΚΟΝΕΡΣ ΠΗΤΕΡΣΕΝ, ΝΑΝΤΙΑ ΚΟΝΕΡΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
VALLIANT, (ΤΟ ΓΕΝΝΑΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΚΑΡΙ ΤΣΑΠΜΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
VALO ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΑΓΙΑ ΓΙΟΥΡΙΚΑΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
WALLACE & GROMMIT ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΙΚ ΠΑΡΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
WALL-E ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΝΤΡΙΟΥ ΣΤΑΝΤΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΚΕΝΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΕΒΙΝ ΜΑΚ ΝΤΟΝΑΛΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΓΕΛΑΣΤΟΣ ΠΕΤΡΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΚΟΥΤΣΑΦΤΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΓΝΕΣ ΨΥΧΕΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΔΙΖΙΚΙΡΙΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΑΖΟΥΡ ΚΑΙ ΑΣΜΑΡ (ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΙΣΕΛ ΟΣΕΛΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΗ ΓΙΑΝΝΗΣ ΤΟΥ ΛΙΟΤΡΟΠΙΟΥ (ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΙΟΥΛΙΟΣ ΔΙΑΡΕΜΕΣ-ΜΕΡΣΙΝΑ ΙΩΑΚΕΙΜ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΚΡΟΠΟΛΙΣ ΑΘΗΝΩΝ - ΦΑΡΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΘΕΟΦΑΝΗΣ ΒΑΣΙΛΙΕΦ	Γ', Δ', Ε', ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΛΜΑΤΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΕΤΕΡ ΝΕΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΜΕΣΗ ΕΠΙΒΙΒΑΣΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΛΛΑ ΛΕΜΧΑΓΚΕΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΑΜΙΣΤΑΝΤ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΙΒΕΝ ΣΠΙΛΑΜΠΕΡΓΚ	Ε' ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ
ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΡΙΧ ΦΟΝ ΝΤΑΙΝΙΚΕΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΤΟΝ ΜΠΛΑΘ,ΓΚΑΡΙ ΓΚΟΛΝΤΜΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΝΕΜΟΣ ΣΤΙΣ ΙΤΙΕΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΟΧΑΜΑΝΤΑΛΙ ΤΑΛΕΜΠΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΝΤΑΡΚΤΙΚΗ, ΣΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΑΔΥΝΑΤΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΦΡΑΝΚ ΜΑΡΣΑΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΝΤΡΕ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΩΡΤΖ ΜΙΛΛΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΠΕΡΑΝΤΟ ΓΑΛΑΖΙΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΙΚ ΜΠΕΣΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΡΚΟΥΔΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΖΑΝ ΖΑΚ ΑΝΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΡΜΑΓΕΛΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΑΙΚΛ ΜΠΕΙ	Ε΄ΣΤ΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΑΚΗΣ ΜΕΛΙΔΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΣΤΕΡΙΞ ΚΑΙ ΒΙΚΙΝΓΚΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΕΦΑΝ ΦΙΑΝΤΜΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΣΤΕΡΙΞ ΚΑΙ ΟΒΕΛΙΞ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΣΤΥΝΟΜΟΣ ΣΑΪΝΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΤΕΙΒΙΝΤ ΚΕΛΟΓΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΑΥΛΑ, ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ ΤΟΥ ΤΣΟΥΝΑΜΙ / ΑΥΛΑ,THE TSUNAMI GIRL ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ - ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΒΙΛΜΑ	Ε΄-ΣΤ΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΛΙΤΛΧΑΡΤ	
ΒΑΘΥ ΜΠΛΕ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΛΑΣΤΕΡ ΦΟΔΕΡΤΖΙΑ ΑΝΤΙ ΜΠΑΪΑΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΟΡΑΛΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΕΛΙΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ	Ε΄,ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΛΕΙΝΟΣΑΥΡΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΡΑΛΦ ΖΟΝΤΑΓΚ ΕΡΙΚ ΛΑΙΤΟΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΓΙΑ ΠΑΝΤΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΣΑΚ ΣΙΤΖ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΘΑΥΜΑΤΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΧΑΓΙΑΟ ΜΙΓΙΑΖΑΚΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΔΟΚΤΩΡ ΝΤΟΥΛΙΤΑ, Ο ΓΙΑΤΡΟΣ ΤΡΕΛΑΘΗΚΕ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΠΕΤΙ ΤΟΜΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΤΗΣ ΓΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΟΡΙ ΓΙΑΡΝΤΕΝΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΙΔΩΛΑ ΣΤΟΝ ΚΑΘΡΕΦΤΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΙΩΑΝΝΗΣ ΒΑΜΒΑΚΑΣ	Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΙΜΑΙ ΚΑΙ ΕΧΩ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΙΚΟΛΑ ΦΙΛΙΜΠΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ - ΓΑΛΛΙΑ / LET'S PLAY ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΦΡΑΝΣΟΥΑ ΛΕΚΟΣΟΥΑ	Α΄-Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΕΛΕΥΘΕΡΩΣΤΕ ΤΟ ΓΟΥΙΛΛΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: WILL GEIGER	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΛΙΝΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: KLAUS HARO	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΝΑ ΑΓΡΙΜΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: Φ. ΤΡΥΦΩ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΓΙΑ ΚΟΥΝΟΥΠΑΚΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: JANNIKHA STRUD	
ΕΝΑΣ ΜΠΑΜΠΑΣ ΜΕ 25 ΠΑΙΔΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: HUANG HONG	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΖΟΥΓΚΛΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: STEVE WILLIAMS	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Η ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ - ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ THE SCHOOLS WAP-THE FREE SCHOOL ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: INGEBORG JANSEN	Ε΄-ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Η ΖΩΗ ΕΝΑΙ ΩΡΑΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΡΟΜΠΕΡΤΟ ΜΠΕΝΙΝΙ	Ε΄ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Η ΜΑΣΚΑ ΤΟΥ ΖΟΡΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΑΡΤΙΝ ΚΑΜΠΕΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Η ΠΟΛΗ ΤΩΝ ΜΕΛΙΣΣΩΝ /CITY OF BEES ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΑΙΛΑ ΧΟΝΤΕΛ-ΜΠΕΡΤΕΛ ΤΟΡΝΕ ΟΣΕΝ	Α΄-Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Η ΠΤΩΣΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΟΛΙΒΕΡ ΧΙΣΜΠΠΓΚΕΛ	Α΄, Β΄, Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
Η ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΠΟΥΛΙΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Α΄, Β΄ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΘΑΥΜΑ ΣΤΟ ΜΑΝΧΑΤΑΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΕΣΜΕΙΦΙΑΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΙΛΙΑΔΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΙΜΑΛΑΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΡΙΚ ΒΑΛΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΙΩΑΝΝΑ ΤΗΣ ΛΩΡΑΙΝΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: VICTOR FLEMING	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΖΑΑΜ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΟΛΜ.ΓΚΛΕΙΖΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΘΕ ΣΑΒΒΑΤΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΦΕΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΝ' ΤΟ ΟΠΩΣ Ο ΜΠΕΚΑΜ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΚΟΥΡΠΙΝΤΕΡ ΤΣΑΝΤΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΛΗΛΑΤΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΤΑΥΡΑΚΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΠΟΙΟΣ ΣΑΝ ΤΟΝ ΧΟΝΤΕΡ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΧΕΝΡΙΚ ΡΟΥΜΠΕΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΙΝΟΥΜΕΝΑ ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΛΟΥΚΥ ΛΟΥΚ-ΤΡΕΛΕΣ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΓΡΙΑ ΔΥΣΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΟΛΙΒΙΕ ΖΑΝ-ΜΑΡΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
MADAGASCAR2 / ΜΑΔΑΓΑΣΚΑΡΗ 2 ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ERIC DARNELL-TOM MCGRATH	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΑΚΡΙΑ ΑΠ' ΤΟ ΣΠΙΤΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΕΓΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΟΜΠΕΡΤ ΡΟΣΣΕΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΗΤΡΙΚΗ ΑΓΑΠΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΑΜΑΡ ΤΑΜΠΙΤΖΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΑ ΕΝΟΧΛΗΤΙΚΗ ΑΛΗΘΕΙΑ / AN INCOVENIENT TRUTH ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:DAVIS GUGGENHEIM	Ε', ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑΤΟΝ ΑΗ ΒΑΣΙΛΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:JUHA WUOLIJOKI	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΚΡΗ ΠΟΝΕΤ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΖΑΚ ΝΤΟΥΑΓΙΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΚΡΟΚΟΣΜΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΛΩΝΤ ΝΟΥΡΙΝΤΖΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΟΝΟΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ Νο3 ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΡΑΙΑ ΓΟΣΝΕΛΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΟΝΟΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ Νο2 ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΡΙΣ ΚΟΛΟΜΠΟΥΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΟΝΤΕΡΝΟΙ ΚΑΙΡΟΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΣΑΡΛΙ ΤΣΑΡΛΙΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΑΜΠΑΔΕΣ ΝΤΑΝΤΑΔΕΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΙΒ ΚΑΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΑΜΠΙ 2,0 ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΠΡΑΙΑΝ ΠΙΜΕΝΤΑΛ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΑΜΠΟΥΛΑΣ Α.Ε. ΤΑΙΝΙΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΙΑΧ ΚΑΙ ΜΠΡΟΚΟΛΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΝΤΡΕΜΕΛΑΝΣΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΠΕΙΜΠ ΤΟ ΖΩΗΡΟ ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΡΙΣ ΝΟΥΝΑΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΜΠΕΙΜΠ ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙ ΣΤΗ ΜΕΓΑΛΗ ΠΟΛΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΟΡΤΖ ΜΙΛΕΡ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΜΠΟΜΠ Ο ΣΦΟΥΓΓΑΡΑΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΙΒΕΝ ΧΙΛΕΝ ΜΠΕΡΓΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΜΥΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΨΕΜΑΤΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΣΤΑΥΡΟΣ ΣΤΑΓΚΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΝΤΕΝΙΣ Ο ΤΡΟΜΕΡΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΩΝ ΧΙΟΥΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΥΛΙΝΗ ΚΑΜΕΡΑ ΠΕΤΩΝΤΑΣ ΣΤΑ ΤΥΦΛΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο DESMOND ΚΑΙ ΤΟ ΤΕΡΑΣ ΤΟΥ ΒΑΛΤΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: MAGNUS CARLSSON	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Α΄, Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Ο ΑΔΕΛΦΟΣ ΜΟΥ Ο ΑΡΚΟΥΔΟΣ WALT DISNEY	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΑΪ ΒΑΣΙΛΗΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Ο ΑΛΒΙΝ ΚΑΙ Η ΠΑΡΕΑΤΟΥ /ALVIN AND THE CHIPMUNKS ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: TIM HILL	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΑΛΛΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΟΥΚΙΑ ΡΙΚΑΚΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΤΩΝ 2 ΑΙΩΝΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΡΙΣ ΚΟΛΟΜΠΟΥΣ	Ε΄ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΣΩΠΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΜΕΛ ΓΚΙΜΠΣΟΝ	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΑΡΘΟΥΡ ΚΑΙ ΟΙ ΜΙΝΙΜΟΙ / ARTHUR ET LES MINIMOYS ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: LUC BESSON	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Ο ΑΣΠΡΟΔΟΝΤΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΑΝΤΑΛ ΚΛΑΙΖΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΑΣΤΕΡΙΞ ΚΑΙ ΟΙ ΒΙΚΙΝΓΚΣ / ASTERIX ET LES VIKINGS ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: STEFAN FJEDMARK–JESPERMOLLER	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Ο ΑΣΤΕΡΙΞ ΣΤΟΥΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΥΣ ΑΓΩΝΕΣ / ASTERIX AUX JEUX OLYMPIQUES	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ
ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ ΦΟΡΕΣΤΙΕ-ΤΟΜΑΣ ΛΑΝΓΚΜΑΝ	
Ο ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑΣ ΕΧΕΙ ΚΕΦΙΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΣΚΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΟΥ ΤΙΑΝΜΙΝΓΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΓΑΤΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΒΟ WELCH	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΓΙΟΣ ΤΟΥ ΡΑΜΠΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΚΑΡΘ ΤΖΕΝΙΝΓΚΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΓΚΑΦΑΤΖΗΣ ΤΗΣ ΖΟΥΓΚΛΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΣΑΜ ΓΟΥΑΙΣΜΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΔΙΚΤΑΤΩΡ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:CHARLIE CHARLIN	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΔΡΑΠΕΤΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΕΥΤΕΡΗΣ ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ	Ε'ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΑΤΟΡΑΝΤΟ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΔΡΟΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΥΤΥΧΙΑ ΤΑΙΝΙΑ ΜΕ ΚΟΥΚΛΕΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΘΑΝΑΣΗΣ ΠΑΠΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΣ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Α', Β',Γ', Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Ο ΗΡΩΑΣ ΤΟΥ ΒΥΘΟΥ / SHARK BAIT ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΧΑΟΥΑΡΝΤ ΜΠΕΙΚΕΡ -ΤΖΟΝ ΦΟΞ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΚΑΡΥΟΘΡΑΥΣΤΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΜΙΛΑΡΝ ΤΟΛΙΝΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΚΙΡΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΜΑΓΙΣΣΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
1. Ο ΚΥΡΙΟΣ ΣΩΣΤΟΣ ΑΠΑΝΤΑΕΙ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ - ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ 2. Ο ΚΥΡΙΟΣ ΣΩΣΤΟΣ ΑΠΑΝΤΑΕΙ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΠΑΙΔΙΑ - ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ 3. Ο ΚΥΡΙΟΣ ΣΩΣΤΟΣ ΑΠΑΝΤΑΕΙ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ - ΜΑΘΑΙΝΩ ΑΡΙΘΜΟΥΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΚΑΤΣΑΡΟΥ	
Ο ΚΥΡΙΟΣ ΣΩΣΤΟΣ ΑΠΑΝΤΑΕΙ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ - ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΓΥΡΩ ΜΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΚΑΤΣΑΡΟΥ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΜΙΚΡΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΙΜΠΡΑΧΙΜ ΦΟΡΟΥΖΕΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΜΙΚΡΟΣ ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΜΑΤΣΙΟΥΣ: ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΣΤΗ ΖΟΥΓΚΛΑ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:SANDOR JESSE –LUTZSTÜTZNER	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΜΙΚΡΟΣ ΛΟΡΔΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΤΖΑΚ ΓΚΟΛΑΝΤ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Ο ΜΙΚΡΟΣ ΝΙΚΟΛΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΟΡΕΝ ΤΙΡΑΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΜΟΤΣΑΡΤ ΣΤΗΝ ΚΙΝΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΠΕΡΝΤ ΝΕΜΠΕΡΓΚΕΡ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΜΠΟΜΠΡΑΣ ΞΕΠΟΡΤΙΣΕ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΑΤΡΙΚ ΡΗΝΤΤΖΟΝΣΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΠΟΝΤΙΚΟΜΙΚΡΟΥΛΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΡΟΜΠΙΜΙΝΚΟΦ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ
Ο ΡΑΤΑΤΟΥΗΣ / ΡΑΤΑΤΟΥΙΛΛΕ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ :ΜΠΡΑΝΤ ΜΠΕΡΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΣΠΑΝΙΟΣ ΤΖΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΡΟΝ ΑΝΤΕΡΓΟΥΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΣ ΚΥΝΗΓΟΣ	Δ',Ε',ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΝΙΚΟΛΑ ΒΑΝΙΕ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΤΖΙΜΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΙΓΑΝΤΟΡΟΔΑΚΙΝΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΧΕΝΡΙ ΣΕΛΙΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΤΣΑΡΛΙ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ ΣΟΚΟΛΑΤΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΤΙΜ ΜΠΑΡΤΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΛΙΘΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΚΡΙΣ ΚΟΛΟΜΠΟΥΣ	Γ'-ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΨΥΛΛΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΠΥΡΟΥ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΔΥΣΣΕΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΑΝΤΡΕΙ ΚΟΝΤΣΑΛΟΦΣΚΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΑΘΛΙΟΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΒΙΛΛΕ ΑΥΓΟΥΣΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΟΥ ΛΟΥΝΑΡ /LUNAR'S IMAGES ΜΙΚΡΟΥΜΗΚΟΥΣ/ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΖΑΝ ΣΤΕΦΑΝ ΣΟΥΑΒΡ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΟΙ ΗΡΩΕΣ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΗΡΩΕΣ ΤΟΥ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥ ΔΑΣΟΥΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΚΟΤΕΣ ΤΟ' ΣΚΑΣΑΝ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΜΙΚΡΟΙ ΤΡΑΓΟΥΔΙΣΤΕΣ ΤΗΣ ΟΠΕΡΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΤΟΥΜΙΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΟΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΟΥ ΠΙΝΟΚΙΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΣΤΙΒΕΝ ΜΠΑΡΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΣΩΜΑΤΟΦΥΛΑΚΕΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΡΙΤΣΑΡΝΤΛΕΣΤΕΡ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΜΟΥ...ΤΑ ΔΙΑΣΤΗΜΑΚΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΚΑΡΥΟΘΡΑΥΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΧΙΟΝΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΖΙΤΖΙΚΙ ΤΟ ΜΥΡΜΗΓΚΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΛΥΜΠΙΑΚΗ ΕΚΕΧΕΙΡΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Ο ΚΑΛΟΓΕΡΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΨΑΡΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΚΟΤΟΠΟΥΛΑΚΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
Η ΜΕΓΑΛΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΝΕΙΡΟ 2	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΝΕΙΡΟ ΘΕΡΙΝΗΣ ΝΥΧΤΑΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ANTZEL NTE ΛΑ ΚΡΟΥΖ-ΜΑΝΟΛΟ ΓΚΟΜΕΖ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΡΙΑ ΑΝΤΟΧΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΑΡΤΙΝ ΚΑΜΠΕΛ	Ε΄-ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΟΥΑΟΥ! Ο ΑΝΤΡΙΑΝ ΜΠΟΡΕΙ ΚΑΙ ΧΟΡΕΥΕΙ WOW!ADRIANCAN DANCE ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΑΝΙΟΥΕΛ ΦΕΝ	Ε΄-ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΟΥΤΕ ΕΝΑΣ ΛΙΓΟΤΕΡΟΣ / NOT ONE LESS ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ZHANG YI MOU	Ε΄, ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ / TOYS ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΜΠΑΡΙ ΛΕΒΙΝΣΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΦΡΑΧΤΗ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠ' ΤΟΝ ΠΑΡΑΔΕΙΣΟ ΤΑΙΝΙΑ- ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:PHILIPPEMUYL	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΠΗΤΕΡ ΠΑΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: Π.ΤΖ.ΧΟΓΚΑΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΠΛΑΝΗΤΗΣ ΓΗ / EARTH ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΛΑΣΤΕΡ ΦΟΔΕΡΤΖΙΑ& ΜΑΡΚ ΛΑΙΝΦΙΑΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΠΟΚΕΜΟΝ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ ΤΗΣ ΑΙΓΥΠΤΟΥ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΝΟΝΟΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΟΛΓΑ ΜΑΛΕΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΡΟΒΙΝΣΩΝ ΚΡΟΥΣΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΡΟΜΠΕΝ ΤΩΝ ΔΑΣΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΑΡΛΟΤ Η ΑΡΑΧΝΟΥΛΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΓΚΑΡΙ ΓΟΥΙΝΙΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΣΕΒΑΧ - Ο ΘΡΥΛΟΣ ΤΩΝ ΕΠΤΑ ΘΑΛΑΣΣΩΝ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΑΤΡΙΚ ΓΚΙΑΜΟΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΚΥΛΙΣΙΑ ΖΩΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ
ΣΟΥΠΑ ΠΑΠΙΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΛΙΟΜΑΚ ΚΑΡΕΪ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΡΕΚ 2 ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΡΕΚ 3 ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΤΡΑΠΣ Ο ΠΡΩΤΑΘΛΗΤΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ ΝΤΟΥΤΣΑΟΥ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑ 101 ΣΚΥΛΙΑ ΤΗΣ ΔΑΛΜΑΤΙΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:STEPHENHEREK	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΤΑ 102 ΣΚΥΛΙΑ ΤΗΣ ΔΑΛΜΑΤΙΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:KEBIN ΛΙΜΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΤΑ ΔΕΛΦΙΝΑΚΙΑ ΤΟΥ ΑΜΒΡΑΚΙΚΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΝΤΙΝΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑ ΜΥΣΤΗΡΙΑ ΤΩΝ ΘΕΩΝ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΡΙΧ ΦΟΝ ΝΤΑΙΝΙΚΕΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΥ	Ε'-ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ:ΙΜΠΡΑΗΜ ΦΟΡΟΥΖΕΣ	Ε'-ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑ ΦΤΕΡΟΥΓΙΣΜΑΤΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΚΑΡΟΛ ΜΠΑΛΑΡΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΓΗΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΡΙΚ ΜΠΡΕΒΙΓΚ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΝΗΣΙ ΤΗΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ - NIM'S ISLAND ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΕΝΙΦΕΡ ΦΛΑΚΕΤ-ΜΑΡΚ ΛΕΒΙΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΣΥΜΠΛΑΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑΞΙΔΙΑΡΙΚΑ ΠΟΥΛΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΑΡΖΑΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΜΕΤΑΓΛΩΤΤΙΣΜΕΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΕΙΡΕΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ 1. ONCE UPON A TIME MAN, 2. ONCE UPON A TIME LIFE, 3. ONCE UPON A TIME THE EXPLORERS, 4. ONCE UPON A TIME THE DISCOVERERS	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΖΕΗΝ ΕΙΡ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΑΙΓΑΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΠΟΙΗΤΩΝ ΤΑΙΝΙΑ- ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΑΛΟΓΟ ΤΗΣ ΓΟΥΙΝΚΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: MISCHA KAMP	ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΤΟ ΑΣΠΡΟ ΑΛΟΓΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΛΜΠΕΡ ΛΑΜΟΡΙΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΑΣΧΗΜΟΠΑΠΟ & ΕΓΩ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: MICHAEL HEGNER, KARTEN KILLERICH	Δ', Ε', ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΗΣ ΖΟΥΓΚΛΑΣ 2 WALTDISNEY - ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙ WALTDISNEY- ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΠΟΥ ΠΛΗΓΩΝΑΜΕ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΔΗΜΟΣ ΑΒΔΕΛΙΩΔΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΙΑΝ ΣΒΕΡΑΚ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ ΜΠΑΛΟΝΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΛΜΠΕΡ ΛΑΜΟΡΙΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΜΑΓΑΖΙ ΤΩΝ ΘΑΥΜΑΤΩΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΖΑΚ ΧΕΛΜ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΔΑΣΟΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΣΠΑΘΙ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΚΑΜΕΛΟΤ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΜΑΝΤΟΛΙΝΟ ΤΟΥ ΛΟΧΑΓΟΥ ΚΟΡΕΛΛΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΟΝ ΜΑΝΤΕΝ	Ε' ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΜΟΝΟΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΤΑΞΕΙΔΙΟΝ	Δ', Ε', ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΤΟ ΕΥΠΟΛΥΤΟ ΤΑΓΜΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΚΡΕΓΚ ΤΑΛΑΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΑΔΕΛΦΟΥ / LE RENARD ET L' ENFANT ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΙΚ ΖΑΚΕ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΗΘΕΛΕ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΑΡΚΟΥΔΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΓΙΑΝΝΙΚ ΧΑΣΤΡΟΥΠΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΠΙΘΑΡΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΕΜΠΡΑΪΜΦΟΡΟΥΖΕΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΣΗΜΑΔΙ ΤΗΣ ΦΑΛΛΙΝΑΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΝΙΚΙ ΚΑΡΟ	Ε', ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΖΑΝ-ΠΟΛ ΛΕΣΑΝΟΥΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΣΚΥΛΙ ΠΟΥ ΣΤΑΜΑΤΗΣΕ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΝΤΡΕ ΜΕΛΑΝΣΟΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΑ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΙΚ ΖΑΚΕ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΦΕΛΑΝΤΑΚΙ ΚΑΙ Η ΜΕΓΑΛΗ ΠΑΡΕΑ ΤΟΥ ΓΟΥΙΝΙ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΦΩΣ ΠΟΥ ΣΒΗΝΕΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΝΤΟΥΡΟΣ	Ε' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΡΓΑ	ΒΑΘΜΙΑ
ΤΟ ΧΑΜΙΝΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: CHARLIE CHAPLIN	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΦΑΝΤΑΣΙΑ 2000 ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΦΑΡΜΑ ΣΤΟΡΥ ΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΦΛΑΜΠΕΡ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΕΣΜΕΙΦΙΑΝΤ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΦΛΙΠΕΡ ΤΟ ΔΕΛΦΙΝΙ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΑΛΑΝ ΣΑΠΠΡΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΦΟΒΟΥ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΟΝ ΤΑΤΟΥΛΗΣ	Ε΄, ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΦΩΝΗ ΤΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΛΥΔΙΑ ΚΑΡΡΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΧΑΡΤΙΝΑ ΑΕΡΟΠΛΑΝΑΚΙΑ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΦΑΡΑΤΜΕΧΡΑΝΦΑΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΧΟΡΤΟΝ / HORTON HEARSAWHO ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΤΖΙΜΙ ΧΕΙΓΟΥΟΡΝΤ – ΣΤΙΒ ΜΑΡΤΙΝΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΧΩΡΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΨΑΧΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΝΕΜΟ WALT DISNEY	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΨΗΛΑ ΣΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ (UP) ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΠΙΤ ΝΤΟΚΤΕΡ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΩΚΕΑΝΟΙ / OCEANS ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: ΖΑΚ ΠΕΡΙΝ, ΖΑΚ ΚΛΟΥΖΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

3.4 Κινηματογράφος και εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι εξελίξεις έχουν καθυστερήσει πολύ. Συγκεκριμένα, παρόλο που συζητήθηκε νωρίς η εισαγωγή κινηματογράφου στα σχολεία, φαίνεται ότι ο

κινηματογράφος χρησιμοποιήθηκε σε περιορισμένη κλίμακα μέχρι τη δεκαετία του 1990. Ειδικότερα, το 1930 ιδρύθηκε επιτροπή, υπό την προεδρία του Ελευθερίου Βενιζέλου, με σκοπό την εισαγωγή εκπαιδευτικών ταινιών στα σχολεία. Η επόμενη αναφορά που βρέθηκε στην έρευνα μας είναι δύο χρόνια αργότερα στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1932. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι τα Προγράμματα Σπουδών δεν αποτελούν δεσμευτικούς νόμους εφαρμογής για την εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο, η μελέτη τους περιγράφει τις εκπαιδευτικές τάσεις κάθε εποχής. Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας γίνεται αναφορά στην παρουσία του κινηματογράφου στην τυποποιημένη ελληνική εκπαίδευση με βάση τα προγράμματα σπουδών, αλλά με επιφυλάξεις για την εφαρμογή τους.¹

Υπάρχει μια σύντομη αναφορά στον κινηματογράφο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1932. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των Νεοελληνικών της έκτης τάξης, μεταξύ των προτάσεων για τη μελέτη διαφόρων ειδών λόγου, όπως θεατρικά και λογοτεχνικά έργα, με βάση τα διδακτικά κείμενα αναφέρεται επίσης και ο κινηματογράφος. Η επόμενη αναφορά βρίσκεται, πολλές δεκαετίες αργότερα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1985, όπου η χρήση της ταινίας προτείνεται για χρήση στο μάθημα των γαλλικών μεταξύ άλλων εποπτικών μέσων. Στη συνέχεια, το 1987, προτείνεται ένα μάθημα Μουσικής Εκπαίδευσης. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ο κινηματογράφος θεωρήθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας και υπήρχαν κάμερες τεχνολογίας 16 χιλιοστών σε αρκετά σχολεία (Ζευκιλής, 1971). Ακόμα γνωρίζουμε ότι τη δεκαετία του 1980 το Τμήμα Εποπτικών Πόρων του Υπουργείου Παιδείας χορήγησε ταινίες σε σχολεία για προβολή (Κανάκης, 1989). Αργότερα, το 1996, η προβολή ταινιών συμπεριλήφθηκε στις προτεινόμενες δραστηριότητες του μαθήματος Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Όπως και στην τρίτη τάξη του γυμνασίου, και στη Γεωγραφία και τη Βιολογία, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1999, η χρήση της ταινίας αναφέρθηκε στις κατευθυντήριες γραμμές των βιβλίων της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προτείνεται επίσης η χρήση ταινιών σχετικών με κάθε θέμα στα μαθήματα Καλών Τεχνών, Δραματικής και Μουσικής Εκπαίδευσης (ΕτΚ, 1999).

¹ http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php

Η αναγνώριση του κινηματογράφου ως αυτόνομης μονάδας διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε το 1991, όταν προστέθηκε το προαιρετικό μάθημα Κινηματογράφου Θεάτρου σε ενιαία πολυεπιστημονικά σχολεία (ΕτΚ, 1991). Ακολούθως, το 2003, ο κινηματογράφος αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστή και υποχρεωτική τάξη εκπαίδευσης της τέχνης. Το επίκεντρο είναι η ιστορία και η αισθητική του κινηματογράφου μέσα από την αισθητική εμπειρία προβολής ταινιών και κινηματογραφικής παραγωγής. Αντίστοιχα, οι διαλέξεις καλλιτεχνών διδάσκουν τα παρακάτω μαθήματα: Ιστορία Κινηματογράφου, Αισθητική Κινηματογράφου, Βασικές Αρχές Κινηματογράφου, Τεχνική Σενάριο - Decourage, Τεχνολογία Κινηματογράφου - Μοντάζ, Κινηματογραφική Τεχνολογία - Κινηματογράφος - Κινηματογραφική Φωτογραφία 2006 στο ίδιο μάθημα (Ανούση και συν, 2008). Εν τω μεταξύ, από το 2001, ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο εργασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του νέου διδακτορικού ενοποιημένου πλαισίου. Επιπλέον, στο πλαίσιο του έργου Ζώνη ευέλικτης ζώνης, του δημοτικού σχολείου και καινοτόμων δραστηριοτήτων (γυμνάσιο), οι δάσκαλοι προτείνεται να αναλύσουν έργα τέχνης, συμπεριλαμβανομένων και των ταινιών².

Παρόλο που η Εκπαιδευτική Ραδιοφωνία και Τηλεόραση ιδρύθηκε το 1977 με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, η δυναμική της τηλεόρασης στην εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει μεγάλη απήχηση στην Ελλάδα. Έτσι, τις επόμενες δεκαετίες παρατηρείται μια μειωμένη παρουσία της εκπαιδευτικής τηλεόρασης στην επίσημη εκπαίδευση, όπως αποδεικνύεται από την ποιοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας αναφέρουν την αποσπασματική χρήση του βίντεο, παρόλο που η παιδαγωγική του αξία αναγνωρίζεται ως εποπτικό εργαλείο (Πανούσης, 2002).

Γενικά, στα ελληνικά δημόσια σχολεία, η κινηματογραφική εκπαίδευση είναι αποσπασματική. Στην πραγματικότητα, πραγματοποιείται στο πλαίσιο προαιρετικών προγραμμάτων σπουδών που δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών και η εφαρμογή τους βασίζεται στο ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα αυτά μπορεί να υπόκεινται σε θεσμοθετημένα πλαίσια και να χρηματοδοτούνται από το κράτος ή από ιδιώτες (Μπαγάκης, 2000). Όπως

² <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

θα φανεί κατωτέρω, η κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα διεξάγεται μέσω πιλοτικών προγραμμάτων στα σχολεία και στις συνδεδεμένες περιοχές τους.

Ξεκίνησε το 1995, όταν δρομολογήθηκε το πρόγραμμα «Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός», υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας.³ Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών δημοτικού σχολείου θεάτρου, μουσικής και χορού και αφορά στην καλλιτεχνική και οπτικοακουστική έκφραση, η οποία δοκιμάστηκε σε 93 σχολεία το 1995-2001. Το 2001 το πρόγραμμα επεκτάθηκε στην επόμενη πιλοτική του φάση στην περιοχή των Χανίων μέχρι το 2004, όταν και σταμάτησε (Chrysostomou, 2007). Το 1992 δημιουργήθηκε το «Σχέδιο Νεολαίας», μια πολιτιστική και καλλιτεχνική οργάνωση που από το 1998 είχε τη νομική μορφή μη κερδοσκοπικής αστικής εταιρείας.

Σταδιακά, στα επόμενα χρόνια, το «Σχέδιο Νεολαίας», που χρηματοδοτήθηκε από τα Υπουργεία Πολιτισμού και Παιδείας, άρχισε να οργανώνει μια πληθώρα δραστηριοτήτων για τους μαθητές. Συγκεκριμένα διοργάνωσε το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νεολαίες. Από το 1997 το Φεστιβάλ έχει πραγματοποιηθεί στον Πύργο Ηλείας και τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί και σε άλλες πόλεις της Πελοποννήσου. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ λαμβάνουν χώρα εργαστήρια κινηματογράφου, προβολές, σεμινάρια και εκπαιδευτικά ταξίδια. Παράλληλα, στο πλαίσιο του ίδιου φεστιβάλ, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2001 η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Οπτικοακουστικών Νέων - Camera Zizanio. Τα παιδιά και οι νέοι μέχρι 20 ετών από την Ελλάδα, την Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο ανταγωνίζονται σε αυτή την ετήσια συνάντηση. Σήμερα η εκδήλωση είναι πλέον θεσμοθετημένη και θεωρείται ένα από τα μεγαλύτερα οπτικοακουστικά γεγονότα για παιδιά και νέους στην Ευρώπη.⁴ Στο μεταξύ, το «Σχέδιο Νεολαίας» δημιούργησε ένα δίκτυο διανομής παιδικών και νεανικών ταινιών. Με αυτόν τον τρόπο, και μετά από διαβούλευση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβάλλουν ειδικά επιλεγμένες ταινίες για τους μαθητές. Διοργανώνει επίσης σεμινάρια για καθηγητές, υποτιτλισμό ταινιών ξένων γλωσσών και δημοσίευση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού.⁵ Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθούμε στο πρόγραμμα «Mythos Project», ένα ειδικό πρόγραμμα δημιουργίας

³ <http://www.prmelina.gr/intro.htm>

⁴ <http://olympiafestival.gr>

⁵ <https://cinedraseis.wordpress.com/neanikoplano/>

οπτικοακουστικών μέσων για την ελληνική χρηματοπιστωτική κρίση, που συγγραφεί με το 2011 σε συνεργασία με το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου για τα παιδιά και τη νεολαία της Ολυμπίας και την Ευρωπαϊκή Οπτικοακουστική Συνάντηση Νέων - Camera Zizanio.⁶

Το 1999 ξεκίνησε το πρόγραμμα «Let's Cinema» ξεκίνησε, ένα πρόγραμμα αρχικά για τους μαθητές δημοτικών σχολείων, στο οποίο συμμετείχαν σχολεία στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Σταδιακά, διευρύνθηκε με την ενσωμάτωση σχολείων από τα Χανιά, τη Νίσυρο, τη Μύκονο, την Τήνο, τη Σαντορίνη και την Άνδρο, ενώ από το 2000-2001 απευθύνεται και σε μαθητές λυκείου και γυμνασίου σε ολόκληρη τη χώρα (Θεοδωρίδης, 2001). Το πρόγραμμα υλοποιείται σε δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση λαμβάνουν χώρα κινηματογραφικά μαθήματα και κινηματογραφικές προβολές και στην δεύτερη γίνεται η κινηματογραφική παραγωγή με τη βοήθεια ειδικών και η συμμετοχή στο φεστιβάλ "Are We Cinema?".⁷

Από το 2006, το πρόγραμμα «Πρώτη φορά: Κινηματογράφος», μια εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου, διοργανώθηκε από την Αθηναϊκή Εταιρεία Κινηματογράφου, τις Premiere Nights και το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Αθηνών. Πρόκειται για ένα βραχυπρόθεσμο πρόγραμμα με στόχο την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το Φεβρουάριο του 2015 έχει ανακοινωθεί η συνεργασία του προγράμματος με το Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, προσφέροντας μια εξεζητημένη διαδραστική διδασκαλία για την εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου.⁸ Επιπλέον, από το 2008 ο εκπαιδευτικός οργανισμός Φωτόγραμμα παρέχει προγράμματα ζωντανών κινηματογραφικών ταινιών, με ισοδύναμο φυσικά. Πρόκειται για διαδραστικές προβολές εκπαιδευτικών ταινιών με συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν μέσω ειδικών τηλεχειριστηρίων.⁹

Σε περιφερειακό επίπεδο, το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης προσφέρει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Τα σχολεία πηγαίνουν στον κινηματογράφο". Πρόκειται για

⁶ <https://themythosproject.wordpress.com/about/>

⁷ <http://www.pamecinema.net/home.html>

⁸ <http://www.latsis-foundation.org/ell/ekpaidefsi-epistimi-politismos/ekpaidefsi/defterovathmia/all/2015/ekpaideftikonbspprogramma-laquoproti-ora-sinemaquonbspgia-tin-texni-tou-kinimatografou>

⁹ <http://www.fotograma.gr/el/>

πρόγραμμα προβολής ταινιών που εγκρίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και απευθύνεται σε φοιτητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁰ Επιπλέον, το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης προσφέρει ποικιλία προβολών, κινηματογραφικών ταινιών και προγραμμάτων παραγωγής κινηματογραφικών ταινιών σε μαθητές νηπιαγωγείων μέχρι το Λύκειο.¹¹ Επιπλέον, από το 2001 η Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης διοργανώνει το πρόγραμμα "cine-lessons". Πρόκειται για προβολές εγκεκριμένων ταινιών στα σχολεία, διοργάνωση εργαστηρίων από ειδικούς κινηματογραφικής εκπαίδευσης και παροχή εκπαιδευτικού έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.¹²

Το 2008 ιδρύθηκε, ο «Κάρπος», ένας σύγχρονος οργανισμός κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Σήμερα, παρέχει εργαστήρια για δασκάλους και μαθητές, ενώ παράλληλα εκπαιδεύει τους δασκάλους που ενδιαφέρονται. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δράσεις προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς και το Υπουργείο Παιδείας. Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα που διοργανώνει ο Κάρπος από το 2009 είναι τα "μουσεία βίντεο", τα οποία περιλαμβάνουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα εργαστήρια των φοιτητών, την οπτικοακουστική παραγωγή, την προβολή ταινιών σε εθνικό φοιτητικό διαγωνισμό και τον διαγωνισμό κριτικής κινηματογράφου. Σύμφωνα με τον Κάρπο, ο στόχος του προγράμματος είναι η «οπτικοακουστική εκπαίδευση, η δημιουργία εθνικού δικτύου, η ανάπτυξη κριτικού λόγου σε συνθήκες διαφορετικές από το κανονικό σχολικό περιβάλλον και τέλος η ενθάρρυνση των φοιτητικών ομάδων να εξερευνούν κινηματογραφικά θέματα και σενάρια και μη ντοκιμαντέρ».¹³ Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μέλη της Wrap συμμετέχουν στη Συμβουλευτική Ομάδα για την ευρωπαϊκή παιδαγωγική γραμματεία (FLAG), η οποία παρατηρεί, προωθεί και ενισχύει την κινηματογραφική παιδεία.¹⁴

Όσον αφορά την προσφερόμενη κινηματογραφική παιδεία στην Ελλάδα, θα πρέπει να αναφερθεί και ο ρόλος των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δουλειά τους από καιρό σε καιρό περιλαμβάνει τη

¹⁰ <http://www.filmfestival.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=599>

¹¹ <http://www.filmfestival.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=993>

¹² http://www.pe-kritis.gr/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=50

¹³ <http://www.karposontheweb.org/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%B7.aspx>

¹⁴ <https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/>

διεξαγωγή εκπαιδευτικών εργασιών, τη διοργάνωση εργαστηρίων για την κινηματογραφική εκπαίδευση και τη διοργάνωση κινηματογραφικών φεστιβάλ και κινηματογραφικών προβολών για μαθητές. Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής έχει πραγματοποιήσει σημαντικό έργο σε αυτόν τον τομέα και διοργανώνει από το 2003 το Θεματικό Πολιτιστικό Δίκτυο "Οπτικοακουστική Έκφραση και Εκπαίδευση: Φωτογραφία - Κινηματογράφος".¹⁵ Τέλος, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης καταγραφής αξίζουν να αναφερθούν περισσότερα για τη μη σχολική κινηματογραφική εκπαίδευση που οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτήν με δική τους πρωτοβουλία. Πρόκειται για ένα ακόμη πρόγραμμα το "First Step", το οποίο επιβλέπεται και χρηματοδοτείται από το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου. Το «πρώτο βήμα» δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά και νέους να δημιουργήσουν μια ταινία μικρού μήκους με ψηφιακά μέσα και να λάβουν βοήθεια σε όλα τα στάδια δημιουργίας (σεναριογραφία, σκηνοθεσία, παραγωγή, επεξεργασία).¹⁶

Εκτός από την κινηματογραφική εκπαίδευση που παρέχεται στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με το επίπεδο των προτάσεων των εκπαιδευτικών κινηματογράφου και των ειδικών. Το 2001 ήταν υπεύθυνος για το πρόγραμμα "Πάμε στον κινηματογράφο;" και ο εμπειρογνώμονας της κινηματογραφικής παιδείας Μένης Θεοδωρίδης, ο οποίος τόνισε τη σημασία της σύνδεσης των σπουδαστών με τα κατάλληλα έργα του παγκόσμιου κινηματογράφου, την παράλληλη μελέτη και επεξεργασία τους και τη δυνατότητα παραγωγής οπτικοακουστικών προϊόντων. Δέκα χρόνια αργότερα, το 2010 ο Θεοδωρίδης τόνισε την ανάγκη εισαγωγής του κινηματογράφου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και την προσθήκη παρόμοιων μαθημάτων σε πανεπιστημιακά τμήματα και σχολές (Θεοδωρίδης, 2010).

Την ίδια χρονιά, το πρώτο Διεθνές Συνέδριο «Η σημασία της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης», που διοργανώθηκε από την Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου, στις 19 και 20 Νοεμβρίου 2010, υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Ωνάση, επικεντρώθηκε στην προώθηση και προβολή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης.¹⁷ Η χρήση του όρου

¹⁵ http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_FOTO/indexFOTO.htm

¹⁶ http://www.gfc.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=504

¹⁷ http://www.onassis.gr/enim_deltio/50_10/news_2.php

«οπτικοακουστική εκπαίδευση» σε σχέση με την «κινηματογραφική εκπαίδευση» συνεπάγεται μια γενικότερη εκπαιδευτική προσέγγιση στα οπτικοακουστικά μέσα και όχι μόνο την εστίαση στον κινηματογράφο.¹⁸ Στο πλαίσιο αυτό, το 2010, η Ειρήνη Ανδριοπούλου, ερευνητής μέσω του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Σπουδών (ΙΟΜ), εξετάζει την κινηματογραφική εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης οπτικοακουστικών μέσων. Η κινηματογραφική εκπαίδευση περιορίζεται στις βασικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των μέσων ενημέρωσης, όπως η προσβασιμότητα στα μέσα ενημέρωσης και η κριτική ανάλυση των μέσων ενημέρωσης, η παραγωγή περιεχομένου και η δημιουργία ενεργού κοινού (Ανδριοπούλου, 2010).

Πριν από μια δεκαετία, η έρευνα που διεξήγαγε το Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Σπουδών (ΙΟΜ) με τίτλο "Εθνική έρευνα για τα μέσα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης" αντικατόπτριζε την επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα όσον αφορά την εκπαίδευση των μέσων ενημέρωσης. Η έρευνα, σύμφωνα με τον ΔΟΜ, έχει δείξει την ανάγκη ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στην επίσημη εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν, με τη σειρά τους σε ποσοστό 11%, ότι χρησιμοποίησαν τον κινηματογράφο σε μορφή DVD στην τάξη.¹⁹

Ταυτόχρονα, η δημοτικότητα του κινηματογράφου σε άλλους κλάδους είναι υψηλή. Για παράδειγμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας (Μαριολής, 2007), όπως ο Δημήτριος Μαυροσκούφης, ο οποίος εξετάζει τη λειτουργία του κινηματογράφου ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο μάθημα αυτό, ενώ παράλληλα εκθέτει τις επιφυλάξεις του (Μαυροσκούφης, 2005). Η έρευνα του Ευάγγελου Κελεσίδη είναι επίσης διαφωτιστική προς αυτή την κατεύθυνση (Κελεσίδης, 2009).

Εν τω μεταξύ, στο πλαίσιο της καλλιέργειας του «μετα-τυπογραφικού γραμματισμού» που αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες, προκύπτουν διάφορες προτάσεις οπτικοακουστικής παραγωγής και υπάρχει ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών για την εφαρμογή αυτών των προτάσεων στα σχολεία (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011). Αυτές οι προτάσεις περιλαμβάνουν την εκμετάλλευση του κινηματογράφου στην πρώιμη παιδική

¹⁸ http://www.syriza.gr/theseis/pros_diavoulefsi_programma_politismou.pdf, σ. 23

¹⁹ <http://www.iom.gr/Default.aspx?lang=el-GR&page=145&studyid=37>

ηλικία, ακόμη και αν πρόκειται για σύντομες οπτικοακουστικές αφηγήσεις (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011). Πρέπει να σημειωθεί ότι μερικές φορές αυτές οι προσπάθειες διευκολύνθηκαν με την έλευση της ψηφιακής εποχής. Ωστόσο, αυτή η άρση των δυσκολιών εμφανίζεται μόνο στο επίπεδο της οπτικοακουστικής παραγωγής, καθώς η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, εμποδίζει την ανάπτυξη ολοκληρωμένης κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι εμφανής στις ξεπερασμένες απόψεις για την κινηματογραφική παιδεία, όπως η ανάγκη προστασίας των παιδιών από τις αρνητικές επιπτώσεις της κινηματογραφικής παραγωγής (Σεμεντεριάδης και συν, 2013).

Στην Ελλάδα, είναι σαφές ότι η ένταξη του κινηματογράφου στα σχολεία έχει καθυστερήσει πολύ, σε αντίθεση με τις χώρες που αναφέρονται στις προηγούμενες ενότητες. Επιπλέον, οι οδηγίες στα προγράμματα σπουδών για την εκμετάλλευση του κινηματογράφου σε άλλα μαθήματα δεν επεκτάθηκαν σε μια δυναμική εφαρμογή. Παρόλο που οι εκπαιδευτικές ταινίες εμφανίζονται στα σχολεία από τη δεκαετία του '70, όπως διαπιστώθηκε από την ύπαρξη κινηματογραφικών φωτογραφικών μηχανών στα σχολεία αυτή τη στιγμή, στην πραγματικότητα η δυνατότητα συστηματικής επαφής των μαθητών με τον κινηματογράφο προήλθε από τη δεκαετία του 1990 μέσω των αναφερθέντων προαιρετικών προγραμμάτων. Ως εκ τούτου, εκτός από τη διδασκαλία του κινηματογράφου σε σχολές τέχνης, από το 2003 και μετά, η κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα εξακολουθεί να παρέχεται σχεδόν αποκλειστικά μέσω προαιρετικών προγραμμάτων μέχρι σήμερα.

Κεφάλαιο 4. Ανασκόπηση ερευνών

4.1 Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με ταινίες για την προώθηση θετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών

Οι ταινίες παρέχουν ένα εξαιρετικό όχημα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η λογοτεχνία δείχνει ότι η διδασκαλία με ταινίες έχει υιοθετηθεί σε διάφορα θέματα. Για παράδειγμα, υπάρχουν δημοσιεύσεις σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση ταινιών στην ψυχολογία (Boyatzis, 1994, Paddock, Terranova, & Giles, 2001), Counselor Education (Higgins & Dermer, 2001), Medicine (Crellin & Briones, 1995) Champroux, 1999) και την Κοινωνιολογία (Valdez & Haley, 1999).

Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο για την απεικόνιση του περιεχομένου των μαθημάτων, την προώθηση της οπτικοποίησης των εννοιών και της θεωρίας, την αύξηση της συμμετοχής των σπουδαστών και την προώθηση της κριτικής σκέψης και των αναλυτικών δεξιοτήτων (Casper, Watt, Schleicher, Champroux, Bachiochi, & Bordeaux, 2003). Ένα σημαντικό όφελος των ταινιών είναι ότι προσφέρουν τόσο συναισθηματικές όσο και γνωστικές εμπειρίες. Η έρευνα διαπίστωσε ότι τα άτομα μαθαίνουν πιο εύκολα νέες, καινοφανείς και αφηρημένες έννοιες όταν παρουσιάζονται τόσο σε λεκτική όσο και σε οπτική μορφή (Salomon, 1979). Βρέθηκε επίσης ότι τα οπτικά μέσα καθιστούν τις έννοιες πιο προσιτές σε άτομα από ό, τι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και βοηθούν με την ανάκληση αργότερα (Cowen, 1984).

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με ταινίες έχει αναφερθεί διεξοδικά. Για παράδειγμα, ο Kirsh (1998) διαπίστωσε ότι η ανάθεση ταινιών κινουμένων σχεδίων φαίνεται να βελτιώνει την κατανόηση των μαθημάτων από τους σπουδαστές. Οι μαθητές αναφέρουν επίσης ότι οι αναθέσεις που αφορούν την παρακολούθηση ταινιών είναι ιδιαίτερα ευχάριστες (π.χ. Bluestone, 2000). Μια μετα-ανάλυση διαπίστωσε ότι τα οπτικά μέσα που χρησιμοποιούσαν στην νοσηλευτική εκπαίδευση είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην αλλαγή στάσης και στη διατήρησή της (Schermer, 1988). Επιπλέον, πολυάριθμες αναφορές υποδεικνύουν ότι οι ταινίες βοηθούν στην παροχή μοντέλων

ρόλων, εντοπίζουν και ενισχύουν τα δυνατά σημεία, διευκολύνουν την επικοινωνία και δημιουργούν ελπίδες (Niemiec & Wedding, 2008). Η έρευνα στον τομέα της κατάρτισης έχει επίσης διαπιστώσει ότι η κινηματογραφική κατάρτιση είχε θετικά αποτελέσματα στη μείωση του άγχους και στην αύξηση των μαθησιακών κοινωνικών δεξιοτήτων (Allen, Danforth & Drabman, 1989, Martin & Jones, 1994).

Συνοπτικά, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι ταινίες αποτελούν εξαιρετικό εργαλείο για την ανάπτυξη ποικίλων θετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών.

4.2 Συμμετοχή μαθητών

Παρόλο που υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση ταινιών σε περιβάλλοντα τάξης, η προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι η χρήση της λαϊκής κουλτούρας στην τάξη γενικά τείνει να επικεντρώνεται στην προσέλκυση μαθητών που είναι εξοικειωμένοι με τον ψηφιακό κόσμο (Pardue & Morgan, 2008) . Ο Prensky (2005), υποστηρικτής της δέσμευσης των μαθητών μέσω της τεχνολογίας, έγραψε ότι «τα σημερινά παιδιά μας προκαλούν, τους εκπαιδευτές τους, να εμπλακούμε στο επίπεδο τους, ακόμη και με τα παλιά πράγματα, τα πράγματα που όλοι ισχυριζόμαστε ότι είναι τόσο σημαντικά. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, θεωρήθηκε ότι οι εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν ταινίες ως εκπαιδευτικά εργαλεία θεωρούνται φιλικοί και ανθρώπινοι, και το θέμα είναι πιο πιθανό να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών (Marshall, 2002, McLuhan, 1964/1995, Rogers , 2002). Η προβολή ταινιών στο πλαίσιο ενός διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος πολλαπλών μέσων διευκολύνει την κατανόηση των μαθητών και κάνει τα θέματα που διδάσκονται στην τάξη να συνδέονται με τη ζωή τους με έναν τρόπο στον οποίο είναι συνηθισμένοι.

Για το Net Gen [Internet generation], σχεδόν κάθε μέρος της ζωής παρουσιάζεται σε μορφή πολυμέσων. Για να κρατήσει την προσοχή μας στην τάξη, ως εκ τούτου, η σχολή πρέπει να πετάξει στην άκρη την πεποίθηση ότι μια διάλεξη και μια επόμενη ανάγνωση-ανάθεση είναι αρκετές για να διδάξουν το μάθημα. (Windham, 2005, σελ. 48)

Ο Carl Rogers (1969) πίστευε στην αναζήτηση προσωπικών, σχετικών εννοιών μέσω της μάθησης. Υπέβαλε την ελευθερία που ήρθε με το να σκέφτεται για τον εαυτό του, να

μαθαίνει σε ένα βιωματικό περιβάλλον και να μαθαίνει με έναν τρόπο που είναι προσωπικά ευχάριστος. Η χρήση πτυχών του λαϊκού πολιτισμού στην τάξη, σε ποικίλες μορφές, είναι ένας τρόπος να καλλιεργηθεί η κατανόηση και η μακροχρόνια μνήμη των μαθητών (McWilliam, 2008). Τα δημοφιλή καλλιτεχνικά αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βοηθήματα διδασκαλίας σε ποικίλες μορφές. Εκτός από τις ταινίες, άλλα παραδείγματα λαϊκού πολιτισμού που χρησιμοποιούνται ως βοηθήματα διδασκαλίας είναι τα κόμικς, τα κινούμενα σχέδια, η μουσική και οι τηλεοπτικές εκπομπές (Marshall, 2002). Για παράδειγμα, η αποκοπή ενός σχετικού με το μάθημα κόμικς από τον τύπο της Κυριακής και η χρήση του στην αρχή της διδασκαλίας, είναι ένας τρόπος για να προσελκύσετε την προσοχή των μαθητών και να μετακινηθείτε σε ένα θέμα. Τα κλιπ ταινιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αυτόν τον τρόπο, ακόμα και αν αντιπροσωπεύουν το αντίθετο από αυτό που διδάσκεται.

Η έννοια της χρήσης του λαϊκού καλλιτεχνικού πολιτισμού δεν είναι κάτι νέο για τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Ωστόσο, όπως δήλωσε ο Petracca και ο Sorapure (2009), η λαϊκή κουλτούρα είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, αλλά να αναγνωριστεί εύκολα και είναι κάτι με το οποίο βομβαρδιζόμαστε σε καθημερινή βάση. Προσδιόρισαν τη λαϊκή κουλτούρα, που επίσης αναφέρεται ως "κοινή κουλτούρα", ως εννοιολογική κατηγορία που αντιπροσωπεύει έναν ευρέως χρησιμοποιούμενο όρο που παρόλο που χρησιμοποιείται εύκολα, έχει διαφορετικές έννοιες σε διαφορετικά άτομα. Αυτά τα σημεία καθορισμού γενικά εξαρτώνται από το πλαίσιο χρήσης.

Τα δημοφιλή καλλιτεχνικά αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένων των κινηματογραφικών ταινιών, μπορεί να είναι ένα από τα πιο διακεκριμένα εκπαιδευτικά βοηθήματα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Petracca & Sorapure, 2009). Οι ταινίες αποτελούν μέρος του κοινωνικού ιστού της κοινωνίας. Παρουσιάζουν, αν και όχι πάντα με ακρίβεια, την ιστορία, τα κοινωνικά κινήματα και άλλες πτυχές του πολιτισμού (Turner, 1999). Σύμφωνα με τον Rogers (2002):

Οι κινηματογραφικές ταινίες δεν λειτουργούν μόνο ως ισχυροί κοινωνικοί παράγοντες στην κοινωνία, αλλά χρησιμεύουν ως οχήματα όπου μπορούμε να μοιραστούμε και να λύσουμε προβλήματα. Μπορούμε να συναντηθούμε για να ανακαλύψουμε νέους τρόπους να υπάρχουμε, να πράττουμε και να μαθαίνουμε. Οι ταινίες δίνουν μια ευκαιρία να

εξερευνήσουμε και να εξετάσουμε την εκπαίδευση ενηλίκων στο κοινωνικό πλαίσιο. (σελ. 327)

Η μακροπρόθεσμη μνήμη διευκολύνεται από την οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των εννοιών. Η απεικόνιση είναι μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διευκόλυνση της μακροχρόνιας αποθήκευσης μνήμης (Davis, 1993). Η συσχέτιση μιας έννοιας στην τάξη με μια ταινία είναι ένας τρόπος να δημιουργηθεί μια σχέση που οι μαθητές μπορούν να προσελκύσουν εννοιολογικά και να διατηρήσουν διανοητικά τη μακροχρόνια μνήμη.

Τα θέματα ταινιών μπορεί να είναι τόσο ισχυρά ώστε να μην είναι πάντα απαραίτητο να εμφανίζονται ολόκληρες ταινίες ή ακόμα και πλήρεις σκηνές. Απλά αναφέρουμε το όνομα κάποιων ταινιών που επικαλούνται μια εικόνα (Marshall, 2002). Για παράδειγμα, η αναφορά του Forrest Gump φέρνει στο νου τους αγώνες και τις επιτυχίες του Tom Hanks. Ο σύγχρονος κινηματογράφος παρέχει μια σύνδεση μεταξύ της τρέχουσας γενιάς μαθητών και του εκπαιδευτικού θέματος που καλύπτεται (Marshall, 2002). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια κατανόηση των φυλετικών σχέσεων μέσα στον αθλητισμό, καθώς βλέπουν ταινίες όπως το Remember Titans, Glory Road ή το Express.

Υπάρχουν πολλές ταινίες που προσφέρονται για εμβάθυνση σε θέματα αναψυχής, πάρκων και τουρισμού, παρουσιάζοντας θέματα σχετικά με τα θέματα που συζητούνται συχνά στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα ζητήματα περιλαμβάνουν την ποικιλομορφία, τα ιστορικά γεγονότα, τα θέματα φύλου και φυλής, τη συμπεριφορά αναψυχής και τους κύκλους ζωής. Για παράδειγμα, οι Lee et al (2009) προσδιόρισαν την αξία των ταινιών για να διδάξουν πτυχές της διαφορετικότητας. Στα συμπεράσματά τους, οι μαθητές αντικατοπτρίζονται σε έννοιες διαφορετικότητας σε μια ποικιλία θεματικών πεδίων (δηλαδή, έμπνευση / κίνητρο, παροχή ευκαιριών και επαγγελματική προετοιμασία).

Οι κινηματογραφικές σκηνές (ή οι ταινίες στο σύνολό τους) μπορούν να προσφέρουν μια οπτική απεικόνιση αφηρημένων θεωριών και εννοιών που διδάσκονται σε χώρους αναψυχής, πάρκων και τουρισμού και αναλυτικά σε συναφή κείμενα. Η εμφάνιση τέτοιων εννοιών μέσω κινηματογραφικών σκηνών συμβάλλει στη μετάδοση της εφαρμογής τους σε σχετικές καταστάσεις. Η ευελιξία και η αξία των ταινιών είναι

ελκυστικές για πολλούς λόγους. Πρώτον, οι ταινίες είναι ένας ευρέως διαθέσιμος ακαδημαϊκός πόρος. Μπορούν να ληφθούν από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των καταστημάτων βίντεο, άλλων καταστημάτων λιανικής πώλησης, υπηρεσιών ενοικίασης βίντεο online και βιβλιοθηκών. Δεύτερον, οι ταινίες είναι γενικά φθηνές, με τα τέλη ενοικίασης να είναι ιδιαίτερα προσιτά. Επιπλέον, η ποικιλία είναι ιδιαίτερα ελκυστική καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν ταινίες που αντιπροσωπεύουν μια ποικιλία ειδών, συμπεριλαμβανομένων δημοφιλών σύγχρονων κινηματογραφικών ταινιών (π.χ. *The Hurricane*, *Million Dollar Baby*, *Night at the Museum*), κινηματογραφικά κλασικά (π.χ., *Rebel χωρίς αιτία*, είναι ένα θαυμάσιο *Life*), ντοκιμαντέρ (π.χ. *Murderball*, *Expelled*, *Bigger, Stronger, Faster*), ταινίες κινουμένων σχεδίων (δηλαδή *Cars*, *Shrek*) και ακόμη και ξένες ταινίες που παρέχουν πολλές επιλογές για τους πόρους μάθησης)....

Οι ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλες κατηγορίες, επίπεδα τάξεων ή τομείς θεμάτων. Ορισμένες ταινίες μπορούν να προβληθούν στο σύνολό τους και άλλες σε σκηνές. Για παράδειγμα, η ταινία *Supersize Me* μπορεί να προβληθεί στο σύνολό της για να απεικονίσει διάφορα θέματα σε μια τάξη. Οι σκηνές από την ταινία *Cocoon* μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευρύνουν το περιεχόμενο των μαθημάτων. Οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από ταινίες όπως το *My Left Foot* και το *Patch Adams*. Το *Sandlot* είναι χρήσιμο για διαλέξεις σχετικά με διάφορα θέματα, όπως η πρόσφατη ιστορία. Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν είναι απλώς αντιπροσωπευτικές επιλογές δειγμάτων και μια μεγάλη ποικιλία επιλογών ταινιών μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αξία. Τα θέματα που καλύπτονται περιελάμβαναν ορισμούς, ιστορία, κίνητρα, τον κύκλο της ζωής, κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, φυσικό περιβάλλον, αθλητισμό, τουρισμό, εμπορική αναψυχή, θεραπευτική αναψυχή και πολλά άλλα. Για τα περισσότερα από αυτά τα θέματα, μια σκηνή από μια σύγχρονη κινηματογραφική ταινία μπορεί να αποδειχθεί ότι απεικονίζει ένα σημείο, όπως το *Gladiator* μια ιστορία με τη ρωμαϊκή εποχή, το *13 Going on 30* για τον κύκλο της ζωής και το *Miracle* για τα αθλήματα και την προπόνηση.

Αυτές οι ταινίες και πολλές άλλες παρέχουν ένα σημείο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μια σύντομη σκηνή από μια ταινία μπορεί να

ενεργοποιήσει τη μνήμη ενός μαθητή σε ένα θέμα που σχετίζεται με την τάξη, το οποίο θα τον βοηθήσει να αποκτήσει καλύτερη κατανόηση του θέματος. Για παράδειγμα, οι μελέτες των Duncan et al. (2002) και McCullick, Belcher, Hardin και Hardin (2003) διερεύνησαν την εικόνα της φυσικής αγωγής και των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε ταινίες. Διαπίστωσαν ότι οι ταινίες είναι γεμάτες με αρνητικές και συγκεχυμένες εικόνες αυτού του πεδίου. Επίσης πρότειναν οι εκπαιδευτές να χρησιμοποιούν τις απεικονίσεις ταινιών ως τρόπο προσέγγισης του θέματος των στερεοτύπων στον τομέα.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

Η παιδική λογοτεχνία περιέχει μια αναμφισβήτητη εκπαιδευτική συνιστώσα που είναι η ανάπτυξη της λογοτεχνικής ικανότητας, καθώς τα παιδιά και οι νέοι είναι πολίτες υπό εκπαίδευση και πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τη λογοτεχνία με μια βαθύτερη έννοια. Για το λόγο αυτό, κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται σε αυτά τα είδη αξιών (λογοτεχνικές αξίες) και όχι σε ηθικές ή κοινωνικές που συνήθως προκύπτουν σε κανονικές συζητήσεις σχετικά με τη λογοτεχνία ή άλλα θέματα.

Ωστόσο, ως κείμενο που δημιουργείται μέσα σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, παρέχει πλούσια, πολιτιστική ανατροφοδότηση σχετικά με παραδόσεις και τρόπους ζωής που βοηθούν στην οικοδόμηση γεφυρών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Για το σκοπό αυτό, η παιδική βιβλιογραφία παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με ηθικά ζητήματα που μπορούν να ωφελήσουν την εκπαίδευση των παιδιών. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πτυχή αυτού του είδους της λογοτεχνίας δεν πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση των παιδιών. Η πιο σημαντική λειτουργία της παιδικής λογοτεχνίας είναι η ίδια της λογοτεχνίας γενικότερα : η απόλαυση της ανάγνωσης.

Ο κινηματογράφος από την δική του πλευρά έχει το ίδιο κοινό χαρακτηριστικό. Η θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας έχει ως απώτερο σκοπό της την απόλαυση. Έχοντας λοιπόν ως αφετηρία τον ίδιο σκοπό, οι δύο αυτές μορφές τέχνης συναντήθηκαν από την απαρχή σχεδόν του κινηματογράφου. Μία ακόμη ομοιότητά τους είναι η αφήγηση ιστοριών, γεγονός που έκανε ακόμη πιο στενή αυτή τη σχέση. Πολλά μυθιστορήματα, κλασικά έργα της λογοτεχνίας και παραμύθια αποτέλεσαν το σενάριο για ταινίες και μεταφέρθηκαν στην μεγάλη οθόνη. Βέβαια ο κινηματογράφος δεν μπορεί με κανένα τρόπο να αντικαταστήσει τη λογοτεχνία. Μπορεί όμως να λειτουργήσει ως μέσο μεταφοράς και διάδοσης των σπουδαίων έργων της στο ευρύτερο κοινό και κατ' επέκταση στους μαθητές.

Πολλοί άνθρωποι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όπου το ποσοστό των γραμματικά αναλφάβητων ήταν υψηλό, κατάφεραν μέσω του κινηματογράφου να έρθουν σε επαφή με τα αριστουργήματα της λογοτεχνίας και να γίνουν κοινωνοί των πολιτισμικών αξιών που αυτά μετέδιδαν. Στη σύγχρονη εποχή, όπου τα οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται ευρέως σε όλους τους τομείς της ζωής μας, ο κινηματογράφος ως ένα από αυτά, κρίνεται αναγκαίο να καταλάβει ιδιαίτερο χώρο στον τομέα της εκπαίδευσης, αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη τόσο στους εκπαιδευτές όσο και στους εκπαιδευόμενους. Θεωρείται ως ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο, με το οποίο μπορούν οι μαθητές να γνωρίσουν με πιο μαζικό τρόπο την λογοτεχνία και τις αξίες που πηγάζουν από αυτή, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους τόσο στα γλωσσικά όσο και στα άλλα γνωστικά μαθησιακά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο συγκλίνουν με την άποψη ότι η κινηματογραφική παιδεία συμβάλλει σε μια πιο ουσιώδη κατανόηση του κόσμου και σε μια πιο εξελιγμένη κοινωνική νοημοσύνη. Οι μαθητές θα εξασκηθούν «να διαβάζουν πέρα από τις γραμμές» και να αποκωδικοποιούν το νόημα που βρίσκεται πίσω από τις λέξεις. Ο κινηματογράφος λοιπόν μπορεί να αποκτήσει εύκολα εκπαιδευτική διάσταση και να αποτελέσει ένα άριστο εποπτικό μέσο για την υποστήριξη της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων με άπειρες δυνατότητες μάθησης.

Από αυτή την εργασία έγινε επίσης σαφές ότι, παρόλο που η εκπαιδευτική αξία του κινηματογράφου είχε αρχίσει να αναγνωρίζεται από τις πρώτες δεκαετίες της εμφάνισής του, η παρουσία του στην επίσημη εκπαίδευση ακολούθησε μια κατακερματισμένη και ασυνεχή πορεία. Οι ιστορικές συγκυρίες έχουν διαμορφώσει τις συνθήκες υπό τις οποίες ο κινηματογράφος εισήχθη στον τομέα της επίσημης εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα κράτη. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτή η εισαγωγή στην εκπαίδευση άρχισε και πήρε ένα σημαντικό μέρος κυρίως στις ΗΠΑ και τη Γαλλία, δύο χώρες που συνέβαλαν στη δημιουργία και την ανάπτυξή του.

Η τεχνολογία είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Γενικά, σε κάθε δυναμική εξέλιξη της κινηματογραφικής τεχνολογίας, υπήρξε μια αντίστοιχη προσπάθεια εναρμόνισης αυτής της τεχνολογίας με την

εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η τεχνολογική εξέλιξη του κινηματογράφου και η αποδοχή του από τις κοινωνίες φαίνεται ότι επηρέασαν τις εκπαιδευτικές του προοπτικές. Στην πρώτη εξετασθείσα περίοδο, από την εμφάνιση του κινηματογράφου μέχρι τη δεκαετία του 1940, αντιστοιχεί η ενθουσιώδης υποδοχή της εφεύρεσης του και τα πρώτα του βήματα στην εκπαίδευση. Ωστόσο, ο τρόπος εισαγωγής του στην εκπαιδευτική διαδικασία υπήρξε αποσπασματικός και προαιρετικός στο σύνολό του. Δηλαδή αν και ο κινηματογράφος εμφανίστηκε στην επίσημη εκπαίδευση στις ΗΠΑ και στη Γαλλία από τη δεκαετία του 1920, διατηρούσε έναν προαιρετικό χαρακτήρα, χωρίς να αναπτύξει καθολική επαφή με όλους τους μαθητές.

Όπως προαναφέραμε σε προηγούμενα κεφάλαια, ο κινηματογράφος στην επίσημη εκπαίδευση θεωρήθηκε αρχικά ως ένα σύγχρονο εποπτικό εργαλείο, που συνδέθηκε με το Οπτικό Κίνημα των Διδασκαλιών, στα έτη 1918-1928 στις ΗΠΑ. Ακολούθως, η προσθήκη του ήχου στον κινηματογράφο το 1927 και η κινηματογραφία, που εισήχθη στις ΗΠΑ από το 1933 και έπειτα, έδωσε νέα ώθηση στην κινηματογραφική παιδεία. Πράγματι, στη δεκαετία του 1930 ο κινηματογράφος διδάχθηκε στα γυμνάσια των ΗΠΑ ως μορφή τέχνης. Ομοίως, στην Ευρώπη, κατά τη διάρκεια της ίδιας δεκαετίας, ο κινηματογράφος εισήχθη στα σχολεία σε Γαλλία, Μεγάλη Βρετανία, Ιταλία, Σουηδία, Γερμανία και Τσεχοσλοβακία.

Την επόμενη περίοδο, από τη δεκαετία του 1940 έως τη δεκαετία του '80, υπάρχει ευρεία αναγνώριση του κινηματογράφου ως τέχνη. Ταυτόχρονα, η σταδιακή μετάβαση από την βουβή ταινία στην αναλογική ταινία και η εξάπλωση της τηλεόρασης απέσυραν από τον κινηματογράφο το μονοπώλιο της αναπαράστασης της πραγματικότητας. Αυτή η εξέλιξη δημιούργησε μια νέα προσέγγιση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, παράλληλη με εκείνη της τηλεόρασης. Ειδικότερα, ο κινηματογράφος αποτελεί μέρος της αυξανόμενης εκπαίδευσης των μέσων ενημέρωσης, μιας τάσης που παρατηρείται στις ΗΠΑ και την Ευρώπη. Με αυτό τον τρόπο, ο κινηματογράφος διδάσκεται στα σχολεία πολλών αμερικανικών κρατών και στις ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως ως μέρος της εκπαίδευσης των μέσων ενημέρωσης ή στα μαθήματα μητρικής γλώσσας της κάθε χώρας.

Στην τρίτη περίοδο, από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, υπάρχει ένας ακόμη τεχνολογικός μετασχηματισμός. Αν η δεκαετία του 1980 και η δεκαετία του 1990 ήταν η

περίοδος ακμής της αναλογικής τεχνολογίας και του βίντεο, ο 21ος αιώνας είδε την άνοδο της ηλεκτρονικής και την ταχεία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας. Κάτω από τις νέες συνθήκες, η παιδαγωγική θεωρία επέκτεινε την έννοια της παιδείας, αναγνωρίζοντας τον κινηματογράφο ως ένα πολυτροπικό εργαλείο διδασκαλίας. Με βάση αυτή την προσέγγιση, ο κινηματογράφος αναγνωρίστηκε και εφαρμόστηκε στην επίσημη εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ταυτόχρονα, η κινηματογραφική παιδεία, μαζί με την εκπαίδευση των μέσων ενημέρωσης, έχει αναγνωριστεί στα προγράμματα σπουδών αρκετών χωρών, διατηρώντας έναν προαιρετικό και κατακερματισμένο χαρακτήρα εφαρμογής. Η εξαίρεση είναι η Γαλλία, όπου ο κινηματογράφος διδάσκεται ως μορφή τέχνης και παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διάδοση στην επίσημη εκπαίδευση, με καθολικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όπως φάνηκε μέχρι στιγμής, η εξέλιξη του κινηματογράφου στην εκπαίδευση έχει κρατήσει ένα σταθερό ρυθμό και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζεται από τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση θα ήταν λανθασμένη, αν όχι ανεπαρκής, αν στηριζόταν εξ ολοκλήρου στον τεχνολογικό ντετερμινισμό. Για να καταστεί αυτό πιο σαφές, παρατηρείται ότι η διαθεσιμότητα της τεχνολογίας δεν καθορίζει απαραίτητα τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για τον κινηματογράφο. Ενδεικτική είναι η ευρεία χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία δεν συνεπάγεται απαραίτητα την εισαγωγή της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η προσβασιμότητα και η εξοικείωση με τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα δεν διδάσκει σε κανέναν σπουδαστή την αισθητική και την ιστορία του κινηματογράφου, οι οποίες είναι απαραίτητες γνώσεις της κινηματογραφίας. Πράγματι, η εκμάθηση του τρόπου χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων είναι περισσότερο ένα είδος κατάρτισης σε συγκεκριμένες δεξιότητες παρά μιας ολοκληρωμένης κινηματογραφικής εκπαίδευσης που βασίζεται περισσότερο σε πνευματικές διαδικασίες, όπως η κατανόηση, η ανάλυση και η κριτική μιας ταινίας.

Ένας άλλος παράγοντας που αξίζει να σχολιάσουμε στη διαμόρφωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης είναι τα οικονομικά. Οι οικονομικοί περιορισμοί έχουν επηρεάσει την προώθηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης από την έναρξή της. Όπως αποδείχθηκε, η εναρμόνιση της εξέλιξης της κινηματογραφικής τεχνολογίας με εκείνη

που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση παρεμποδίστηκε από το κόστος των μεταγενέστερων αλλαγών στον τεχνολογικό εξοπλισμό. Από την άλλη πλευρά, ο οικονομικός παράγοντας αποδείχθηκε εξίσου σημαντικός για την προώθηση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η κινηματογραφική βιομηχανία έχει ωφεληθεί οικονομικά από την πώληση κινηματογραφικού εξοπλισμού στα σχολεία αλλά και από τον δανεισμό ή την πώληση ταινιών σε αυτά. Για το λόγο αυτό, κατά την πρώτη εξεταζόμενη περίοδο, παρατηρήθηκε ότι οι ιδιωτικές εταιρείες ασχολούνταν με την έρευνα για την εκπαιδευτική αξία του κινηματογράφου, την παραγωγή εκπαιδευτικών ταινιών και, μέσω του συνολικού μάρκετινγκ, την προώθηση του ρόλου του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Επιπλέον, με την εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, η αντίστοιχη βιομηχανία εξασφάλισε τη δημιουργία ενός κινηματογραφικού πολιτισμού και κατά συνέπεια ενός μελλοντικού καταναλωτή.

Εάν, λοιπόν, η οικονομία έχει αποδειχθεί αποτρεπτικό στοιχείο και ταυτόχρονα ως υποστηρικτής της εξέλιξης του κινηματογράφου στην επίσημη εκπαίδευση, τότε πού πρέπει να αναζητήσουμε τη μη ενσωμάτωση σε όλη την επίσημη εκπαίδευση μέχρι σήμερα; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό φαίνεται να οφείλεται στη θέση του κινηματογράφου στην εν λόγω κοινωνία, δηλαδή στην αναγνώριση του κινηματογράφου στην κοινωνία ως μια τέχνη που αξίζει να διδάσκεται. Αυτό εξηγείται επειδή η εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαίδευση φαίνεται αδύνατη εάν δεν υπάρχει παράδοση και πολιτισμός της κινηματογραφικής κουλτούρας που διαχέεται με κάποιο τρόπο σε ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας, όπως οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι σπουδαστές.

Τα θεσμικά όργανα και οι οργανώσεις, όπως τα ινστιτούτα κινηματογράφου και οι εθνικές βιβλιοθήκες κινηματογραφικών ταινιών, έχουν αποδείξει τη σημασία τους σε αυτό το θέμα, με τη μεγάλη κατανομή τους στον πληθυσμό. Με άλλα λόγια, οι πολιτικές επιλογές και τα σχέδια που δημιουργούν ιδρύματα κινηματογραφικής εκπαίδευσης εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κρίσιμα, όπως παρατηρείται στο έργο του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (BFI) και της Γαλλικής Ταινιοθήκης. Τα παραδείγματα επιβεβαιώνουν την εξέχουσα σημασία της πολιτικής ως παράγοντα στην καθιέρωση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και πέρα από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Είναι ενδιαφέρον, φυσικά, ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση έχει προωθηθεί σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο σε όλες τις τρεις εξεταζόμενες περιόδους, δηλαδή στο επίπεδο των ιδίων πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, από τις περιφερειακές εκπαιδευτικές δομές και από τις εθνικές πολιτικές και διεθνείς δράσεις για την προώθηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Το φαινόμενο της προώθησης και του σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής κινηματογραφικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται στο πλαίσιο ειδικών εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούνται από διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO. Συγκεκριμένα, το πρώιμο παράδειγμα δόθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη στη διάρκεια του μεσοπολέμου, συμμετέχοντας στη δράση του Διεθνούς Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Ταινίας (IECI), μετά τον πόλεμο με τις προσπάθειες της UNESCO για την προώθηση του κινηματογράφου και τα τελευταία 10 χρόνια μέσω κοινής εκπαιδευτικής προώθησης εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Ελλάδα φαίνεται να επηρεάζεται θετικά από αυτή την από κοινού προώθηση των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδικότερα, είναι προφανές ότι, σε αντίθεση με άλλες χώρες, στην Ελλάδα υπήρξε μεγάλη καθυστέρηση όσον αφορά στην εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, καθώς η παρουσία του δεν υπερβαίνει τις δύο δεκαετίες ύπαρξης. Αυτό σημαίνει ότι η κινηματογραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και ασφαλώς επωφελείται από την εμπειρία των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρόλο όμως που ο κινηματογράφος δεν διδάσκεται συστηματικά στη σύγχρονη εκπαίδευση στην Ελλάδα, θετικό αποτιμάται το γεγονός ότι ολοένα και πιο πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την προβολή βίντεο, ταινιών μικρού μήκους ή αποσπασμάτων ταινιών και ντοκιμαντέρ στην σχολική αίθουσα.

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

Allen, K. D., Danforth, J. S., & Drabman, R. S. (1989). Videotaped modeling and film distraction for fear reduction in adults undergoing hyperbaric oxygen therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 554-558. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.57.4.554>

Arbuthnot, M.H. (1964). *Children and Books*. United States: Scott, Foresman.

Arvanitis, P. & Kaklamanidou, B. (2006). "A database of filmed novels. Methodology and didactic use", στο: *Literary Studies in Open and Distance Learning University Programs* (διεθνές συνέδριο). Ιεράπετρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου - International Research Group HERMENEIA: Literary Studies and Digital Technologies και το Hellenic Network of Open and Distance Education.

Ausdale, D. & Feagin, J. R. (2001). *The First R: How Children Learn Race and Racism*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.

Aviles, K., Phillips, B., Rosenblatt, T., & Vargas, J. (2005). If higher education listened to me... *EDUCAUSE Review*, 40(5), 16-29.

Aviles, K., Phillips, B., Rosenblatt, T., & Vargas, J. (2005). If higher education listened to me... *EDUCAUSE Review*, 40(5), 16-29.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Baker, F. W. (2012). Media Literacy in the K–2 Classroom. *International Society for Technology in Education*, p. 44.

Barron, P., & Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal*

of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 1(2), 14-26.
[doi:10.3794/johlste.12.25](https://doi.org/10.3794/johlste.12.25)

Barron, P., & Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 1(2), 14-26.

Bazalgette, C (1995). "Unshrinking the kids: Children's Cinema and the Family Film". In *front of the children: screen entertainment and young audiences*. British Film Institute, p. 94.

Bazalgette, C. (1995). "Unshrinking the kids: Children's Cinema and the Family Film". In *front of the children: screen entertainment and young audiences*. British Film Institute. ISBN 9780851704524.

Bettelheim, B. (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. United States: Vintage Books. p. 6.

Blasco, P. G., & Alexander, M. (2005). Ethics and human values. In M. Alexander, P. Lenahan, & A. Pavlov (Eds.), *Cinemeducation: A comprehensive guide to using film in medical education*. Oxford: Radcliffe Publishing.

Blasco, P. G., Garcia, D. S. O., Benedetto de, M. A. C., Moreto, G., Roncoletta, A. F. T., & Troll, T. (2010). Cinema for educating global doctors: From emotions to reflection, approaching the complexity of the human being. *Primary Care*, 10, 45-47.

Blasco, P. G., Levites, M. R., Janaudis, M. A., Moreto, G., Roncoletta, A. F., Benedetto de, M. A., & Pinheiro, T. R. (2008). Family medicine education in Brazil: Challenges, opportunities and innovation. *Academic Medicine*, 83, 684-690.
[doi:10.1097/ACM.0b013e3181782a67](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181782a67)

Blasco, P. G., Mênaco, C. F., Benedetto De, M. A. C., Moreto, G., & Levites, M. R. (2010). Teaching through movies in a multicultural scenario: Overcoming cultural barriers through emotions and reflection. *Family Medicine*, 42, 22-24.

Blasco, P. G., Moreto, G., & Levites, M. R. (2005). Teaching humanities through opera: Leading medical students to reflective attitudes. *Family Medicine*, 37, 18-20.

Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A. F., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2006). Using movie clips to foster learners' reflection: Improving education in the affective domain. *Family Medicine*, 38, 94-96.

Blasco, P. G., Pinheiro, T. R. P., Ulloa-Rodriguez, M., & Angulo-Calderón, N. (2009). El cine en la formación ética del médico: Un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje. *Persona y Bioética*, 13, 114- 127.

Bleed, R. (2005). Visual Literacy in Higher Education. *ELI Explorations*, p. 6.

Bluestone, C. (2000). Feature films as a teaching tool. *College Teaching*, 48, 141-146.

Boyatzis, C. J. (1994). Using feature film to teach social development. *Teaching of Psychology*, 21(2), 99–101.

Boyer, P. & Liénard, P. (2006). "Why ritualized behavior? Precaution Systems and action parsing in developmental, pathological and cultural rituals". *The Behavioral and Brain Sciences*. 29 (6): 1–56. CiteSeerX 10.1.1.473.3819. doi:10.1017/s0140525x06009332. ISSN 0140-525X. PMID 17918647.

Bradley, J. (2007). *From Chapbooks to Plum Cake: The History of Children's Literature*. ProQuest. ISBN 978-0-549-34070-6.

Burmark, L. (2004). Why Visual Literacy? excerpt from the book *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*.

Cartmell, D. και Whelehan, I. (1999). *Adaptations, From Text to Screen, Screen to Text*. New York: Routledge.

Casper, W. J., Watt, J. D., Schleicher, D. J., Champoux, J. E., Bachiochi, P. D., & Bordeaux, C. (2003). Feature film as a resource in teaching I-O psychology. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 41, 83-95.

Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8, 206–217.

Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8, 206–217.

- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 240-251. <http://dx.doi.org/10.1177/105649269982016>
- Chanlin, L. (1998). Animation to teach students of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), pp. 166–175. Retrieved December 26, 2001, from EBSCOhost database (Academic Search Elite).
- Chanlin, L. (1999). Gender differences and the need for visual control. *International Journal of Instructional Media*, 26(3), pp. 329–335. Retrieved December 26, 2001, from EBSCOhost database (Academic Search Elite).
- Chatman, S. (1980). "What Novels Can Do That Films Can't (And Vice Versa)", *Critical Inquiry*, 7 (1): 121-140, πρόσβαση στο: www.jstor.org
- Chevalier, T. (1989). *Twentieth-Century Children's Writers*. Chicago: St. James Press. ISBN 978-0-912289-95-3.
- Chrysostomou, S. (2007). «Arts Integration in Greece», στο Springer *International Handbook of Research in Arts Education*, Liora Bresler (επιμ.), τόμος 16, μέρος 1, Dordrecht, The Netherlands: Springer,, σ. 307.
- Cowen, P. S. (1984). Film and text: Order effects in recall and social inferences. *Educational Communication and Technology*, 32, 131-144.
- Crellin, J. K., & Briones, A. F. (1995). Movies in medical education. *Academic Medicine*, 70(9), 745.
- Davis, J. R. (1993). *Better teaching, more learning: Strategies for success in postsecondary settings*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Davis, J. R. (1993). *Better teaching, more learning: Strategies for success in postsecondary settings*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Debes, J. L. (1968). Audiovisual Instruction. 13, *Some Foundations for Visual Literacy*, pp. 961–964.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: DC Heath.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: DC Heath.

Duncan, C. A., Nolan, J., & Wood, R. (2002). See you in the movies? We hope not! *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(8), 38-44.

Duncan, C. A., Nolan, J., & Wood, R. (2002). See you in the movies? We hope not! *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(8), 38-44.

Dunn, K. J. (2000). Hannibal "lecture" changes his oral menu. In R. S. Dunn & S. A. Griggs (Eds.), *Practical approaches to using learning styles in higher education* (pp. 68-74). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Dunn, K. J. (2000). Hannibal "lecture" changes his oral menu. In R. S. Dunn & S. A. Griggs (Eds.), *Practical approaches to using learning styles in higher education* (pp. 68-74). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Eco, U. (1994). Θεωρία Σημειωτικής, μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Γνώση.

Egoff, S. A. (1981). Thursday's Child: Trends and Patterns in Contemporary Children's Literature. Chicago, Ill: American Library Association. p. 247.

Elias B. Hans Christian Andersen: the story of his life and work 1805–75, Phaidon (1975) ISBN 0-7148-1636-1

Ewers, H. H., ed. (1987). *Kinder-Märchen von C. W. Contessa, F. de la Motte Fouqué, E. T. A. Hoffmann*. Stuttgart, Germany: Philipp Reclam Jr. pp. 347 (afterword). ISBN 978-3-15-028377-6.

Fain, T. A., Jr. (2004). American popular culture: Should we integrate it into American education? *Education*, 124, 590-594.

Fain, T. A., Jr. (2004). American popular culture: Should we integrate it into American education? *Education*, 124, 590-594.

Ferres, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Fowles, J. (1981). "Ashort of exile in Lyme Regis", London Magazine. March 1981

- Genette, G. (1966). *Figures I*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1969). *Figures II*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Goldstein, R. & Zornow, E. (1980). *The Screen Image of Youth: Movies about Children and Adolescents*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Grodal T. (2009) *Embodied Visions*, Oxford University Press. P 27
- Hatfield, C. "Abstract":, "Comic Art, Children's Literature, and the New Comic Studies." *The Lion and the Unicorn*, vol. 30 no. 3, 2006, pp. 360–382. Project MUSE, doi:10.1353/uni.2006.0031
- Heinich, R. – Molenda, M. – Russell, J. D. – Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, p. 64.
- Higgins, J. A. & Dermer, S. (2001). The use of film in marriage and family counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(3), 182–192.
- Hoffmann, E. T. A.; Sendak (illustrator), Maurice (1984). *Nutcracker*. New York, N.Y., USA: Crown Publishers. ISBN 978-0-385-34864-5.
- Hoover, D. S. (2006). Popular culture in the classroom: Using audio and video clips to enhance survey classes. *The History Teacher*, 39, 467-478. [doi:10.2307/30037067](https://doi.org/10.2307/30037067)
- Hoover, D. S. (2006). Popular culture in the classroom: Using audio and video clips to enhance survey classes. *The History Teacher*, 39, 467-478.
- Hunt, P. (2003). *Literature for Children Contemporary Criticism*. London: Routledge. p. 18.
- Hunt, P., ed. (1996). *International Companion Encyclopedia Of Children's Literature*. Taylor & Francis. ISBN 978-0-203-16812-7.
- Keller, J. M. (2008). First principle of motivation to learn and e³-learning. *Distance Education*, 29, 175 185. [doi:10.1080/01587910802154970](https://doi.org/10.1080/01587910802154970)

- Keller, J. M. (2008). First principle of motivation to learn and e³-learning. *Distance Education*, 29, 175-185.
- Kirsh, S. J. (1998). Using animated films to teach social and personality development. *Teaching of Psychology*, 25(1), 49–51.
- Kline, D. T. (2003). *Medieval Literature for Children*. Psychology Press. ISBN 978-0-8153-3312-8.
- Knowles, M. (1996). *Language and Control in Children's Literature*. Psychology Press. ISBN 978-0-203-41975-5.
- Laurie, T. (2015). "Becoming-Animal Is A Trap For Humans". Deleuze and the Non-Human. eds. Hannah Stark and Jon Roffe.
- Lawson L. A. (1995) "The Archetypal Adventures of Emilio Salgari: A Panorama of his Universe and Cultural Connections New Comparison", *A Journal of Comparative and General Literary Studies*, Number 20 Autumn
- Leader, Z. (2015). *Reading Blake's Songs*. Routledge. p. 3. ISBN 9781317381235.
- Lee, J. W., Kane, J.J., Drane, D., & Kane, R. J. (2009). Seeing and valuing diversity in film: An approach to sport education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 8(1), 97-107. [doi:10.3794/johlste.81.208](https://doi.org/10.3794/johlste.81.208)
- Lee, J. W., Kane, J.J., Drane, D., & Kane, R. J. (2009). Seeing and valuing diversity in film: An approach to sport education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 8(1), 97-107. [doi:10.3794/johlste.81.208](https://doi.org/10.3794/johlste.81.208)
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago.
- Library of Congress. "Children's Literature" (PDF). Library of Congress Collections Policy Statement. Library of Congress. Retrieved 1 June 2013.
- Lotman, J. (1989). *Αισθητική και Σημειωτική του Κινηματογράφου*. Αθήνα: Θεωρία.
- Lowe, R. (2000). Visual Literacy and Learning in Science. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, p. 3.

Lowe, R. (2000). Visual Literacy and Learning in Science. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, pp. 3–4.

Lundin, A. H. (1994). "Victorian Horizons: The Reception of Children's Books in England and America, 1880–1900". *The Library Quarterly*. 64: 30–59. doi:10.1086/602651.

Lyons, M. (2011). *Books: a living history*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.

Lyons, M. 2011. *Books: a living history*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.

MacCann, D. & Richard, O. (1973). *The child's first books; a critical study of pictures and texts*. New York: Wilson. p. 1 & 107.

MacIntyre, A. C. (1984). *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Marks, D. F. (2006). *Children's Book Award Handbook*. Westport, Conn: Libraries Unlimited. p. 201.

Marshall, J. (2002). *What would Buffy do? The use of popular culture examples in undergraduate library instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Popular Culture Association and American Culture Association, Toronto, Ontario, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468217)

Marshall, J. (2002). *What would Buffy do? The use of popular culture examples in undergraduate library instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Popular Culture Association and American Culture Association, Toronto, Ontario, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468217)

Martin, A., & Jones, E. (1994). Comparing interactive videodisc instruction with traditional methods of social skills training. *Education and Training Technology International*, 31, 187-195. <http://dx.doi.org/10.1080/0954730940310304>

Mc Farlane, B. (1996). *Novel to Film*. Oxford: Clarendon Press.

McBride, T., & Nief, R. (2006). *Beloit college mindset list for the class of 2011*. Retrieved July 27, 2009, from <http://www.beloit.edu/mindset/2011.php>

- McBride, T., & Nief, R. (2006). *Beloit college mindset list for the class of 2011*. Retrieved from <http://www.beloit.edu/mindset/2011.php>
- McCorquodale, D. (2009). *Illustrated Children's Books*. London: Black Dog Publishing. p. 6.
- McCullick, B., Belcher, D., Hardin, B., & Hardin, K. (2003). Butches, bullies, and buffoons: Images of physical education teachers in the movies. *Sport, Education and Society*, 8, 3-16.
- McCullick, B., Belcher, D., Hardin, B., & Hardin, K. (2003). Butches, bullies, and buffoons: Images of physical education teachers in the movies. *Sport, Education and Society*, 8, 3-16.
- McLuhan, M. (1995). *Understanding media: The extensions of man* (Reprinted ed./1964). Cambridge, MA: The MIT Press.
- McLuhan, M. (1995). *Understanding media: The extensions of man* (Reprinted ed./1964). Cambridge, MA: The MIT Press.
- McMunn, M. T. (1972). "Children's Literature in the Middle Ages". *Children's Literature*. 1: 21–29. doi:10.1353/chl.0.0064.
- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 263-269. doi:10.1080/14703290802176147
- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 263-269. doi:10.1080/14703290802176147
- Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory Into Practice, the College of Education and Human Ecology*, 47, p. 102.
- Metz, C. (1974). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. New York: Oxford University Press.
- Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2008). *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths*. Cambridge, MA: Hogrefe.

Nikolajeva, M., ed. (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Greenwood. ISBN 978-0-313-29614-7.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins United Press. p. 100.

O'Bannon, T., & Goldenberg, M. (2008). *Teaching with movies: Recreation, sports, tourism, and physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

O'Bannon, T., & Goldenberg, M. (2008). *Teaching with movies: Recreation, sports, tourism, and physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Paddock, J. R., Terranova, S., & Giles, L. (2001). SASB goes Hollywood: Teaching personality theories through movies. *Teaching of Psychology*, 28, 117-121.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780199884353.

Pardue, K. T. & Morgan, P. (2008). Millennials considered: A new generation, new approaches, and implications for nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 29(2), 74-79.

Pardue, K. T. & Morgan, P. (2008). Millennials considered: A new generation, new approaches, and implications for nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 29(2), 74-79.

Petracca, M., & Sorapure, M. (2009). *Common culture: Reading and writing about American popular culture* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ; Prentice Hall.

Petracca, M., & Sorapure, M. (2009). *Common culture: Reading and writing about American popular culture* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ; Prentice Hall.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1-6. [doi:10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1-6. [doi:10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)

Prensky, M. (2005). "Engage me or enrage me": What today's learners demand. *EDUCAUSE Review*, 40(5), 60-65.

Prensky, M. (2005). "Engage me or enrage me": What today's learners demand. *EDUCAUSE Review*, 40(5), 60-65.

Purvis, J. R. (1973). Visual Literacy: An Emerging Concept. *Educational Leadership*, Vol. 30, Issue 8, p. 714.

Ratsch, U. – Stamatescu, I. O. – Stoellger, P. (eds.) (2009). *Kompetenzen der Bilder: Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften*, Tübingen: Mohr Siebeck.

Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Reynolds, K. (2012). *Children's Literature from the Fin de Siècle to the New Millennium*. Tavistock, Devon, U.K.: Northcote House. p. ix.

Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill Publishers.

Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill Publishers.

Rogers, E. E. (2002). *Waiting to exhale: African American women and adult learning through movies*. Paper presented at the 33rd Annual Adult Education Research Conference (AERC), Saskatoon, Saskatchewan, Canada. Retrieved from <http://www.adulterc.org/Proceedings/2002/papers/Rogers.pdf>

Rogers, E. E. (2002). *Waiting to exhale: African American women and adult learning through movies*. Paper presented at the 33rd Annual Adult Education Research Conference (AERC), Saskatoon, Saskatchewan, Canada. Retrieved July 29, 2009, from <http://www.adulterc.org/Proceedings/2002/papers/Rogers.pdf>

Ruiz, R. A. (1999). *Pulchrum*. Madrid: Rialp.

- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning: an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermer, J. (1988). Visual media, attitude formation, and attitude change in nursing education. *Educational Communication and Technology*, 36, 197-210.
- Shapiro, J. (2000). Literature and the arts in medical education. *Family Medicine*, 32, 157-158.
- Shavit, Z. (2009). *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press. ISBN 978-0-8203-3481-3.
- Silvey, A., ed. (2002). *The Essential Guide to Children's Books and their Creators*. New York: Houghton Mifflin. ISBN 978-0-618-19082-9.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A
- Smith, D. (2000). "The Times Plans a Children's Best-Seller List". *The New York Times*. Retrieved 24 July 2012.
- Staples, T. (1996). *All Pals Together: The Story of Children's Cinema*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.
- Starff, S. (1982). *The Elements of the System: Toward a Theory of Cinesthetic Impact*. New York: Columbia University Press.
- SurveyMonkey™ [Computer software]. Portland, OR: Ryan Finley. Available from <https://www.SurveyMonkey.com>
- Susina, J. (1993). "Editor's Note: Kiddie Lit(e): The Dumbing Down of Children's Literature". *The Lion and the Unicorn*. 17 (1): v–vi. doi:10.1353/uni.0.0256.
- Townsend, J. R. *Written for Children*. (1990). New York: HarperCollins. ISBN 0-06-446125-4, pp. 15–16.
- Trites, R. S. (2000). *Disturbing the Universe Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: U of Iowa. p. xi-xii.

- Turner, G. (1999). *Film as social practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Turner, G. (1999). *Film as social practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Upton, E. (2013). "How the Newbery Award Got Its Name". Today I Found Out.
- White, C., & McCormack, S. (2006). The message in the music: Popular culture and teaching in social studies. *The Social Studies*, 97(3), 122-127. [doi:10.3200/TSSS.97.3.122-127](https://doi.org/10.3200/TSSS.97.3.122-127)
- Whitman, N. (2000). A poet confronts his own mortality: What a poet can teach medical students and teachers. *Family Medicine*, 32, 673- 674.
- Wileman, R. E. (1993). Visual communicating. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, p. 114.
- Wilye, A. S., ed. (2008). *Considering Children's Literature: A Reader*. Broadview. p. 46.
- Windham, C. (2005). Father Google and Mother IM: Confessions of a Net Gen learner. *EDUCAUSE Review*, 40(5), 42–59.
- Wojcik-Andrews, I. (2000). *Children's films: history, ideology, pedagogy, theory*. Garland reference library of the humanities ; Children's literature and culture. New York: Garland Pub. [ISBN 978-0815330745](https://www.isbn-international.org/product/978-0815330745).
- Wojcik-Andrews, I. (2000). *Children's Films: History, Ideology, Pedagogy, Theory*. New York: Garland.
- Yenawine, P. (1997). Thoughts on Visual Literacy. In: Ed. Flood, J. – Brice Heath, S. – Lapp, D. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Art*, p. 1.

Ελληνική

«Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας προαιρετικών μαθημάτων στους χώρους των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων ή και άλλων σχολικών μονάδων

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τεύχος 1ο , αριθμός φύλλου 11 (4 Φεβρουαρίου 1991), σ. 135. Πηγή: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών 1909-1999.

«Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Αισθητική αγωγή στο γυμνάσιο και στο λύκειο», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τεύχος 2ο , αριθμός φύλλου 1645 (24 Αυγούστου 1999). Πηγή: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών 1909-1999, ό.π.

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). «Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση», *Συχνότητες*, τεύχος 10, σ. 14-9.

Ανούση, Ε., Ράπτης, Η. & Ροδοπούλου, Ε. (2008). *Εικαστικά Α΄ Γυμνασίου*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒΑ 2008, σ. 61-70.

Βαλτινός, Θ. (1990). "Σχέσεις λογοτεχνίας και κινηματογράφου", *Η Λέξη*, 96.

Βασιλικός, Β. (1990). "Κάθε τέχνη έχει τη γλώσσα της", *Η Λέξη*, 96, 470-472.

Γουδέλης, Τ. (2003). "Από τη λογοτεχνία στον κινηματογράφο", *Το Δέντρο* (αφιέρωμα: Λογοτεχνία και Σινεμά), 127-128, 5-6.

Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ. και Καρακίτσιος, Α. (2012). "Λογοτεχνία και κινηματογράφος. Κειμενικο-εικονικές προσεγγίσεις: η περίπτωση του «μικρού Νικόλα»", στο: Κωτόπουλος, Τ. και Σουλιώτη, Δ. *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Διημερίδα (21 και 22 Ιανουαρίου 2011). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ζευκλής, Α.Χ. (1971). *Σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας*, ειδική έκδοση της Philips Α.Ε., Αθήνα, σ. 32-3.

Ζήρας, Α. (2003). "Όψεις της αναγνωσιμότητας του κινηματογράφου", *Το Δέντρο* (αφιέρωμα: Λογοτεχνία και Σινεμά), 127-128, 38-45.

Θεοδωρίδης, Μ. (2001). «Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα "Πάμε Σινεμά;" Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο *Παιδί & κινηματογράφος*, Στέφανος Κούτρας (επιμ.), εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα, σ. 111-2.

- Θεοδωρίδης, Μ. (2010). «Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση στο Πρόγραμμα Μελίνα», *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη*, Παναγιώτης Κανελλόπουλος – Νικόλαος Τσαφταρίδης (επιμ.), εκδόσεις Νήσος, Αθήνα 2010, σ. 105.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Αθήνα: Αιγόκερως
- Καμπανέλλης, Ι. (1990). "Προς δόξαν της λογοτεχνίας". Η Λέξη, 96, 490-493.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας (από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές)*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 95.
- Καρακίτσιος, Α. (2010). Σύγχρονη παιδική μικροαφήγηση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κελεσιδής, Ε. (2009). *Ο κινηματογράφος ως παράγοντας διαμόρφωσης των ιστορικών ιδεών των παιδιών – Θεωρία και πράξη*, εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Κολοβός, Ν. (1990). "Λογοτεχνική Γλώσσα και κινηματογραφικό λεκτικό", Η Λέξη, 96, 473-489.
- Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού και της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών σύμφωνα με την φιλοσοφία του νέου ψηφιακού σχολείου*, εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Μαριολής, Δ. (2007). «Η σχολική ιστορία στην κλίση του Προκρούστη», στο *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*, Χρήστος Κάτσικας – Κώστας Θεριανός (επιμ.), εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σ. 109-110.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2005). «Ο κινηματογράφος ως ιστορική πηγή: Θεωρία, μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 142, σ. 95-107.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). «Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;», στο *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 11.

Μωραΐτης, Μ. (2003). "Ο λόγος του κειμένου και της εικόνας", Το Δέντρο (αφιέρωμα: Λογοτεχνία και Σινεμά), 127-128, 89-93.

Πανούσης, Γ. (2002). «Η σχέση παιδιών-εφήβων με τα επικοινωνιακά μέσα καθώς και οι τρόποι χρήσης και ένταξης των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία», στο *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000 συνοπτική παρουσίαση*, Άλκηστις Βερέβη (επιμ.), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2002, σ. 447-55.

Πηγή: <http://www.iom.gr/Default.aspx?lang=el-GR&page=145&studyid=37>.

Σεμεντεριάδης, Θ., Σιδηροπούλου, Χ. & Τσαμποδήμου, Δ. (2013). «Η κινηματογραφική παιδεία στο νηπιαγωγείο: οι απόψεις των νηπιαγωγών», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 105-106, σ. 216-26.

Στάθη, Ειρ. (2011). Σημεία και σύμβολα στη φιλική γλώσσα. Η μορφή και το νόημα της κινούμενης εικόνας. Αθήνα: Αιγόκερως.

Σταματοπούλου, Ε. (2003). Κινηματογραφικός και μυθιστορηματικός λόγος. Μια συγκριτική μελέτη της κινηματογραφικής αφήγησης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο (διδ. διατριβή).

Τατσόπουλος, Π. (2003). "Κάμερα στο χέρι", Το Δέντρο (αφιέρωμα: Λογοτεχνία και Σινεμά), 127-128, 111-116.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο: Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, σ. 184-5.

Ιστοσελίδες

http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_FOTO/indexFOTO.htm.

<http://doc.utwente.nl/59769/1/Velders07visual.pdf>.

<http://olympiafestival.gr/>.

<http://www.filmfestival.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=599>.

<http://www.filmfestival.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=993>

<http://www.fotograma.gr/el/>.

http://www.gfc.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=504.

<http://www.karposontheweb.org/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%B7.aspx>.

<http://www.latsis-foundation.org/ell/ekpaidefsi-epistimi-politismos/ekpaidefsi/defterovathmia/all/2015/ekpaideftikonbspprogramma-laquoproti-ora-sinemaraquonbspgia-tin-texni-tou-kinimatografou>

http://www.onassis.gr/enim_deltio/50_10/news_2.php.

<http://www.pamecinema.net/home.html>.

http://www.pe-kritis.gr/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=50.

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

<http://www.prmelina.gr/intro.htm>.

http://www.syriza.gr/theseis/pros_diavoulefsi_programma_politismou.pdf, σ. 23.

<https://cinedraseis.wordpress.com/neanikoplano/>.

<https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/>.

<https://themythosproject.wordpress.com/about/>.