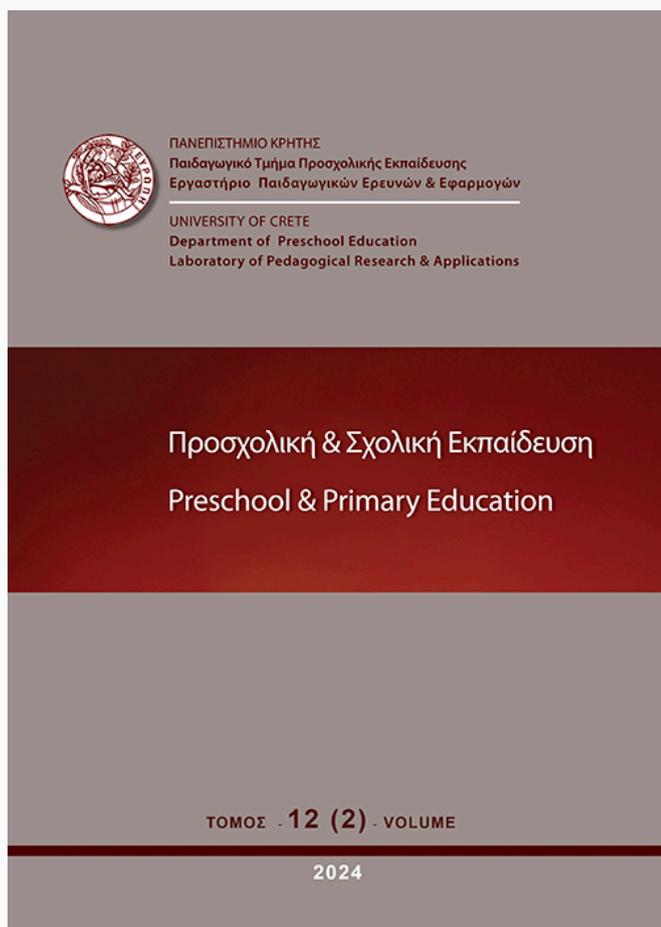


Preschool and Primary Education

Τόμ. 12, Αρ. 2 (2024)

Νοέμβριος 2024



Η συμβολή της εικόνας στην παραγωγή γραπτού λόγου και η προστιθέμενη αξία της κριτικής ανάλυσής της: Διδακτικές πρακτικές στη Β΄ τάξη Δημοτικού με πίνακες ζωγραφικής

Ευανθία Καραγιαννάκη

doi: [10.12681/ppej.37725](https://doi.org/10.12681/ppej.37725)

Copyright © 2025, Ευανθία Καραγιαννάκη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραγιαννάκη Ε. (2024). Η συμβολή της εικόνας στην παραγωγή γραπτού λόγου και η προστιθέμενη αξία της κριτικής ανάλυσής της: Διδακτικές πρακτικές στη Β΄ τάξη Δημοτικού με πίνακες ζωγραφικής. *Preschool and Primary Education*, 12(2), 200-231. <https://doi.org/10.12681/ppej.37725>

Η συμβολή της εικόνας στην παραγωγή γραπτού λόγου και η προστιθέμενη αξία της κριτικής ανάλυσης της: Διδακτικές πρακτικές στη Β' τάξη Δημοτικού με πίνακες ζωγραφικής

Ευανθία Καραγιαννάκη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Δεδομένου ότι η εικόνα συνιστά ελκυστικό μέσο διδασκαλίας ενώ, αναμφίβολα, αποτελεί κυρίαρχο σημειωτικό τρόπο της σύγχρονης επικοινωνίας, θεωρούμε ιδιαίτερα πρόσφορο να αξιοποιηθεί στο διδακτικό έργο. Ειδικότερα, η συμβολή της στην παραγωγή γραπτού λόγου, που δυσκολεύει τους μαθητές, είναι εξαιρετικά βοηθητική. Στοχεύοντας στη διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, στο παρόν άρθρο προτείνουμε διδακτικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο έρευνας δράσης, στο γλωσσικό μάθημα, στις δραστηριότητες γραπτού λόγου, στη Β' τάξη Δημοτικού, με δεκαεπτά μαθητές, με δύο κριτικές παρατηρήτριες και με εννιά πίνακες ζωγραφικής. Είναι ζωτικής σημασίας να επισημανθεί ότι το εικονιστικό υλικό εντάχθηκε στο μάθημα με κριτικό τρόπο, με τη χρήση ενός μοντέλου κριτικής οπτικής ανάλυσης ειδικά για μαθητές. Οι πίνακες ζωγραφικής που επιλέχθηκαν από τους μαθητές οργανώθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες: οικογένεια, φιλία, εργασία. Σημείο αναφοράς αποτέλεσε η πτυχή των σχέσεων, ώστε τα παιδιά μέσα από προσωπικά βιώματα κοινωνικών σχέσεων να διεισδύσουν πιο αποτελεσματικά σε πολιτικές έννοιες, κομβικές για τον κριτικό γραμματισμό, όπως: εξουσία - ιδεολογία. Μέσα από την ένταξη της εικόνας ενός έργου τέχνης στο γλωσσικό μάθημα, αποδείχθηκε, μέσα από το παραγόμενο υλικό, τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις και το ημερολόγιο εκπαιδευτικού, ότι επιτυγχάνονται γλωσσικοί στόχοι γραπτού λόγου πιο ευχάριστα και πιο δημιουργικά, ενώ παράλληλα καλλιεργείται ο κριτικός οπτικός γραμματισμός και αναπτύσσεται η κριτική οπτική επίγνωση.

Λέξεις-κλειδιά: εικόνα, παραγωγή γραπτού λόγου, κριτική ανάλυση εικόνας-κριτική οπτική ανάλυση, μοντέλο κριτικής οπτικής ανάλυσης, διδακτικές πρακτικές, πίνακες ζωγραφικής, κριτικός οπτικός γραμματισμός

Summary. Given that images constitute an attractive means of teaching and undoubtedly correspond to a dominant semiotic mode of modern communication, we consider them excellent resources to be used in teaching. In particular, their contribution to the production of written language, which is difficult for students, is extremely helpful. In Greek schools visual texts are often treated as decorative elements, accompanying texts or used as co-auxiliary learning tools. In contrast our language proposition places the image

at the centre of the teaching process, deriving from it all its dynamics. Specifically, images in our research are used two ways. On the one hand to introduce students to critical reading, developing critical visual awareness in order to investigate the implicit meanings of images and the mechanisms that conceal them. On the other hand, having understood their messages, to proceed with collaborative creative writing, in a pleasant and constructive way, accompanying them with a visual creation which critically deconstructs and reconstructs the original image, i.e. the painting being studied. Aiming to use images in education, in this article we propose teaching practices that were implemented in the context of action research during a language lesson in written language activities. The implementation used nine paintings in a second-grade class with seventeen students and two critical observers. It is vital to note that the visual material was integrated into the lesson in a critical way, using a student-specific model of critical visual analysis. The paintings finally chosen by the students were included in three thematic categories: family, friendship and work. A basic point of reference was the aspect of relationships, so that children through personal experiences of social relationships could more effectively penetrate political concepts central to critical literacy such as power - ideology. Teaching practices such as: "Associative thinking", "Show me how it works", "The magic wand that dissolves silence", "The preferred painting" launched creative learning paths which led to the development of descriptive, narrative and argumentative language in a multimodal context. The produced material, interview, observations and the teacher's diary showed that critical visual literacy is cultivated, and critical visual awareness is developed when images which correspond to works of art are incorporated into language lessons.

Keywords: image, writing, critical image analysis-critical visual analysis, critical visual analysis model, teaching practices, paintings, critical visual literacy

Εισαγωγή

Η εικόνα συνιστά μοναδικό εποπτικό μέσο, που ελκύει και κινητοποιεί ιδιαίτερα το μικρό παιδί ενώ παράλληλα διευκολύνει τη μάθηση, καθιστώντας την πιο αποτελεσματική (Παπαδημητρίου, 2012). Η θέση αυτή ασφαλώς αντανακλάται σε όλα τα βιβλία που προορίζονται για την παιδική ηλικία, σχολικά και εξωσχολικά, δεδομένου ότι τα κείμενά τους συνοδεύονται από πλούσια εικονογράφηση. Ιδιαίτερα στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος μια εικόνα δύναται να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τον νεαρό/την νεαρή συγγραφέα, καταδεικνύοντας ότι ο οπτικός γραμματισμός συνεργεί στην επίτευξη της γλωσσικής εγγραμματοσύνης (Liu, 2013). Ακόμη περισσότερο μπορεί να συνδράμει σε αυτήν την κατεύθυνση ένα έργο τέχνης που αντιστοιχεί σε πίνακα ζωγραφικής, ο οποίος εντοπιασάζει και σαηνεύει τον μικρό θεατή του.

Ειδικότερα, η εικόνα, αξιοποιούμενη μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα ελκυστικό διδακτικό υλικό για τον μαθητή (Καραγιαννάκη, 2021). Το γεγονός αυτό συμβαίνει γιατί συνιστά οικείο σημείο αναφοράς της ζωής του, δεδομένου ότι το άτομο από την πρώτη στιγμή της πορείας του στον κόσμο τούτο έχει πρόσβαση σε εικόνες του περιβάλλοντός του, παρά στον γραπτό γλωσσικό κώδικα (Berger et al., 1972). Επίσης, σύμφωνα με τη Νομικού (2021), η εικόνα γίνεται κατανοητή πιο εύκολα και πιο ανώδυνα συγκριτικά με το γλωσσικό κείμενο, καθώς υφίσταται αυτόματη επεξεργασία στον ανθρώπινο εγκέφαλο, με αποτέλεσμα να εντυπώνεται στη μνήμη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ακόμη, συνδεόμενη με τα βιώματα των παιδιών (Καραγιαννάκη, 2017), ελκύει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον και την προσήλωσή τους (Green, 2001), γεφυρώνοντας τη σχολική με την εξωσχολική ζωή. Η εν λόγω γεφύρωση επιδρά σημαντικά στη σχολική πρόοδο, όπως υπογραμμίζεται από την εθνογραφική προσέγγιση της σχολής των Νέων Γραμματισμών (π.χ. Street, 1993) (Karagiannaki & Stamou, 2018), καθώς και από την ομάδα του Νέου Λονδίνου (1996) (Παπαδημητρίου, 2020).

Για τους παραπάνω λόγους, η εικόνα προσφέρεται ως πολύτιμο διδακτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη με διάφορους τρόπους (Καραγιαννάκη, 2021). Ωστόσο, καθώς το νεαρό άτομο αναπτύσσεται σε μια κοινωνία που κατακλύζεται από εικόνες, οι οποίες κατά κύριο λόγο διαδραματίζουν ηγεμονικό ρόλο (Καραγιαννάκη, 2021· Kress & van Leeuwen, 2006· 2010) και τείνουν συχνά να ταυτίζονται με επιθυμίες που ωστόσο είναι υποβαλλόμενες και χειραγωγικές (Culler, 2013), φαντάζει αναγκαία η κριτική προσέγγισή τους ή έστω η πιο συνειδητοποιημένη ανάγνωσή τους ήδη από τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο, μέσα από την καλλιέργεια του κριτικού οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού (Albers et al., 2009· Callow, 2008· Καραγιαννάκη, 2021· Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη· Παπαδημητρίου & Καπαρινού, 2020· Παπαδημητρίου κ.ά., 2020). Εξάλλου, μια εικόνα δεν είναι ποτέ ουδέτερη (Aiello, 2006· Παπαδημητρίου, 2012), καθώς δεν αντικατοπτρίζει απλά τον κόσμο, αλλά κατασκευάζει κοινωνικές θεάσεις του.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία, εξισορροπώντας την τάση της σύγχρονης κοινωνίας να προβάλλει την εικόνα περιορίζοντας τον γραπτό λόγο, ως μια μετάβαση από τη γλωσσική στην οπτική κουλτούρα (Kress, 2003), προσεγγίζει κριτικά την εικόνα, για να προαγάγει τον γραπτό λόγο, οδηγώντας σε ένα αρμονικό πολυτροπικό αποτέλεσμα. Σε αυτό το τελικό αποτέλεσμα, ο οπτικός και ο γραπτός σημειωτικός τρόπος συνυπάρχουν διατροπικά, στηρίζοντας και συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον. Ως εκ τούτου, εκκινώντας από την εικόνα, η έρευνα δράσης που περιγράφεται στο παρόν άρθρο επιτυγχάνει την αποτελεσματική προαγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές Β' τάξης Δημοτικού, οι οποίοι, εμπνεόμενοι από πίνακες ζωγραφικής που έχουν γνωρίσει και έχουν αγαπήσει μέσα από άλλες δράσεις τους, προχωρούν στη συνεργατική δημιουργία κειμένων σε ένα κριτικό πλαίσιο. Οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται αποσκοπούν στο να προσανατολίσουν τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη γλωσσικών στόχων παραγωγής γραπτού λόγου με ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο, που οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο

Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί βασικό στόχο του Προγράμματος Σπουδών για όλες τις τάξεις, προσβλέποντας στην καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής κειμένων, για να δύνανται οι μαθητές να διατυπώνουν σκέψεις, ιδέες και κρίσεις, με στόχο την κριτική γλωσσική επίγνωση (Υπ. Απόφαση 13559/Δ1/2023). Υπό αυτό το πρίσμα, η συγγραφή κειμένων τίθεται ως προτεραιότητα σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια, αμέσως μετά από την κατάκτηση της ανάγνωσης και των βασικών δεξιοτήτων γραφής. Πρόκειται για μια δύσκολη και δυναμική διαδικασία (Xanthi, 2015), που πολλές φορές προκαλεί άγχος στους μαθητές και αναχαίτιση της δημιουργικότητάς τους (Clark, 2012). Παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια πολύπλοκη και απαιτητική υπόθεση, διδάσκεται με παραδοσιακές και παρωχημένες τεχνικές (Dombey, 2013), ενώ θα ήταν αναμενόμενο να προσεγγίζεται διδακτικά με έναν πιο ευρηματικό τρόπο, για να κινητοποιούνται θετικά οι μαθητές μας.

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα ευθυγραμμίζεται με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζει τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια στο σύνολό τους (Κωστούλη, 2015), που, όμως, καθοδηγούν υπερβολικά τη διδακτική διαδικασία (Βασιλειάδου κ.ά., 2012). Περαιτέρω, αν και η κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει το κείμενο ως βασική μονάδα επικοινωνίας, τελικά τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να το αξιοποιούν με αποπλαισιωμένο τρόπο, παρουσιάζοντας προσκόλληση σε θέματα γραμματικής και περιεχομένου, αντανακλώντας, έτσι, περισσότερο παραδοσιακές προσεγγίσεις (Στυλιανού,

2014). Υιοθετώντας, ωστόσο, αυτήν τη συλλογιστική, η σχολική καθημερινότητα καθίσταται μηχανιστική και κάθε άλλο παρά δημιουργική (Καραγιαννάκη, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω συνθήκες, η παρούσα έρευνα εφαρμόζεται χωρίς τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, αλλά αξιοποιεί την εικόνα θέτοντάς την στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Παρά ταύτα, δεν αγνοείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς μέσα από το συγκεκριμένο εγχείρημα καλύπτεται ένας βασικός στόχος του, η παραγωγή γραπτού λόγου, λαμβανομένου υπόψη ότι τα κείμενα στα «σύγχρονα πολυσημειωτικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα πραγματώνονται τόσο με γλωσσικά όσο και με μη γλωσσικά στοιχεία» (Υπ. Απόφαση 13559/Δ1/2023, σ. 6.314).

Ο ρόλος της εικόνας στη μαθησιακή διαδικασία

Κομβικής σημασίας ζήτημα για την εκπαίδευση συνιστά η μύηση των μαθητών στην κριτική διαχείριση της εικόνας (Ιατράκη, 2017· Καραγιαννάκη, 2021). Διανύουμε μια εποχή, όπου η εικόνα είναι κυρίαρχη (Ζαγκότας, 2016· Kress & van Leeuwen, 2006· 2010). Λαμβανομένου υπόψη, επίσης, ότι συνιστά φορέα ιδεολογίας (Aiello, 2006· Παπαδημητρίου, 2012), καθίσταται αναγκαία η κριτική εμβάθυνση στα νοήματα που κατασκευάζει κάθε πραγμάτωσή της (Ζαγκότας, 2016· Καραγιαννάκη, 2021).

Με άλλα λόγια, ο οπτικός γραμματισμός, δηλαδή η δυνατότητα κριτικής ανάγνωσης της εικόνας, συνιστά μια δεξιότητα ζωτικής σημασίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Messaris, 2001 στο Παπαδημητρίου κ.ά., 2020· Thibault & Walbert, 2003 στο Παπαδημητρίου κ.ά., 2020). Οι ταχείες εξελίξεις της σημερινής εποχής επιβάλλουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ανάγκες του σήμερα και του αύριο (Δημητριάδη & Μαλαφάντης, 2018), ώστε η προσέγγιση στην πληροφορία, που πλέον είναι άφθονη, πολυδιάστατη, πολυτροπική και πολλές φορές παραπλανητική, να γίνεται με κριτικό τρόπο.

Στη σχολική πραγματικότητα, τα οπτικά κείμενα συχνά αντιμετωπίζονται ως διακοσμητικά στοιχεία που συνοδεύουν γλωσσικά κείμενα ή χρησιμοποιούνται ως συνεπικουρικά μέσα μάθησης. Ειδικότερα, τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια της Β' τάξης Δημοτικού (βλ., για παράδειγμα, Γαβριηλίδου κ.ά., 2016α· 2016β), αν και παρουσιάζουν πλούσια εικονογράφηση, εντούτοις δεν την προωθούν (μέσα από τα βιβλία δασκάλου, τα βιβλία μαθητών και περαιτέρω μέσω των εκπαιδευτικών) για ερμηνεία ή κριτικό σχολιασμό. Συνήθως θέτουν τις εικόνες ως προοργανωτές, ως απεικόνιση του σκηνικού του κειμένου ή ως βοήθημα επίλυσης ασκήσεων (Καραγιαννάκη σε εξέλιξη). Τελικά, ο ρόλος που ανατίθεται στην εικονογράφηση των εν λόγω σχολικών βιβλίων είναι αφενός διακοσμητικός, αφετέρου συμπληρωματικός του γλωσσικού τρόπου επικοινωνίας (Γρόσδος, 2008).

Αντιθέτως, η διδακτική μας πρόταση θέτει την εικόνα στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, αντλώντας από αυτήν όλη τη δυναμική της. Συγκεκριμένα, η εικόνα στην έρευνά μας αξιοποιείται με διττό τρόπο. Αφενός, κατά βάση, για να μνηθούν οι μαθητές στην κριτική ανάγνωσή της, αναπτύσσοντας κριτική οπτική επίγνωση, ώστε να διερευνηθούν τα λανθάνοντα νοήματα της εικόνας και οι μηχανισμοί που τα συγκαλύπτουν (Καραγιαννάκη, 2021). Αφετέρου, σε επόμενο βήμα, έχοντας κατανοήσει τα μηνύματά της, για να προβούν σε συνεργατική δημιουργική γραφή πολυτροπικού χαρακτήρα, καθώς στο οπτικό κομμάτι του τελικού κειμένου θα παρουσιάζεται ο υπό μελέτη πίνακας ζωγραφικής κριτικά αναδομημένος.

Εμβαθύνοντας στην εικόνα

Η προσέγγισή μας, αποσκοπώντας να μελετήσει εις βάθος τα νοήματα της εικόνας, ευθυγραμμίζεται με τη γραμματική οπτικού σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (2010), η οποία στηρίζεται στη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (1994). Η γραμματική του Halliday (1994) αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα κοινωνικό προϊόν,

ευρισκόμενο σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία, θέση που υιοθετεί η κριτική ανάλυση λόγου, διατεινόμενη ότι ο λόγος επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνία (Στάμου, 2008).

Ανάλογη θέση υιοθετούν, επίσης, οι Kress και van Leeuwen (2010) σχετικά με την εικόνα. Δηλαδή, η εικόνα συνιστά κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Liu, 2013), που επιδρά στην κοινωνία, αλλά δέχεται και επιδράσεις από αυτήν. Σύμφωνα με το σχήμα της εικόνας 1, το οποίο αποδίδει συνοπτικά την εν λόγω προσέγγιση, η εικόνα εμφανίζει τρεις μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2010):

Η αναπαραστατική μεταλειτουργία, που αφορά πιο πολύ στο ιδεολογικό κομμάτι, εξετάζει ό,τι αναπαρίσταται, τη δράση του και τα χαρακτηριστικά του. Τα στοιχεία αυτά αντιστοιχούν στους συμμετέχοντες, στις δράσεις τους ή τις αντιδράσεις τους και στις ιδιότητές τους. Επεξηγώντας, συμμετέχοντες είναι τα πρόσωπα που απεικονίζονται και συμμετέχουν σε μια δράση (δηλαδή σε κάποια πράξη) ή αντίδραση (δηλαδή στην παρατήρηση της πράξης). Οι ιδιότητες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των απεικονιζόμενων στοιχείων. Εστιάζοντας στις δράσεις και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, μπορούμε να δομήσουμε αφηγηματικό λόγο, ενώ εξετάζοντας τις ιδιότητές τους, μπορούμε να αναπτύξουμε περιγραφικό λόγο.



Εικόνα 1 Μεταλειτουργίες γραμματικής οπτικού σχεδιασμού

Η διαπροσωπική μεταλειτουργία, που αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ συμμετεχόντων και θεατών, μελετά τον τρόπο με τον οποίο απευθύνονται οι συμμετέχοντες στους θεατές, τα πλάνα και τις τοποθετήσεις τους, σε οριζόντια ή κάθετη γωνία. Συγκεκριμένα, και σε συνάρτηση με την εικόνα 1, η απευθυντικότητα αναφέρεται στην παρουσία ή απουσία βλέμματος, μορφασμού, χειρονομίας ή κίνησης προς τον θεατή· οπότε σημειώνεται, αντιστοίχως, απαίτηση από ή παροχή προς αυτόν πληροφοριών που συνδέονται με το θέμα της εικόνας. Ακολουθώς, μελετάται, επίσης, η κοινωνική απόσταση, η οποία καθορίζεται από το πλάνο. Όσο πιο κοντινό είναι το πλάνο, τόσο πιο μικρή κοινωνική απόσταση δημιουργείται. Τουναντίον, όσο πιο μακρινό είναι το πλάνο, τόσο επιτείνεται η κοινωνική απόσταση. Τα ζητήματα εμπλοκής και εξουσίας σχετίζονται με την οριζόντια και την κάθετη γωνία, αντιστοίχως. Επεξηγώντας, σύμφωνα με την οριζόντια γωνία, ο θεατής εμπλέκεται ή αποστασιοποιείται από το θέμα της εικόνας, αν ο απεικονιζόμενος στέκεται μετωπικά απέναντί του (οριζόντια μετωπική γωνία) ή πλαγίως (οριζόντια οξεία γωνία). Από την άλλη,

σύμφωνα με την κάθετη γωνία, η εξουσία περνάει είτε στον απεικονιζόμενο είτε στον θεατή, αν ο πρώτος τοποθετείται πιο ψηλά ή πιο χαμηλά από τον δεύτερο.

Τέλος, η κειμενική μεταλειτουργία, δηλαδή ο τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών, αφορά στην αξία και την προβολή των οπτικών στοιχείων, ανάλογα με την τοποθέτησή τους, στον διαχωρισμό ή την ένωσή τους και στην πορεία που ακολουθεί η οπτική ανάγνωση. Διευκρινίζοντας περαιτέρω, η πληροφοριακή αξία καθορίζεται από τις ζώνες τοποθέτησης των οπτικών στοιχείων: αναγιγνώσκοντας την εικόνα από τα αριστερά προς τα δεξιά, μεταβαίνουμε από τα οικεία στα νέα στοιχεία· αναγιγνώσκοντας την εικόνα από πάνω προς τα κάτω, μεταβαίνουμε από τις αφηρημένες έννοιες στις συγκεκριμένες· αναγιγνώσκοντας την εικόνα από το κέντρο προς το περιθώριο, μεταβαίνουμε από τις κυρίαρχες πληροφορίες στις υποδεέστερες. Επιπλέον, ο βαθμός προβολής εξαρτάται από το πόσο έντονα προσελκύει την προσοχή ένα οπτικό στοιχείο της εικόνας, κάτι που προσδιορίζεται από ποικίλες παραμέτρους, π.χ. μέγεθος, χρώμα κ.λπ. Μια ακόμη έννοια που σημειώνεται στην εικόνα 1 είναι η πλαισίωση, η οποία δημιουργείται από τον διαχωρισμό ή τη σύνδεση των οπτικών στοιχείων. Τέλος, το αναγνωστικό μονοπάτι αντιστοιχεί με τη διαδρομή της ανάγνωσης που εκτελείται από τον θεατή, ανάλογα με τη διαδοχή των οπτικών στοιχείων που παρατηρεί.

Αναμφίβολα, η προσέγγιση των Kress και van Leeuwen (2010), που περιγράφηκε σε γενικές γραμμές παραπάνω, εμπεριέχει εξειδικευμένη ορολογία, η οποία θα ήταν δυσνόητη για τα μικρά παιδιά. Γι' αυτόν τον λόγο, υιοθετήσαμε στην έρευνά μας το προσαρμοσμένο στην παιδική ηλικία μοντέλο ανάλυσης εικόνων για παιδιά της Καραγιαννάκη (2021), που συνοπτικά θα παρουσιάσουμε στο υποκεφάλαιο που αναφέρεται στον σχεδιασμό της προτεινόμενης παρέμβασης.

Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, αφενός η ορολογία απλοποιείται και προσαρμόζεται στο επίπεδο των μικρών μαθητών, αφετέρου η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται σε συγκεκριμένα στάδια, τα οποία συντελούν στην εμβάθυνση της εικόνας, ενώ καλύπτουν, παράλληλα, γλωσσικούς στόχους (βλ. Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη). Με αυτόν τον τρόπο, πέρα από το γεγονός ότι η εμβάθυνση στις εικόνες γίνεται προσιτή και βαθιά ακόμη και για πολύ μικρούς μαθητές, επιπλέον εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα, καλύπτοντας συγκεκριμένους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, όπως αυτούς που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτούς τους στόχους και επιπλέον στόχους καλλιέργειας κριτικού οπτικού γραμματισμού, αξιοποιώντας την τέχνη στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα πίνακες ζωγραφικής. Η επιλογή αυτή έγινε με το σκεπτικό ότι οι πίνακες ζωγραφικής όχι μόνον αποτελούν ένα ιδιαίτερο ελκυστικό μέσο κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά, κυρίως, επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις (Elford, 2002), οι οποίες συχνά φέρουν υποκείμενα ιδεολογικά στοιχεία (Καραγιαννάκη & Παπαδημητρίου, 2023).

Τέχνη και εκπαίδευση

Ολοένα και περισσότερο εκτιμάται η συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση (Καρέλα, 2012). Ο Dewey (1980) είχε ήδη αναγνωρίσει τον καθοριστικό ρόλο της επαφής με την τέχνη στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην ανάπτυξη της σκέψης και στην όξυνση της αντίληψης. Επιπλέον, ο Rekrins (1994) αναδεικνύει τη σημασία της παρατήρησης του έργου τέχνης στην ερμηνευτική ικανότητα του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, ο Gardner (1990), ο εισηγητής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, υπογραμμίζει την αξία της καλλιτεχνικής μόρφωσης, η οποία αναπτύσσει έναν ξεχωριστό τύπο νοημοσύνης.

Περαιτέρω, σύμφωνα με τους Μαλαφάντη και Καρέλα (2012), οι μαθητές, μέσα από την αισθητική εμπειρία, αναπτύσσονται ολόπλευρα, διαμορφώνουν αξίες και στάσεις, ευαισθητοποιούνται, εξασκούνται στην παρατήρηση, στη σύγκριση, στην έρευνα, στον πειραματισμό, στον στοχασμό και στην ανακάλυψη, ενώ παράλληλα γίνονται πιο

δημιουργικοί, οξύνουν την κριτική τους σκέψη και διεισδύουν σε ερμηνευτικούς στοχασμούς. Επίσης, οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι η τέχνη εκτός από τέρψη προσφέρει και γνώση, προωθεί τη δημιουργικότητα και ενθαρρύνει την αποκλίνουσα σκέψη.

Ειδικότερα, με εφαλτήριο έναν πίνακα ζωγραφικής, πολλές εποικοδομητικές συζητήσεις και δράσεις ενδέχεται να αναπτυχθούν κατά τη διδακτική διαδικασία (Καραγιαννάκη, 2021). Καθώς ένας πίνακας επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Elford, 2002), προσφέρει γόνιμο έδαφος για πλούσια προφορική έκφραση, εξωτερίκευση εμπειριών και συναισθημάτων, ανταλλαγή απόψεων και διεύρυνση οριζόντων. Η σύγκριση μεταξύ πινάκων είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κριτικού τύπου συζητήσεις και επιχειρηματολογικό λόγο, καθώς αναδεικνύονται και επεξηγούνται ομοιότητες και διαφορές που ανάγονται στο εκάστοτε χωροχρονικό και κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο.

Συμπερασματικά, οι πίνακες ζωγραφικής μπορούν να χρησιμεύσουν ως διδακτικό εργαλείο για την προαγωγή του κριτικού και του οπτικού γραμματισμού. Περαιτέρω, οι πίνακες ζωγραφικής στο γλωσσικό μάθημα μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για την παραγωγή γραπτού λόγου. Έως τώρα, τα σχετικά με την τέχνη προγράμματα που έχουμε συναντήσει στην εκπαίδευση (π.χ. Harvard Project Zero) αξιοποιούν την τέχνη περισσότερο για την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων. Στην έρευνά μας αξιοποιούμε τους πίνακες ζωγραφικής τόσο για την καλλιέργεια «ήπιων δεξιοτήτων» (π.χ. συνεργασία) όσο και «σκληρών» (π.χ. συγγραφή) (για τους όρους ήπιες και σκληρές δεξιότητες, βλ. Αστέρη, 2021), στοιχείο αναπόσπαστο του σχολικού προγράμματος.

Μεθοδολογία

Είδος έρευνας, σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η εν λόγω παρέμβαση συνιστά έρευνα δράσης, η οποία αποτελεί ερευνητική οδό για την επίτευξη αλλαγής και αναβάθμισης αλλά και για τη βελτίωση διδακτικών πρακτικών (Cohen et al., 2008). Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην αναβάθμιση της σχολικής καθημερινότητας συγκεκριμένου τμήματος Β' τάξης Δημοτικού, μια και είχε διαπιστωθεί απροθυμία και έλλειψη συμμετοχής στις δράσεις που δρομολογούσε το γλωσσικό σχολικό εγχειρίδιο. Βασικός στόχος τέθηκε αφενός η ανανέωση της σχολικής καθημερινότητας στο γλωσσικό μάθημα, ώστε οι μαθητές να κινητοποιηθούν και να συμμετάσχουν ενεργά, αφετέρου η εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, βασισμένων σε νέο υλικό - για το οποίο θα γίνει λόγος στο επόμενο υποκεφάλαιο -, που θα αντικαθιστούσε το γλωσσικό εγχειρίδιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν με την έναρξη της έρευνας είναι τα εξής:

- i. Οι πίνακες ζωγραφικής ως διδακτικό υλικό στο μάθημα της Γλώσσας στη θέση του σχολικού βιβλίου διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών;
- ii. Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται με βάση το εικονιστικό υλικό που επιλέχθηκε κινητοποιούν τους μαθητές; Συμβάλλουν στην κατάκτηση των γλωσσικών στόχων;
- iii. Η εικόνα μπορεί να προσεγγιστεί κριτικά από παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού με τη βοήθεια του μοντέλου ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού;
- iv. Η εικόνα, στην περίπτωση μας ένας πίνακας ζωγραφικής, βοηθάει αποτελεσματικά στην παραγωγή γραπτού λόγου στο γλωσσικό μάθημα της Β' τάξης Δημοτικού;
- v. Τα πολυτροπικά κείμενα των μαθητών αποδεικνύουν την καλλιέργεια της πολυτροπικής εγγραμματοσύνης τους; Αναπτύσσεται, δηλαδή, η κριτική οπτική επίγνωσή τους;

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό της εν λόγω έρευνας, που αντιστοιχεί σε μια συλλογή πινάκων ζωγραφικής, αναδείχθηκε μέσα από συνεντεύξεις με τους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος. Πρόκειται για μέρος μιας ευρύτερης συλλογής, με την οποία είχαν ήδη ασχοληθεί οι μαθητές στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος που είχε προηγηθεί. Αυτό σημαίνει ότι το υλικό της παρέμβασης δεν επιβλήθηκε άνωθεν στους μαθητές, αλλά το επέλεξαν οι ίδιοι, καθώς το είχαν συναντήσει σε άλλες δράσεις τους.

Επισημαίνεται ότι τα εν λόγω έργα τέχνης ανήκουν σε θεματικές ενότητες που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις (οικογένεια, φιλία, εργασία). Η θεματική των σχέσεων προσφέρεται για κριτικού τύπου συζητήσεις, καθώς αναδεικνύει θέματα εξουσίας και ιδεολογίας. Οι πολιτικές αυτές έννοιες, που είναι κομβικής σημασίας στον κριτικό γραμματισμό (Fairclough, 1995), μπορούν πιο εύκολα να κατανοηθούν από τους μαθητές μέσα από το πρίσμα των σχέσεων, παρά υπό την οπτική της κοινωνικο-πολιτικής σφαίρας (Καραγιαννάκη, 2018· Sahni, 2001).

Ακολουθεί ο κατάλογος με τους δημοφιλέστερους πίνακες ζωγραφικής που αξιοποιήθηκαν στην προτεινόμενη παρέμβαση:

1. «Οικογενειακή προσωπογραφία» (Νικόλαος Ξυδιάς)
2. «Η οικογένεια του ζωγράφου» (Henri Matisse)
3. «Η επιστροφή από το πανηγύρι της Πεντέλης» (Νικηφόρος Λύτρας)
4. «Καλοκαιρινή μέρα» (Berthe Morisot)
5. «Τα κάλαντα» (Νικηφόρος Λύτρας)
6. «Δυο φίλες» (Charles Blackman)
7. «Τρύγος» (Άγγελος Κουγιουμτζής)
8. «Μέγα αρτοποιείο στη Θεσσαλία» (Θεόφιλος Χατζημιχαήλ)
9. «Βαμβακοσυλλέκτες» (William Johnson)

Οι τρεις πρώτοι πίνακες εντάσσονται στη θεματική της οικογενειακής ζωής, η δεύτερη τριάδα αφορά στο θέμα της φιλίας και η τρίτη τριάδα αναφέρεται στην εργασιακή ζωή.

Εκτός από το κύριο υλικό που προαναφέρθηκε, επιπλέον υλικό που συνέδραμε στην αποτελεσματική συγγραφική προσπάθεια των μικρών μαθητών υπήρχε ήδη στην τάξη αναρτημένο στους τοίχους, αναφορικά με τους κανόνες γραμματικής, στοχεύοντας στην ορθή γραφή των κειμένων. Εκτός αυτού, κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου και μέσα από τις ερωτήσεις των μαθητών δημιουργούνταν επιπρόσθετο υλικό, ένα χρήσιμο λεξιλόγιο, το οποίο καταγραφόταν στον πίνακα της τάξης, για να αξιοποιηθεί κατά τη βούληση των παιδιών.

Συμμετέχοντες

Η έρευνα δράσης έλαβε χώρα σε Δημοτικό Σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στο συγκεκριμένο τμήμα της Β' τάξης Δημοτικού φοιτούσαν 17 μαθητές (8 κορίτσια-9 αγόρια). Οι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού, κυρίως, μορφωτικού επιπέδου (γονείς στην πλειονότητά τους απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Τις διδασκαλίες της έρευνας παρακολουθούσαν κριτικές παρατηρήτριες, δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες, οι οποίες εξειδικεύονταν σε θέματα οπτικού γραμματισμού. Η δασκάλα που εφάρμοσε την έρευνα αντιστοιχεί με την ερευνήτρια που σχεδίασε τη διδακτική παρέμβαση, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της.

Ερευνητικά εργαλεία

Η κριτική ανάλυση του υλικού αποτέλεσε κύριο μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση στοιχείων βασικών για την έρευνά μας. Η εν λόγω ανάλυση διεξήχθη σε τρία επίπεδα:

- Πρώτον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης προέβη σε κριτική ανάλυση των πινάκων ζωγραφικής. Η ανάλυση αυτή αποσκοπούσε στην ανάδειξη των ρητών και υπόρρητων ιδεολογικών φορτίων, ώστε να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών και να υιοθετηθούν οι κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, προκειμένου να διευκολυνθεί η μύηση των μαθητών στην αποκωδικοποίηση της εικόνας.
- Δεύτερον, οι διδασκαλίες μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν κριτικά, προκειμένου να αναδειχθεί η εξέλιξη του γραμματισμού των μαθητών.
- Τρίτον, το υλικό που παρήχθη από τους μαθητές (φύλλα εργασίας με πολυτροπικά κείμενα, γραπτός λόγος και εικόνα) υποβλήθηκε σε κριτική ανάλυση, προκειμένου να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και με την κριτική οπτική επίγνωση των μαθητών.

Επιπλέον, διατηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, προκειμένου να συνοψίζεται καθημερινά η δομή και η ροή της διδασκαλίας, να εξετάζεται η κάλυψη της στοχοθεσίας, να εντοπίζονται τα καινοτόμα στοιχεία και να σημειώνονται τυχόν προβλήματα. Η συμμετοχική παρατήρηση της δασκάλας με σημειώσεις στο πεδίο στάθηκε μια πολύ καλή πηγή πληροφοριών για την άρτια ολοκλήρωση του ημερολογίου.

Η μη συμμετοχική παρατήρηση των κριτικών παρατηρητριών, σε συνάρτηση με τις φόρμες παρατήρησης που συμπληρώνονταν από την πλευρά τους, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, συντέλεσαν στην τριγωνοποίηση της έρευνας, η οποία αυξάνει την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen et al., 2008). Επίσης, η τριγωνοποίηση της έρευνας εξασφαλίστηκε και σε ένα ακόμη επίπεδο, εκτός από το προαναφερθέν. Συγκεκριμένα, κατά το στάδιο της αξιολόγησης η ερευνήτρια διερεύνησε την άποψη των κριτικών παρατηρητριών μέσω συνεντεύξεων και την άποψη των μαθητών μέσω κειμένων αναστοχασμού, ενώ παράλληλα στο ημερολόγιό της κατέγραψε και τον δικό της απολογισμό. Αυτή η αντιπαραβολή απόψεων μέσω διαφορετικών μεθόδων αποτελεί ένα άλλο είδος τριγωνοποίησης, που αυξάνει ακόμη περισσότερο την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2008).

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν μέσα συλλογής δεδομένων, ενώ παράλληλα λειτούργησαν ως μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης της παρέμβασης, εκτός από την κριτική ανάλυση των εικόνων που πραγματοποίησε η ερευνήτρια για τις ανάγκες του σχεδιασμού της παρέμβασης.

Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Η παρέμβαση διαρθρώθηκε σε 15 διδασκαλίες. Οι 3 θεματικές ενότητες, οικογένεια-φιλία-εργασία, περιλαμβάνοντας 3 πίνακες η καθεμιά, ανάγονται σε 9 διδασκαλίες. Κάθε θεματικής ενότητας προηγείται μια εισαγωγική διδασκαλία, η οποία παρουσιάζει και τους 3 πίνακες μαζί, ενώ έπεται μια τελική διδασκαλία, η οποία επιστεγάζει την ενασχόληση με τους 3 πίνακες, μέσα από παιγνιώδεις δράσεις, που εμβαθύνουν ακόμη περισσότερα στα νοήματα των εικόνων. Επομένως, στην ουσία κάθε θεματική ενότητα ολοκληρώνεται σε 5 διδασκαλίες, σύμφωνα με το ακόλουθο μοτίβο:

1. Εισαγωγή
2. Πρώτος πίνακας της υπό μελέτη θεματικής ενότητας

3. Δεύτερος πίνακας της υπό μελέτη θεματικής ενότητας
4. Τρίτος πίνακας της υπό μελέτη θεματικής ενότητας
5. Παιγνιώδεις δράσεις

Αναλυτικότερα, η δομή της έρευνας δράσης αποδίδεται στον πίνακα 1, που ακολουθεί.

Πίνακας 1 Δομή διδακτικής παρέμβασης

Διδασκαλίες	Αντικείμενο διδασκαλίας	Εικονιστικό υλικό
1 ^η	Εισαγωγή Α' κύκλου με θέμα την Οικογένεια Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου	Προβολή των 3 πινάκων του 1 ^{ου} κύκλου: 1. Οικογενειακή προσωπογραφία-Νικόλαος Ξυδιάς 2. Η οικογένεια του ζωγράφου-Henri Matisse 3. Η επιστροφή από το πανηγύρι της Πεντέλης-Νικηφόρος Λύτρας
2 ^η	Εστίαση στη γραμματική οπτικού σχεδιασμού: Κειμενική μεταλειτουργία	1. Οικογενειακή προσωπογραφία-Νικόλαος Ξυδιάς
3 ^η	Εστίαση στην περιγραφή	2. Η οικογένεια του ζωγράφου-Henri Matisse
4 ^η	Εστίαση στην αφήγηση	3. Επιστροφή από το πανηγύρι της Πεντέλης-Νικηφόρος Λύτρας
5 ^η	Παιγνιώδεις προσεγγίσεις	Αξιοποίηση των πινάκων του 1 ^{ου} κύκλου
6 ^η	Εισαγωγή Β' κύκλου με θέμα τη Φιλία Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου	Προβολή των 3 πινάκων του 2 ^{ου} κύκλου 1. Καλοκαιρινή μέρα-Berthe Morisot 2. Τα κάλαντα-Νικηφόρος Λύτρας 3. Δυο φίλες-Charles Blackman
7 ^η	Εστίαση στη γραμματική οπτικού σχεδιασμού: Διαπροσωπική μεταλειτουργία	1. Καλοκαιρινή μέρα-Berthe Morisot
8 ^η	Εστίαση στην περιγραφή	2. Τα κάλαντα-Νικηφόρος Λύτρας
9 ^η	Εστίαση στην αφήγηση	3. Δυο φίλες-Charles Blackman
10 ^η	Παιγνιώδεις προσεγγίσεις	Αξιοποίηση των πινάκων του 2 ^{ου} κύκλου
11 ^η	Εισαγωγή Γ' κύκλου με θέμα την Εργασία Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου	Προβολή των 3 πινάκων του 3 ^{ου} κύκλου 1. Τρύγος-Άγγελος Κουγιουμτζής 2. Μέγα αρτοποιείο στη Θεσσαλία-Θεόφιλος 3. Βαμβακοσυλλέκτες-William Johnson
12 ^η	Εστίαση στη γραμματική οπτικού σχεδιασμού: Αναπαραστατική μεταλειτουργία	1. Τρύγος-Άγγελος Κουγιουμτζής
13 ^η	Εστίαση στην περιγραφή	2. Μέγα αρτοποιείο στη Θεσσαλία-Θεόφιλος
14 ^η	Εστίαση στην αφήγηση	3. Βαμβακοσυλλέκτες-William Johnson
15 ^η	Παιγνιώδεις προσεγγίσεις	Αξιοποίηση των πινάκων του 3 ^{ου} κύκλου

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, οι διδασκαλίες ήταν σχεδιασμένες, ώστε αφενός ο γραπτός λόγος να εξελίσσεται σταδιακά στα τρία είδη του (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία), από διδασκαλία σε διδασκαλία, αφετέρου να καλύπτονται σταδιακά όλες οι πτυχές της γραμματικής οπτικού σχεδιασμού (αναπαραστατική, διαπροσωπική, κειμενική).

Όσον αφορά στον γραπτό λόγο, παρατηρούμε ότι η επιχειρηματολογία εντάσσεται σταθερά στην εισαγωγή κάθε θεματικής ενότητας πινάκων (1^η, 6^η και 11^η διδασκαλία), όπου τίθενται τρεις νέοι πίνακες ζωγραφικής, κάθε φορά, υπό σύγκριση και προτίμηση. Από την άλλη πλευρά, ο αφηγηματικός λόγος ξεκινά από την 4^η διδασκαλία, πλάθοντας μια αφήγηση υπό το πρίσμα ενός ήρωα του προβαλλόμενου έργου τέχνης, ακολούθως στην 9^η η αφήγηση εξελίσσεται σε προσωπική εμπειρία, που απορρέει συνειρμικά από συγκεκριμένη τοποθέτηση ηρώων εικαστικού έργου, και καταλήγει, στη 14^η διδασκαλία, σε ημερολογιακή αφήγηση, εμπνευσμένη από τον υπό μελέτη πίνακα ζωγραφικής. Τέλος, ο περιγραφικός λόγος εκκινεί από την 3^η διδασκαλία περιγράφοντας έναν πίνακα ζωγραφικής που αντιστοιχεί σε δωμάτιο σπιτιού, όπου βρίσκονται μέλη οικογένειας, μεταβαίνει, έπειτα, στην 8^η με την περιγραφή απεικονιζόμενου ατόμου, και καταλήγει στη 13^η, με περιγραφή απεικονιζόμενου αντικειμένου.

Μέσα από τις παραπάνω εναλλαγές, προβλέφθηκε να παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά τόσο να κινητοποιηθούν δραστικά, αντιμετωπίζοντας μια νέα πρόκληση (βλ. Vygotsky, 1986) ανάπτυξης γραπτού λόγου κάθε φορά, όσο και να εργαστούν αποτελεσματικά, νιώθοντας γνωστική ασφάλεια και κατέχοντας κάποιες βάσεις ως προς τη δομή και το περιεχόμενο κειμένου, δεδομένου ότι έχουν ήδη ασχοληθεί με μια άλλη πτυχή συγκεκριμένου κειμενικού είδους, π.χ. περιγραφή δωματίου-περιγραφή ατόμου-περιγραφή αντικειμένου.

Διευκρινίζεται ότι όλες οι ανατιθέμενες εργασίες των μαθητών υλοποιούνται εταιρικά στην τάξη, ώστε να δομείται το κείμενό τους σε συνθήκες συνεργασίας, οι οποίες κατοχυρώνουν αμφίδρομη προσφορά ιδεών και συναισθηματική ασφάλεια, στοιχεία που επιβλέπονται πάντα από την εκπαιδευτικό. Το πλαίσιο αυτό εργασίας που δημιουργείται λειτουργεί αντισταθμιστικά σε κάθε είδος δυσκολίας που τυχόν ανακύπτει, ώστε να μεγιστοποιούνται οι δυνατότητες μάθησης (Βαλιαντή, 2013). Υπό το ίδιο σκεπτικό, προκειμένου, δηλαδή, να προσφερθούν οι μέγιστες προοπτικές μάθησης, σχεδιάστηκε να πραγματοποιούνται συνεδρίες γραπτού λόγου, κάθε φορά, την επόμενη μέρα της παραγωγής γραπτών κειμένων, ώστε μέσα από την προβολή τους στην ολομέλεια να τίθενται υπό αναστοχασμό. Οι αναστοχαστικές αυτές συζητήσεις συντελούν στη βελτίωση των επόμενων προσπαθειών παραγωγής γραπτού λόγου.

Αναφορικά με τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού, στη 2^η διδασκαλία τίθεται υπό μελέτη η κειμενική μεταλειτουργία, στην 7^η εξετάζεται η διαπροσωπική μεταλειτουργία, ενώ στη 12^η γίνεται λόγος για την αναπαραστατική. Σε καθεμία από τις τρεις προαναφερθείσες διδασκαλίες, αξιοποιείται διαφορετικός πίνακας ζωγραφικής, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εξοικείωση με τις μεταλειτουργίες της εικόνας. Αυτό συμβαίνει, διότι κατά τον σχεδιασμό της έρευνας κρίθηκε ότι συγκεκριμένο έργο τέχνης προσφέρεται περισσότερο για συγκεκριμένη μεταλειτουργία, καθώς δύναται να αναδυθεί αβίαστα σχετική συζήτηση.

Έτσι, ο πίνακας ζωγραφικής του Ξυδιά (βλ. Εικόνα 2) συνιστά γόνιμο έδαφος για εμβάθυνση στην κειμενική μεταλειτουργία, καθώς ο τρόπος που διατάσσονται τα πρόσωπα παραπέμπει σε θέματα πληροφοριακής αξίας και προβολής, πλαισίωσης και πορείας ανάγνωσης. Σαφώς, κατά τις προφορικές διεπιδράσεις στην τάξη πάντοτε γίνονται αναφορές και στις άλλες δύο μεταλειτουργίες, καθώς σε κάθε εικόνα διαπλέκονται και οι τρεις αυτές πτυχές.

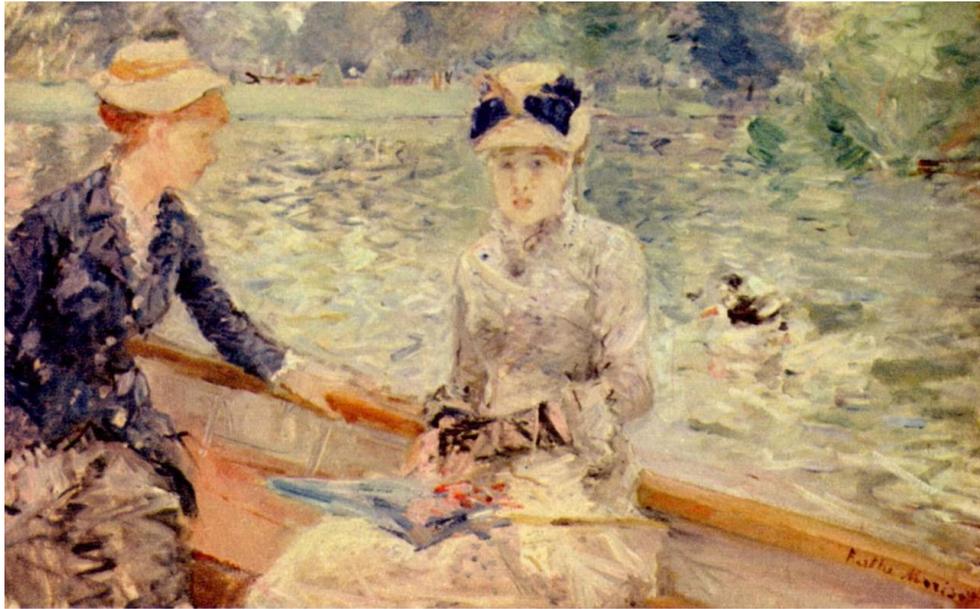


Εικόνα 2 «Οικογενειακή προσωπογραφία», Νικόλαος Ευδιάς

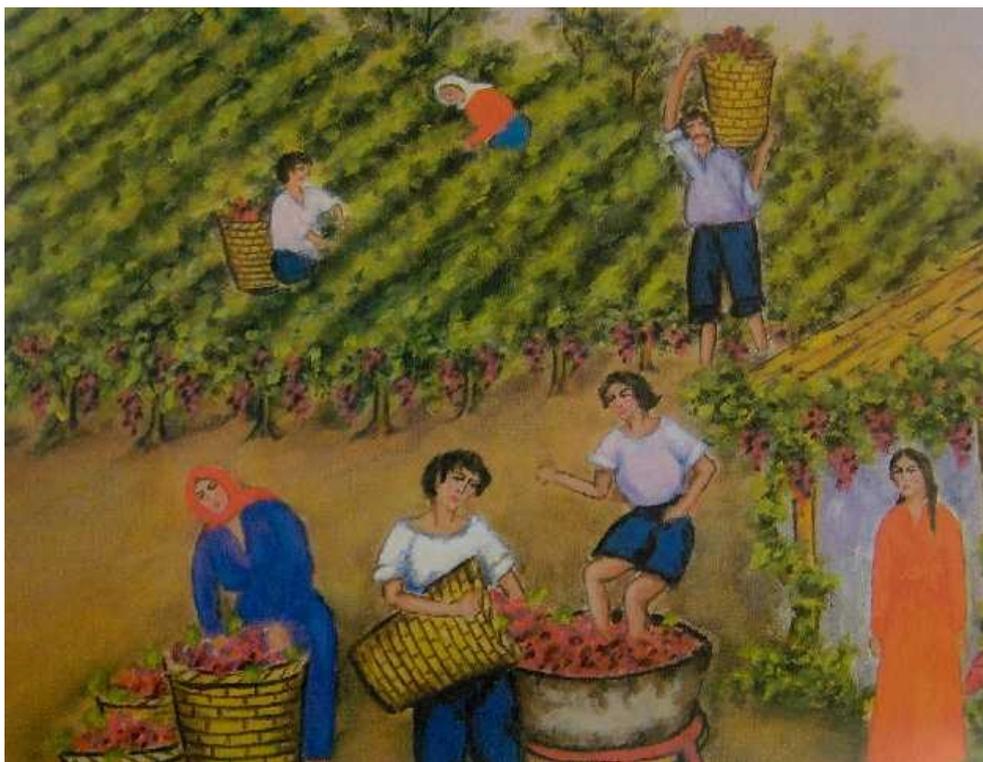
Εν συνεχεία, επιλέγεται το έργο τέχνης της Morisot (βλ. Εικόνα 3), για να μελετηθεί η διαπροσωπική μεταλειτουργία. Πρόκειται για χαρακτηριστική εικόνα, στην οποία κυριαρχούν τα βλέμματα και κτίζονται σχέσεις με τους θεατές. Από το συγκεκριμένο εικαστικό δημιούργημα εγείρονται θέματα συζήτησης σχετικά με την απευθυντικότητα, την κοινωνική απόσταση, την εμπλοκή και την εξουσία.

Τέλος, εντάσσεται ο πίνακας του Κουγιουμτζή (βλ. Εικόνα 4), για να μελετηθεί η αναπαραστατική μεταλειτουργία. Αναμφίβολα ο εν λόγω πίνακας ζωγραφικής αναπαριστά πλούσια δράση, παρέχοντας τη δυνατότητα να εντοπιστεί μια πληθώρα συμμετεχόντων, ώστε να μελετηθούν οι δράσεις τους και οι αντιδράσεις τους καθώς και οι ιδιότητές τους. Επίσης, προβάλλει θέματα εξουσίας, που έρχονται σε αντιδιαστολή με τα κοινωνικά στερεότυπα και τους πίνακες της ίδιας θεματικής, καθώς τον ηγεμονικό ρόλο κατέχει άτομο θηλυκού γένους, ως επιβλέπουσα των εργατών.

Κατά τον σχεδιασμό, από μέρους της ερευνήτριας τέθηκε υπό κριτική ανάλυση κάθε εικόνα, ώστε να μελετηθεί πώς θα αξιοποιηθεί κατά τη διδακτική παρέμβαση, όπως έχει αναφερθεί ήδη σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (βλ. Υποκεφάλαιο: Ερευνητικά εργαλεία). Επειδή, όμως, στόχος ήταν να τεθούν υπό κριτική ανάλυση και στη σχολική αίθουσα όλες οι εικόνες που αποτελούσαν το διδακτικό μας υλικό, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός προσαρμοσε τα ερευνητικά εργαλεία της οπτικής κριτικής ανάλυσης στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών της, διαμορφώνοντας έτσι ένα «μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου» (Καραγιαννάκη, 2021). Με άλλα λόγια, η ερευνήτρια, αφενός απλοποίησε την εξειδικευμένη ορολογία των Kress και van Leeuwen (2010), αφετέρου διαμόρφωσε ένα πλαίσιο σταδίων εμπάθνησης στην εικόνα. Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους πρότυπους και τους αναπροσαρμοσμένους όρους, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται συνοπτικά τα στάδια διείσδυσης στην εικόνα.



Εικόνα 3 «Καλοκαιρινή μέρα», Berthe Morisot



Εικόνα 4 «Τρύγος», Άγγελος Κουγιουμτζής

Πίνακας 2 Η προσαρμογή της ορολογίας για την κριτική οπτική ανάλυση στην τάξη

Πρότυποι όροι	Αναπροσαρμοσμένοι όροι
Αναπαραστατική μεταλειτουργία-Αφήγηση (Τι κάνουν;)	
Δρών	Ήρωας ισχυρός/ που κάνει κάτι
Στόχος	Ήρωας αδύναμος/ που παθαίνει κάτι
Μετάβαση	Η δράση από τον έναν στον άλλον
Αντιδρών	Παρατηρητής
Φαινόμενο	Θέμα παρατήρησης
Αναπαραστατική μεταλειτουργία-Περιγραφή (Πώς είναι;)	
Φορέας	Ήρωας
Ιδιότητα	Χαρακτηριστικό στοιχείο
Διαπροσωπική μεταλειτουργία (Τι σχέσεις δημιουργούνται;)	
Απαίτηση	Με κοιτάει
Παροχή	Δεν με κοιτάει
Οριζόντια μετωπική γωνία	Απέναντι
Οριζόντια οξεία γωνία	Από το πλάι
Κάθετη υψηλή γωνία	Από ψηλά
Κάθετη χαμηλή γωνία	Από χαμηλά
Κοντινό πλάνο	Από κοντά
Μακρινό πλάνο	Από μακριά
Μεσαίο πλάνο	Ούτε από μακριά ούτε από κοντά
Κειμενική μεταλειτουργία (Πώς οργανώνονται οι πληροφορίες;)	
Κέντρο-Περιθώριο	Κέντρο-Γύρω γύρω
Δεδομένο-Νέο	Γνωστό-Καινούριο
Ιδεώδες-Πραγματικό	Ανώτερο-Κατώτερο
Προβολή	Τραβά την προσοχή
Πλαισίωση	Ξεχωρίζουν

Στα πέντε στάδια που προτείνει το «μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου» (Καραγιαννάκη, 2021), οι μαθητές εμπλέκονται σε συζητήσεις και δράσεις, κατά τις οποίες οι απόψεις που διατυπώνονται από μέρους τους είναι αποδεκτές, εφόσον τεκμηριώνονται με επιχειρήματα. Επισημαίνεται, επίσης, ότι τα στάδια δύνανται να διαπλέκονται ή να εξελίσσονται σε διαφορετική σειρά από την προτεινόμενη. Διάφορα θεατρικά και γλωσσικά παιχνίδια (Καραγιαννάκη & Παπαδημητρίου, 2023) μπορούν να ενταχθούν στα τρία πρώτα, κυρίως, στάδια, για περισσότερη εμπάθυση και κατανόηση. Όλες αυτές οι προφορικές διεπιδράσεις εμπλουτίζουν το γνωστικό ρεπερτόριο των μαθητών δημιουργώντας ποικίλες γλωσσικές “σκαλωσιές”, που θα στηρίξουν αργότερα (συνήθως στο πέμπτο στάδιο) τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. επίσης Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη).

Ειδικότερα, το πρώτο στάδιο διείσδυσης στην εικόνα αφορά αρχικά στην επιφάνειά της και το τι παρουσιάζει γενικά, παραπέμποντας στην αναπαραστατική μεταλειτουργία. Οι κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρατηρήσουν στο σύνολο τα οπτικά στοιχεία που απεικονίζονται. Σε αυτό το στάδιο δίνεται η ευκαιρία, επίσης, να πραγματοποιηθούν κάποιες ερμηνείες σε τιθέμενα ερωτήματα που ξεκινούν με το «γιατί», ώστε οι μαθητές να σκεφτούν βαθύτερα τον λόγο για τον οποίο απεικονίζεται ένα θέμα.

Επιπλέον, η συζήτηση επεκτείνεται κριτικά σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται το συγκεκριμένο θέμα, π.χ. η οικογένεια, αναδεικνύοντας έτσι στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο στάδιο αυτό είναι πολύ πιθανό να αναδυθούν στοιχεία περιγραφικού λόγου καθώς επίσης να προκύψουν αφορμές παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Οι αιτιολογικές προτάσεις που απαντούν στα ερωτήματα που εκκινούν με το «γιατί», όπως προαναφέρθηκε, θα δομήσουν τον επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών.

Κατά το δεύτερο στάδιο, τα ερωτήματα της εκπαιδευτικού επικεντρώνονται στα βλήματα των απεικονιζομένων και στις σχέσεις που εμπνέουν, παραπέμποντας στη διαπροσωπική μεταλειτουργία. Στο σημείο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί εμβάθυνση στις σκέψεις και τα συναισθήματα που εκπέμπονται από τους ήρωες των εικόνων, καλλιεργώντας έτσι τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Σε αυτό το στάδιο, η εμβάθυνση στις σκέψεις και τα συναισθήματα των απεικονιζομένων δύναται να εμπλουτίσει τον αφηγηματικό λόγο των μαθητών καθώς και να τους εξασφαλίσει στέρεες βάσεις δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων με συννεφάκια κειμένου, όπου καταγράφεται η σκέψη ή ο λόγος του ήρωα.

Κατά το τρίτο στάδιο, ελκύεται η προσοχή στα στοιχεία που προβάλλονται και σε εκείνα που περιθωριοποιούνται. Πρόκειται για την κειμενική μεταλειτουργία. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαδοχή των προβαλλόμενων οπτικών στοιχείων καταλήγοντας στο υποδεέστερο, χαράσσοντας έτσι το αναγνωστικό μονοπάτι. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους ελκύεται η προσοχή τους από συγκεκριμένα οπτικά στοιχεία. Στο στάδιο αυτό αναπτύσσουν επιχειρηματολογικό λόγο, καθώς τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, ενώ παράλληλα καλλιεργείται ο περιγραφικός τους λόγος, καθώς παρατηρούν και περιγράφουν τα οπτικά στοιχεία σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά προβολής και περιθωριοποίησης.

Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται ένας κριτικός αναστοχασμός πάνω στην εικόνα, καθώς αναζητούνται τα μηνύματα που προέρχονται από αυτήν και εξάγονται κάποια συμπεράσματα για τη ζωή, την κοινωνία και τις σχέσεις των ανθρώπων. Οι μαθητές, συζητώντας πάνω στα βαθύτερα νοήματα που απορρέουν από κάθε έργο τέχνης, προετοιμάζονται για να αποδώσουν κείμενα είτε περιγραφής, είτε αφήγησης, είτε επιχειρηματολογίας. Σε όλες τις περιπτώσεις, ένας πίνακας ζωγραφικής, είτε τίθεται υπό περιγραφή, είτε εμπνέει, μια ιστορία, είτε τίθεται υπό διερεύνηση ή σύγκριση, μπορεί πάντα να πυροδοτήσει μια σειρά μηνυμάτων και συμπερασμάτων τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Τέλος, στο πέμπτο στάδιο, καταλήγουμε σε πολυτροπική δραστηριότητα, συνδυάζοντας γλωσσικό κείμενο με εικαστική δημιουργία των μαθητών. Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσεται αφηγηματικός, περιγραφικός ή επιχειρηματολογικός λόγος, με βάση το υπό μελέτη οπτικό κείμενο. Στο οπτικό μέρος του πολυτροπικού κειμένου, ο πίνακας συνήθως παρουσιάζεται αναδομημένος, σύμφωνα με τις αφηγήσεις, τις περιγραφές και τα επιχειρήματα των μαθητών, καθώς παρεμβαίνουν δημιουργικά και κριτικά στην αρχική εικόνα. Επομένως, ο γραπτός λόγος προσεγγίζεται ως πρόκληση, καθώς προκύπτει μέσα από μια κριτική προσέγγιση του υπό συζήτηση έργου τέχνης.

Μέσα από το εν λόγω μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές αποδεικνύεται ότι η προστιθέμενη αξία της κριτικής ανάλυσης της εικόνας είναι πολύ σημαντική, καθώς συμβάλλει εποικοδομητικά στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών μας.

Διδακτικές πρακτικές

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ανά υποκεφάλαιο συγκεκριμένη διδακτική πρακτική που αξιοποιήθηκε για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου μέσα από την κριτική ανάλυση πινάκων ζωγραφικής.

Συνειρμική σκέψη

Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική αποσκοπεί στην οικοδόμηση αφηγηματικού λόγου.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός προβάλλει στην τάξη μέσω ανακλαστικού προβολέα έναν πίνακα ζωγραφικής που μπορεί να συνδεθεί με προσωπικά βιώματα μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εικόνας που αξιοποιήθηκε γι' αυτή τη διδακτική πρακτική είναι ο πίνακας του Blackman (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 5 «Δύο φίλες», Charles Blackman

Η συζήτηση που αναπτύχθηκε μέσα στην τάξη με τους μαθητές μας επικεντρώθηκε, κυρίως, στη διαπροσωπική μεταλειτουργία, αναλύοντας τις πιθανές σκέψεις και τα ενδεχόμενα συναισθήματα των δύο ηρωίδων. Επιπλέον, οι μαθητές αυθόρμητα παρατήρησαν ότι τα δύο κορίτσια της εικόνας κατέχουν κυρίαρχη θέση (κειμενική μεταλειτουργία), ενώ εντόπιση τους προκάλεσε ότι έχουν τοποθετηθεί με την πλάτη γυρισμένη, αποκλείοντας κάθε επικοινωνία με τον θεατή (διαπροσωπική μεταλειτουργία). Δεν έλειψε η συζήτηση σχετικά με τον χώρο (σχολείο) και το είδος της φιλίας (μαθητική) (στοιχεία αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, που αναδείχθηκαν, ουσιαστικά, μέσα από την ενημέρωση σχετικά με το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο του ζωγράφου και τις θεματικές επιλογές του).

Ύστερα από την ανάλυση της εικόνας, οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν στιγμές από δικές τους σχολικές εμπειρίες που τους θυμίζει συνειρμικά ο πίνακας. Προκλήθηκε ένας καταγιοσμός ιδεών, π.χ. «Πηγαίνω με τη φίλη μου στη Διευθύντρια, για να πάρουμε τηλέφωνο στους γονείς μου», «Πηγαίνω με τη φίλη μου στη Νοσηλεύτρια, για να μου περιποιηθεί ένα τραύμα» κ.ο.κ. Ασφαλώς τα αγόρια δεν αποκλείονται από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά την προσαρμόζουν στο δικό τους φύλο.

Εν συνέχεια οι μαθητές, στο πλαίσιο της προτεινόμενης διδακτικής πρακτικής, αφού συνεννοηθούν ανά ζεύγη, πραγματοποιούν μια αναπαράσταση του πίνακα, παίρνοντας ανάλογη στάση και γυρίζοντας ξαφνικά, σύμφωνα με την αντίστροφη μέτρηση του κοινού (3-

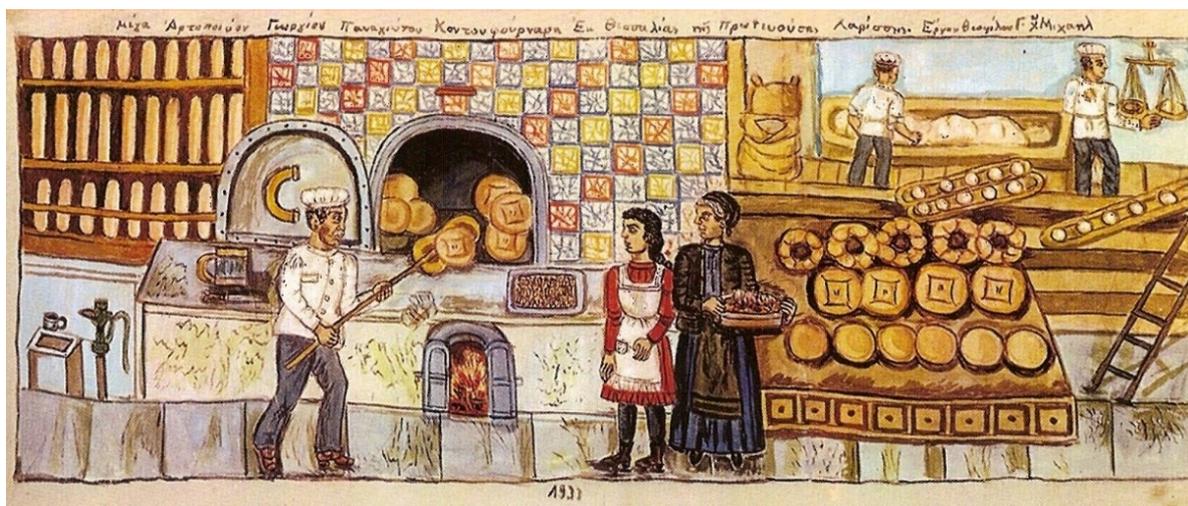
2-1), υιοθετώντας, συνάμα, μια έκφραση προσώπου, ανάλογα με την εμπειρία τους (π.χ. έκφραση πόνου, αν πηγαίνουν στη Νοσηλεύτρια, ή χαμόγελο, αν κάνουν απλώς μια βόλτα στον διάδρομο του σχολείου). Στη δική μας περίπτωση, οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερη προθυμία και κάθε ζευγάρι είχε και μια διαφορετική ιδέα, μια και βασικός κανόνας σε όλες μας τις δραστηριότητες ήταν να αποφεύγουμε τις επαναλήψεις, επιδιώκοντας την πρωτοτυπία.

Τέλος, ανατίθεται στους μαθητές ανά ζεύγη να αφηγηθούν γραπτά ένα δικό τους βίωμα, συνοδεύοντάς το από μια αντίστοιχη ζωγραφιά, αναδομώντας τον πίνακα, αν θέλουν, σύμφωνα με την αφήγησή τους.

Δείξε μου πώς λειτουργεί

Η εν λόγω διδακτική πρακτική στοχεύει στην ανάπτυξη περιγραφικού λόγου και ειδικότερα στην περιγραφή αντικειμένου και της λειτουργίας του.

Η εκκίνηση της διδασκαλίας στηρίζεται στην προβολή έργου τέχνης που μπορεί να στηρίξει τη στοχοθεσία μας. Στη δική μας έρευνα επιλέξαμε έναν πίνακα του Θεόφιλου (βλ. Εικόνα 6). Ο συγκεκριμένος πίνακας ζωγραφικής παρουσιάζει έναν παραδοσιακό φούρνο. Από τη μια πλευρά, οι μαθητές έχουν σχετικά βιώματα από την καθημερινή ζωή τους, όταν πηγαίνουν με τους γονείς τους στον φούρνο της γειτονιάς, για να προμηθευτούν ψωμί και αρτοπουήματα. Από την άλλη πλευρά, επεκτείνουν τις γνώσεις τους, βλέποντας έναν διαφορετικό φούρνο. Υπό αυτές τις συνθήκες, αβίαστα αναπτύσσεται μέσα στην τάξη συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε έναν παραδοσιακό και σε έναν σύγχρονο φούρνο.



Εικόνα 6 «Μέγα αρτοποιείο στη Θεσσαλία», Θεόφιλος Χατζημιχαήλ

Η παραπάνω συζήτηση αφορά στην αναπαραστατική μεταλειτουργία της εικόνας και οξύνει την παρατηρητικότητα των παιδιών, θεμελιακό στοιχείο για την παραγωγή περιγραφικού λόγου. Ασφαλώς, εκφράζονται σχόλια για την κεντρική θέση του ξυλόφουρνου, την επαναληψιμότητα των ψωμιών και την τοποθέτηση των αναπαριστώμενων προσώπων (στοιχεία κειμενικής μεταλειτουργίας). Η συζήτηση στην τάξη περιλαμβάνει, επίσης, πτυχές διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, οπότε εκφράζονται προβληματισμοί για τις σχέσεις που οικοδομούνται μεταξύ συμμετεχόντων και θεατών, καθώς επίσης για την ποιότητα των σχέσεων των εικονιζομένων προσώπων και ειδικότερα αν οι σχέσεις είναι ισότιμες ή όχι.

Ύστερα από την ανάλυση της εικόνας οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν τον τρόπο με τον οποίο ετοιμάζουν ένα ψωμί στον συγκεκριμένο φούρνο, περιγράφοντας τη

διαδικασία μπροστά στην εικόνα που προβάλλεται στην ολομέλεια. Αυτή η βιωματική προσέγγιση τους φέρνει ένα βήμα πιο κοντά στην περιγραφή αντικειμένου, καθώς πραγματοποιούν περιγραφή χρησιμοποιώντας το απαιτούμενο λεξιλόγιο και συμμετέχοντας ενεργά στην εικόνα. Έτσι, στο τελικό στάδιο της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν γραπτά τον ξυλόφουρνο και να προτείνουν εικαστικά το δικό τους μοντέλο φούρνου, αναδομώντας, αν θέλουν, τον φούρνο του Θεόφιλου.

Το μαγικό ραβδί που λύνει τη σιωπή

Με τη διδακτική πρακτική με την οποία λύνεται η σιωπή των απεικονιζόμενων προσώπων επιτυγχάνουμε την ανάδειξη των φωνών τους, δημιουργώντας πολυτροπικό λόγο, ο οποίος συνιστά τον τελικό στόχο μας. Συγκεκριμένα, με τη συμπλήρωση του λεκτικού μέρους που εκφράζει τον εσωτέρο κόσμο των ηρώων του ζωγράφου, ο πίνακας, όπως αποδίδεται εικαστικά από τους μαθητές στην τελική φάση της μαθησιακής διαδρομής, αποκτά διττό σημειωτικό τρόπο, καθώς αποτελείται τόσο από γλωσσικό όσο και από οπτικό μέρος.

Ενδείκνυται να επιλέξουμε έργο τέχνης στο οποίο η διαπροσωπική μεταλειτουργία παρουσιάζει ιδιαίτερη ένταση, προσκαλώντας τους θεατές/αναγνώστες εικόνas είτε σε διάλογο είτε σε ενσυναίσθηση. Στην έρευνά μας αξιοποιήσαμε τον πίνακα της Berthe Morisot (βλ. Εικόνα 7). Στον συγκεκριμένο πίνακα εντόπωση προκαλεί το βλέμμα της κοπέλας που μας κοιτάει θλιμμένα, σε αντίθεση με τη φίλη της που το βλέμμα της ελκύεται από την κίνηση μιας πάπιας.



Εικόνα 7 «Καλοκαιρινή μέρα», BertheMorisot

Με την προβολή του εν λόγω πίνακα, αναπόφευκτα τίθενται υπό συζήτηση και οι άλλες δύο μεταλειτουργίες της εικόνας, ώστε να διευκρινιστεί, αρχικά, τι αναπαρίσταται (συμμετέχοντες, δράση, ιδιότητες, χώρος), και να καλυφθούν οι πτυχές της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας. Από την άλλη πλευρά, δεν παραγκωνίζεται η κειμενική πτυχή της εικόνας, καθώς αναπτύσσεται συζήτηση σχετικά με την τοποθέτηση των οπτικών στοιχείων. Παρά ταύτα, το ενδιαφέρον στην τάξη εγείρεται ιδιαίτερα από το βλέμμα της προβληματισμένης κοπέλας, που προκαλεί την παραγωγή ποικίλων ερμηνειών από μέρους των μαθητών για τη συναισθηματική της κατάσταση.

Μέσα στις παραπάνω συνθήκες, διαμορφώνεται στην τάξη γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη προφορικού λόγου, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές αναζητούν πιθανές αιτίες για το μελαγχολικό βλέμμα της πρωταγωνίστριας. Στην τάξη μας διατυπώθηκαν πολυποικίλες απόψεις, αποδίδοντας την εικονιζόμενη θλίψη είτε σε ανία, είτε σε πιθανή παρεξήγηση με τη φίλη που συνοδεύει, είτε σε στεναχώρια λόγω απώλειας αγαπημένου προσώπου ή οικογενειακών ή οικονομικών ή επαγγελματικών προβλημάτων. Απόψεις για τις εσώτερες σκέψεις και τα βαθύτερα συναισθήματα εκφράστηκαν επιπλέον για τη δεύτερη κοπέλα που βρίσκεται στη βάρκα. Για τη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπήρχε τόσο ευρεία ποικιλία απόψεων, καθώς η στάση της παραπέμπει σε πιο ρηχές εσωτερικές διεργασίες.

Αφού πραγματοποιήθηκε ο παραπάνω καταιγισμός ιδεών στην τάξη, οι μαθητές εμπλούτισαν την οπτική τους, ώστε να μπορούν να ερμηνεύσουν με διάφορους τρόπους το κεντρικό θέμα του πίνακα, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους και κατανοώντας ότι πολλές και διαφορετικές αιτίες μπορούν να οδηγήσουν σε ένα συγκεκριμένο συναισθηματικό ή στάση ή συμπεριφορά. Αυτή η διαδικασία σαφώς καλλιεργεί την ενσυναίσθηση των μαθητών. Έχοντας, επομένως, εφοδιαστεί με πολλές ιδέες, οι μαθητές κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε ένα θεατρικό δρώμενο: να αναπαραστήσουν τον πίνακα την ίδια ώρα που αυτός προβάλλεται συνεχώς στην τάξη λειτουργώντας ως σημείο αναφοράς. Τελικός στόχος ήταν να δώσουν φωνή στην κάθε ηρωίδα, μόλις τους αγγίξει το μαγικό ραβδί που λύνει τη σιωπή, το οποίο κατέχει η δασκάλα της τάξης (πρόκειται για έναν χάρακα, με τον οποίο ακουμπά η δασκάλα τον κάθε μαθητή που αναπαριστά κάποιον ήρωα και του δίνει φωνή, για να μιλήσει και να εκφράσει αυτό που θεωρεί κατάλληλο να πει στο κοινό).

Απαύγασμα της προηγούμενης προφορικής συζήτησης και του παραπάνω θεατρικού δρώμενου είναι η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, οι οποίοι ζωγραφίζουν τον πίνακα προσθέτοντας συννεφάκια κειμένου, όπου καταγράφουν σκέψεις ή συναισθήματα. Με αυτόν τον τρόπο, παραλλάσσουν δημιουργικά τον υπό μελέτη πίνακα ζωγραφικής, συμπληρώνοντας τον εικαστικό κώδικα με γλωσσικό κώδικα. Οι δύο κώδικες βρίσκονται σε λειτουργική συνεργεία, ώστε ο ένας με τον άλλον αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης.

Ο προτιμότερος πίνακας

Θέτοντας το ερώτημα του προτιμότερου πίνακα κατά την εισαγωγή κάθε θεματικής ενότητας (οικογένεια, φιλία, εργασία), πυροδοτείται στην τάξη συζήτηση που οδηγεί σε επιχειρηματολογικό λόγο, εφόσον οι μαθητές διαρκώς ενθαρρύνονται από την εκπαιδευτικό να στηρίζουν την άποψη που εκφράζουν με συγκεκριμένα επιχειρήματα. Ο λόγος τους συνήθως απαρτίζεται από αιτιολογικές προτάσεις, π.χ. «Μου αρέσει ο πίνακας του Θεόφιλου, γιατί δείχνει λαχταριστά ψωμιά.» ή «Προτιμώ τον πίνακα του Κουγιουμτζή, διότι είναι στη φύση που μου αρέσει.».

Κάθε θεματική ενότητα στην περίπτωσή μας, όπως έχει προαναφερθεί στο υποκεφάλαιο του διδακτικού υλικού, περιλαμβάνει τρεις πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι προβάλλονται στην ολομέλεια με τη χρήση ανακλαστικού προβολέα. Καθώς πρόκειται για την εισαγωγή μιας θεματικής, η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην τάξη δεν διεισδύει εις βάθος στην ανάλυση της εικόνας, αλλά συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με το εικονιστικό υλικό, το οποίο θα αξιοποιηθεί για οπτική ανάλυση ξεχωριστά σε επόμενες μαθησιακές συναντήσεις. Ωστόσο, και αυτού του είδους η προσέγγιση παραπέμπει σε μια προκαταρκτική ανάλυση, εφόσον οξύνει την παρατηρητικότητα και οδηγεί σε συγκρίσεις με επιχειρηματολογία. Οι μαθητές στην τάξη, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ακούν τους συμμαθητές τους και εμπλουτίζουν την επιχειρηματολογία τους.

Επίσης, καλούνται να αποδώσουν θεατρικά τις σκηνές που απεικονίζονται, συνολικά ή εστιασμένα, ώστε να βιώσουν, τρόπον τινά, το θέμα της εικόνας. Η βιωματική αναπαράσταση κάθε πίνακα μπορεί να ζωντανέψει ακόμη περισσότερο με προσθήκη

τραγουδιού, μουσικής, ρυθμικών κινήσεων ή άλλων στοιχείων, σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών και της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, στον πίνακα του Κουγιουμτζή, με θέμα τον τρύγο, οι μαθητές υποδύονται τον εργάτη στο πατητήρι και ρυθμικά πατούν τα σταφύλια όλοι μαζί σηκωμένοι μπροστά στον πίνακα της τάξης, όπου προβάλλεται το έργο τέχνης, συνοδεύοντας την κίνησή τους με έμμετρο λόγο που προσδίδει ρυθμό: «Ένα δυο, εν δυο, τα σταφύλια μου πατώ (δεις), θα σου δώσω έναν μούστο πολύ-πολύ γλυκό!». Με τη βιωματική αναπαράσταση του κάθε πίνακα οι μαθητές τον γνωρίζουν καλύτερα και έτσι μπορούν να προσθέσουν επιπλέον επιχειρήματα προτίμησης στον λόγο τους.

Με τον τρόπο αυτό, εφοδιάζονται μαθησιακά, για να περάσουν στη συνέχεια στον γραπτό λόγο, διατυπώνοντας εκείνα τα επιχειρήματα που στηρίζουν την προτίμηση ενός συγκεκριμένου πίνακα. Άρα, στην ουσία, μπαίνουν στη διαδικασία όχι μόνο να εκφράσουν αυτό που σκέφτονταν αρχικά, αλλά και να συλλέξουν και άλλες απόψεις που μπορούν να συνδυαστούν και να υπηρετήσουν τη δική τους κατεύθυνση, εμπλουτίζοντας το γραπτό κείμενό τους. Η εργασία τους ολοκληρώνεται με την εικαστική απόδοση του πίνακα που επέλεξαν ή μέρος αυτού που τους κινεί περισσότερο το ενδιαφέρον και τον θαυμασμό.

Κατά την εφαρμογή της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές πραγματοποιούν διαφορετικές επιλογές μεταξύ τους για τον πίνακα που προτιμούν, όντας κινητοποιημένοι να προβάλουν τη δική τους ιδιαίτερη στάση ως αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων που τους κινούν το ενδιαφέρον. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ελκύνονται ιδιαίτερα από τις χρωματικές επιλογές του ζωγράφου, δηλαδή εντυπωσιάζονται από τα έντονα χρώματα. Επίσης, αναζητούν ωραία περιβάλλοντα, φυσικά τοπία και όμορφες οικογενειακές στιγμές.

Αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης και την εξέταση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, διαπιστώθηκε, μέσα από μια συνολική αποτίμηση, ότι όλη η πορεία της διδακτικής παρέμβασης υπήρξε επιτυχής, παρέχοντας ικανοποιητικά αποτελέσματα. Το συμπέρασμα αυτό τεκμηριώνεται τόσο από το παραγόμενο υλικό των μαθητών όσο και από τα πορίσματα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων αμοτέρων των πλευρών, εκπαιδευτικού και παρατηρητριών. Για την αξιολόγηση της έρευνας, αξιοποιήθηκαν, επίσης, απομαγνητοφωνημένο υλικό διδασκαλιών και αναστοχαστικά κείμενα μαθητών.

Αναλυτικότερα, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν οι πίνακες ζωγραφικής διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές κινητοποιήθηκαν έντονα μέσα από τα συγκεκριμένα έργα τέχνης. Σύμφωνα με αναστοχαστικά κείμενα μαθητών, διασταυρώνεται η παραπάνω θέση, καθώς αποκαλύπτεται η θετική στάση τους απέναντι στο εικονιστικό υλικό: «...Όλοι οι πίνακες ήταν υπέροχοι και ξεχωριστοί...», «Στο πρότζεκτ που κάναμε μου άρεσε που παρατηρούσαμε πίνακες και γράφαμε κείμενα με τους συμμαθητές μου...», «Μου άρεσε πάρα πολύ το πρότζεκτ με τους πίνακες, γιατί ασχοληθήκαμε με πάρα πολλούς. Είχαν πολύ όμορφα χρώματα και πολλά πρόσωπα...», «Μου άρεσε πάρα πολύ που βλέπαμε τους πίνακες ζωγραφικής και ζωγραφίζαμε κάθε μέρα και άλλον πίνακα...».

Από την άλλη πλευρά, η κριτική παρατηρήτρια² σημειώνει σε φόρμα παρατήρησης της 6^{ης} διδασκαλίας: «Μεγάλη ανταπόκριση και εμπλοκή από τα παιδιά. Φαίνεται να απολαμβάνουν τις συζητήσεις με αφορμή τους πίνακες». Παρόμοια σχόλια έχουν καταγραφεί για όλες τις διδασκαλίες από αμφότερες τις παρατηρήτριες. Ωστόσο, ενδεικτικά παραθέσαμε το παραπάνω χωρίο, από το μέσο της μαθησιακής διαδρομής της έρευνάς μας. Τέλος, η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της διατυπώνει την εξής άποψη: «Οι πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι αντικατέστησαν το σχολικό εγχειρίδιο και δρομολόγησαν όλη την έρευνα δράσης, αποτελούν ένα κειμενικό είδος πολυδύναμο και πολυδιάστατο. Συνιστούν οπτικό κείμενο άκρως ελκυστικό...»

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στη συμβολή των διδακτικών πρακτικών σχετικά με την κινητοποίηση των μαθητών και την κατάκτηση των γλωσσικών στόχων. Το εν

λόγω ερώτημα θα το εξετάσουμε σε συνάρτηση με το τέταρτο, το οποίο διερευνά αν οι πίνακες ζωγραφικής συνέβαλαν στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου, για να εξακριβώσουμε συνολικά τον αντίκτυπο των καινοτομικών προσεγγίσεων της έρευνας στον γραπτό λόγο των μαθητών. Αρχικά, χωρία μαθητών από αναστοχαστικά κείμενα μαρτυρούν την επίδραση της έρευνας στον γραπτό λόγο: «...*Προόδευσα στο γράψιμο...*», «...*γράψαμε πλούσια κείμενα. Μάθαμε ακόμα να περιγράφουμε πίνακες...*», «...*Έμαθα να γράφω καλύτερα...*», «...*Έμαθα να γράφω ιστορίες...*».

Από την άλλη πλευρά, η κριτική παρατηρήτρια¹, στη συνέντευξη τελικού απολογισμού, επισημαίνει την κινητοποίηση των μαθητών ως αποτέλεσμα των διδακτικών πρακτικών: «...*με τις νέες πρακτικές όλα τα παιδιά παρακινούνταν να συμμετέχουν και αξιοποιούνταν όλες οι ιδέες τους, χωρίς να υπάρχει διάκριση σε σωστές και λάθος απαντήσεις*». Επιπλέον, η κριτική παρατηρήτρια¹ συνδέει τους πίνακες με την παραγωγή γραπτού λόγου ως εξής: «*Τα οπτικά μέσα αξιοποιήθηκαν ποικιλοτρόπως, μέσω ιδεοθύελλας, δραματοποίησης αλλά και αξιοποίησης στον γραπτό λόγο, καθώς οι πίνακες αποτελούσαν την πηγή έμπνευσης για την παραγωγή κειμένου*...». Επίσης, η κριτική παρατηρήτρια¹ επισημαίνει και μια άλλη πτυχή που συνέβαλε στην προώθηση του γραπτού λόγου: «*Οι μαθητές συνεργάζονται όλο και καλύτερα μεταξύ τους. Ανταλλάσσουν ιδέες και βοηθούν ο ένας τον άλλον στη συγγραφή... Ο πίνακας και οι καρτέλες στους τοίχους βοηθούν τους μαθητές στην ορθογραφία τους (μετά από προτροπή και της δασκάλας να τα συμβουλευτούν)*...». Φαίνεται, επομένως, ότι, εκτός από τις υπό συζήτηση διδακτικές πρακτικές, επιπλέον η εταιρική συνεργασία (και όχι η ομαδική) που αξιοποιήθηκε συστηματικά στην εν λόγω έρευνα λειτούργησε πολύ επικοδομητικά στην πρόοδο των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη, το εγγράμματο περιβάλλον της τάξης, με τις σημειώσεις στον πίνακα για το χρήσιμο λεξιλόγιο, που αναδύεται μέσα από τα σχόλια-ερωτήματα των μαθητών, και τις καρτέλες της γραμματικής, παίζει καθοριστικό ρόλο για την επιμελημένη οικοδόμηση γραπτού λόγου.

Από την πλευρά της, η κριτική παρατηρήτρια 2 κρίνει συνολικά την έρευνα δράσης στη συνέντευξη αποτίμησης, αναφέροντας και την παραγωγή γραπτού λόγου: «...*Επίσης, η εξέλιξη των παιδιών ως προς όλα τα επίπεδα, έκφραση ιδεών, παιχνίδι ρόλων, συνεργασία, παραγωγή γραπτού λόγου, εμπλουτισμός λεξιλογίου, διόρθωση γραπτών κειμένων, ήταν αξιοσημείωτη*...». Τέλος, η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της σχολιάζει την εξέλιξη των μαθητών της στον γραπτό λόγο, χάρη στις νέες πρακτικές και στην αξιοποίηση της εικόνας: «*Αυτή η συστηματική προσέγγιση της αξιοποίησης της εικόνας και της μετάβασης σε άλλους σημειωτικούς τρόπους έδωσε την ευκαιρία για τη συστηματική παραγωγή γραπτού λόγου. Βλέπω μεγάλη πρόοδο και σε αυτό το κομμάτι, το οποίο συνήθως δυσκολεύει πολύ τους μαθητές όλων των τάξεων*...».

Περαιτέρω, το γεγονός ότι οι γλωσσικοί στόχοι κατακτήθηκαν μέσω των νέων διδακτικών πρακτικών, που εκκινούσαν από συγκεκριμένα έργα τέχνης, καταδεικνύεται από το παραγόμενο υλικό των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη διδακτική πρακτική «Συνειρμική σκέψη» παρατίθεται στην εικόνα 8, με κείμενο μαθήτριας το οποίο στηρίζεται στον πίνακα του Blackman με τίτλο «Δύο φίλες».

Από την εικόνα 8 φαίνεται ότι η μαθήτρια ανακάλεσε μια σχολική εμπειρία. Επομένως, συνειρμικά συνδέει τον υπό μελέτη πίνακα με τη συγκεκριμένη εμπειρία και οικοδομεί αφηγηματικό λόγο, αρκετά επιτυχημένο για την ηλικία της. Η δομή του κειμένου της είναι ορθή, καθώς οργανώνεται σύμφωνα με τις οδηγίες που έχουν δοθεί στην τάξη, σε αρχή, μέση και τέλος. Πρόκειται για κείμενο καθαρογραμμένο, ορθογραφημένο και καλοδιατυπωμένο.

Εν συνεχεία, στην εικόνα 9 μπορούμε να αναγνώσουμε ένα περιγραφικό κείμενο, αποτέλεσμα της διδακτικής πρακτικής «Δείξε μου πώς λειτουργεί», με αφητηρία τον πίνακα του Θεόφιλου, «Μέγα αρτοποιείο στη Θεσσαλία».

Έγω πολλές αναμνήσεις από το σχολείο
 Αλλά θα μιλήσω για μια αναμνήσολογία
 Χριστούγεννα στο σχολείο, όταν
 κάναμε μάθημα ήρθαν κάποιου, κύριοι
 που μας έδωσαν από του καθενά
 από ένα κουμπάρι διαρωσάτε
 ήρωον πολύ χαρούμενη.

Εικόνα 8 Αφηγηματικό κείμενο μαθήτριας, εμπνευσμένο από τον πίνακα του Blackman

Στον πίνακα του Θεόφιλου βλέπουμε
 έναν παραδοσιακό ξυλόφουρνο. Στο κάτω
 μέρος του φούρνου έχει ένα πορτάκι
 που βάζουμε ψωλά ακαθάρτα
 γιατί ακριβώς στο πάνω μέρος έχει
 έναν πόγκο που βάζουμε ταψιά.
 Πιο πάνω έχει έναν φούρνο,
 που βάζουμε ψωμιά. Ενώ ο ηλεκτρικός
 φούρνος δουλεύει με ρεύμα.

Εικόνα 10 Περιγραφικό κείμενο μαθητή, εμπνευσμένο από τον πίνακα του Θεόφιλου

Στο περιγραφικό κείμενο της εικόνας 10, παρακολουθούμε την προσπάθεια του μαθητή να περιγράψει αποτελεσματικά τον ξυλόφουρνο του Θεόφιλου. Πρόκειται για ένα δομικά άρτιο κείμενο, καθώς διαρθρώνεται με ολοκληρωμένο τρόπο. Επιπροσθέτως, καλύπτει τα κριτήρια επιμέλειας γραπτού κειμένου, που συνίστανται στην καθαρή, ορθογραφημένη γραφή και στην ορθή δόμηση προτάσεων. Το γραπτό, επίσης, πληροί τις απαραίτητες προδιαγραφές ενός περιγραφικού κειμένου, εφόσον επεξηγεί τα μέρη και τις αντίστοιχες λειτουργίες τους, ακολουθώντας μια λογική σειρά, που κατατοπίζει τον αναγνώστη.

Περαιτέρω, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτέλεσμα της διδακτικής πρακτικής «Το μαγικό ραβδί που λύνει τη σιωπή», παρουσιάζεται στην εικόνα 11, με βάση τον πίνακα της Morisot, «Καλοκαιρινή μέρα».



Εικόνα 11 Πολυτροπικό κείμενο μαθήτριας, εμπνευσμένο από τον πίνακα της Morisot

Στην εν λόγω εικόνα είναι εμφανές ότι η μαθήτρια έχει αξιοποιήσει την ιδέα που ακούστηκε στην τάξη σχετικά με την απώλεια αγαπημένου προσώπου ως αιτία θλίψης της πρωταγωνίστριας του πίνακα. Επίσης, αποδίδεται λεκτικά η επιφανειακή συμπεριφορά της φίλης, καθώς αυτή ασχολείται με το περιβάλλον της λίμνης και συγκεκριμένα με μια πάπια, ενώ αγνοεί, τουλάχιστον στην παρούσα φάση, τη δυσκολία της φίλης της. Είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι η μαθήτρια δίνει έμφαση στη συναισθηματική δυσφορία της κοπέλας, ζωγραφίζοντας αναλόγως την έκφραση του προσώπου της. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η μαθήτρια λειτουργεί αφαιρετικά όσον αφορά στον περιβάλλοντα χώρο, δίνοντας έτσι ακόμη περισσότερη έμφαση στο κεντρικό θέμα της ζωγραφιάς της.

Τέλος, στην εικόνα 12 μπορούμε να διαβάσουμε ένα κείμενο, αποτέλεσμα της διδακτικής πρακτικής «Ο προτιμότερος πίνακας», με θέμα την οικογένεια. Στο κείμενο της εικόνας 12, ο μαθητής επιχειρηματολογεί για την επιλογή του, στηρίζοντάς την στα έντονα χρώματα, στις όμορφες δραστηριότητες και γενικότερα στην πλούσια απεικόνιση της πραγματικότητας. Το κείμενο είναι επιμελημένο ως προς τη δομή, την έκφραση και την ορθογραφία.

Με την παράθεση της πολυτροπικής εργασίας στην Εικόνα 11 παρέχεται απάντηση και στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στην εξέλιξη της κριτικής οπτικής επίγνωσης των μαθητών. Η μαθήτρια φαίνεται ότι εργάζεται αποτελεσματικά πάνω στις τρεις μεταλειτουργίες της εικόνας. Αρχικά, όσον αφορά στην αναπαραστατική μεταλειτουργία αποδίδει τα χαρακτηριστικά των ηρωίδων έτσι, ώστε να εναρμονίζονται με τον ψυχικό τους κόσμο. Τον ίδιο στόχο επιτυγχάνει, επίσης, με εύστοχες γλωσσικές επιλογές στα σύννεφα κειμένου. Ως προς την κειμενική μεταλειτουργία, προβάλλει στο κέντρο την κύρια πληροφορία, που είναι η πρωταγωνίστρια, ενώ δημιουργεί μια αντίθεση με τον αόρατο περιβάλλοντα χώρο, ώστε να προβάλλει περισσότερο το θέμα της. Σχετικά με τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, ακολουθεί τα βήματα της ζωγράφου, για να εμπλέξει τον θεατή με την κεντρική ηρωίδα.

Μου... αρέσει ο Πίνακας... Του... Ματίζ... Αυτός... ο...
 Πίνακας... μου... αρέσει... επειδή... έχει... έντονα...
 χρώματα... τα... παιδιά... παίζουν... και... η... μαμά... καθά...
 ρίζει... Η... αδελφή... Πλέκη... Τα... παιδιά... παίζουν...
 σπάζει... Μου... αρέσουν... οι... δραστη... ριότητες... που...
 κάνει... η... οικογένεια... και... Τέλος... μου... αρέσει...
 επειδή... είναι... εμπλουτισμένος... Πίνακας... Θα... ήθε...
 θέλα... να... συζητήσω... και... έχω... ερωτ...

Εικόνα 12 Κείμενο μαθητή για τον προτιμότερο πίνακα με θέμα την οικογένεια

Περαιτέρω, η εξέλιξη της κριτικής οπτικής επίγνωσης των μαθητών φαίνεται, επίσης, από την εικόνα 13, όπου είναι εμφανής η αναδόμηση του πίνακα, σύμφωνα με την οποία η μαθήτρια επιλέγει τη μετωπική τοποθέτηση των ηρωίδων, εμπλέκοντας τους θεατές στο θέμα της ζωγραφιάς της. Επιπλέον, η διάθεση που επιλέγει να προβάλλει είναι ευχάριστη, όπως αποτυπώνεται από τα χαμόγελα που έχει ζωγραφίσει. Επομένως, η μαθήτρια τοποθετείται κριτικά απέναντι στο αυθεντικό έργο, το αποδομεί και το αναδομεί στην αναπαραστατική και διαπροσωπική του πτυχή.

Επιπλέον, στην εικόνα 14 εντόπωση προκαλεί η ευρηματικότητα του μαθητή, ο οποίος παρουσιάζει μια καινοτόμο ιδέα, συνδυάζοντας την παράδοση (ξυλόφουρνος) με την τεχνολογία (κουμπιά). Δημιουργικά συνθέτει τη σύγχρονη πραγματικότητα με το νοσταλγικό παρελθόν, συνταιριάζοντας την πολυτέλεια της ευκολίας που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία μέσα από το πάτημα ενός κουμπιού με την ποιότητα της παράδοσης που προσφέρει το ψήσιμο ενός ξυλόφουρνου. Πραγματικά, στο εν λόγω εικαστικό έργο του μαθητή φαίνεται ότι αξιοποιήθηκαν όλες οι πληροφορίες, οι συζητήσεις και οι δράσεις που έλαβαν χώρα στην τάξη.

Περνώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που έχει απομείνει, αναφερόμενο στην κριτική προσέγγιση των εικόνων στην τάξη με τη βοήθεια του μοντέλου ανάλυσης εικόνων για μαθητές, παραθέτουμε απόσπασμα από τη 2^η διδασκαλία, που επιβεβαιώνει την ανταπόκριση των μαθητών. Επισημαίνεται ότι τα ονόματα των μαθητών έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα.



Εικόνα 13 Εικαστική δημιουργία μαθήτριας, εμπνευσμένη από τον πίνακα του Blackman



Εικόνα 14 Εικαστική δημιουργία μαθητή, εμπνευσμένη από τον πίνακα του Θεόφιλου

Απόσπασμα 1

Δασκάλα: Ποιο πρόσωπο κερδίζει την προσοχή σας, μόλις κοιτάτε αυτόν τον πίνακα; (ενν. του Ξυδιά)

Στράτος: Ο μπαμπάς με το παιδάκι.

Βασίλης: Ο μπαμπάς.

Αννα: Ο μπαμπάς με το παιδάκι.

Αχιλλέας: Ο μπαμπάς.

Χρήστος: Ο μπαμπάς

Ελπίδα: Ο μπαμπάς.

Νικόλας: Ο μπαμπάς.

Γιάννης: Ο μπαμπάς.

Δασκάλα: Μάλιστα. Οι περισσότεροι μου είπατε ο μπαμπάς. Τώρα, απαντήστε μου σε αυτήν την ερώτηση. Γιατί ο μπαμπάς κερδίζει την προσοχή σου, μόλις κοιτάς αυτόν τον πίνακα;

→ Παναγιώτης: Γιατί είναι στη μέση.

Δασκάλα: Μάλιστα. Είναι στο κέντρο, οπότε η ματιά σου πέφτει κατευθείαν εκεί. Σωστό. Άλλος λόγος;

→ Βασίλης: Φαίνεται πιο μεγάλος και είναι πιο μπροστά.

Δασκάλα: Ναι, όντως! Είναι μπροστινό το πλάνο, γι' αυτό φαίνεται πιο μεγάλος. Έχει μπει πιο μπροστά και φαίνεται πιο έντονα.

→ Κορίνα: Η μητέρα φαίνεται σαν σκιά.

Δασκάλα: Δηλαδή υπάρχουν σκοτεινά σημεία και φωτεινά σημεία στον πίνακα. Ποιοι φωτίζονται;

→ Ζέτα: Ο μπαμπάς και το παιδάκι.

Δασκάλα: Α, μάλιστα! Να ένας ακόμα λόγος που τραβάει την προσοχή σου στον μπαμπά και στο παιδάκι. Είναι το φως που πέφτει πάνω τους.

Από το απόσπασμα 1 καταδεικνύεται ότι οι μαθητές απαντούν εύστοχα στα ερωτήματα της δασκάλας, αποδεικνύοντας ότι σημειώνεται ανταπόκριση από μέρους τους κατά την εφαρμογή του μοντέλου ανάλυσης εικόνων για παιδιά. Παρατηρούμε ότι η δασκάλα στις αρχικές διδασκαλίες μεταβιβάζει στους μαθητές τη μεταγλώσσα (βλ. υπογραμμισμένα σημεία), την οποία σταδιακά κατακτούν στις επόμενες διδασκαλίες.

Συζήτηση

Η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά έναν βασικό στόχο του Προγράμματος Σπουδών (βλ. Υπ. Απόφαση 13559/Δ1/2023). Ο βαθμός επίτευξής του, σαφώς, είναι διαφορετικός από μαθητή σε μαθητή. Αυτό που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός ότι λίγοι μαθητές κάθε φορά στην τάξη τον κατακτούν σε ικανοποιητικό επίπεδο, καθώς συνιστά δύσκολο και δυναμικό εγχείρημα (Χανθί, 2015). Έτσι, πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν αμηχανία στην προσπάθεια ανάπτυξής του, με αποτέλεσμα να περιτέλλεται η δημιουργικότητά τους (Clark, 2012). Λαμβάνοντας, ιδιαίτερα, υπόψη ότι συνήθως στο σχολείο υιοθετούνται παρωχημένες τεχνικές (Dombey, 2013) και η σχολική καθημερινότητα λειτουργεί μονότονα και μηχανιστικά (Καραγιαννάκη, 2020), τότε η κατάσταση δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο.

Αν και τα διδακτικά εγχειρίδια υιοθετούν την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει το κείμενο ως βασική μονάδα επικοινωνίας (Κωστούλη, 2015), εντούτοις το αξιοποιούν αποπλαισιωμένα, εμμένοντας περισσότερο στη γραμματική και το περιεχόμενο,

στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής οπτικής (Στυλιανού, 2014), που ουσιαστικά δεν υποστηρίζει τη συγγραφική διαδικασία. Πώς, τελικά, μπορούμε να μετατρέψουμε αυτή τη διαδικασία από δύσκολη σε εύκολη, από καταπιεστική σε ευχάριστη και από καταναγκαστική σε νοηματοδοτημένη;

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκαν οι βασικές πτυχές έρευνας δράσης που υλοποιήθηκε σε Β' τάξη Δημοτικού, στηριζόμενη στη δυναμική της εικόνας για την ανάπτυξη γραπτού λόγου. Η εικόνα συνιστά πιο ελκυστικό υλικό για το παιδί συγκριτικά με ένα γλωσσικό κείμενο, καθώς είναι εξοικειωμένο με αυτήν από την αρχή της ζωής του (Berger et al., 1972). Επιπλέον, η εικόνα είναι πιο εύκολα κατανοητή, διότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος την επεξεργάζεται αυτόματα και τη συγκρατεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Νομικού, 2021). Επίσης, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς του (Καραγιαννάκη, 2017), η αξιοποίησή της στο σχολείο γεφυρώνει τις σχολικές με τις εξωσχολικές εμπειρίες (Karagiannaki & Stamou, 2018· New London Group, 1996· Street, 1993), κατοχυρώνοντας το ενδιαφέρον του (Green, 2001).

Ωστόσο, η εικόνα προβάλλει κυρίαρχη στη σύγχρονη κοινωνία, με ηγεμονικό (Καραγιαννάκη, 2021· Kress & van Leeuwen, 2006· 2010) και χειραγωγικό, πολλές φορές, ρόλο (Culler, 2013). Επομένως, αναδεικνύεται αναγκαία η κριτική ανάγνωσή της από την παιδική ηλικία, ώστε το άτομο να αποκτήσει κριτική οπτική επίγνωση (Καραγιαννάκη, 2021), καλλιεργώντας τον κριτικό οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό (Albers et al., 2009· Callow, 2008· Καραγιαννάκη, 2021· Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη· Παπαδημητρίου & Καπαρινού, 2020· Παπαδημητρίου κ.ά., 2020).

Με βάση τα ανωτέρω, η παρούσα εργασία εισάγει την κριτική ανάλυση της εικόνας ως βασικό μοχλό προώθησης της δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές, μέσω μιας εικόνας που η θεματική της προσφέρει ένα αντικείμενο συζήτησης που άπτεται των ενδιαφερόντων τους, κινητοποιούνται, συμμετέχουν ενεργά και σκέφτονται κριτικά, μέσα από τα κατάλληλα ερωτήματα της εκπαιδευτικού, με βάση το μοντέλο ανάλυσης εικόνων για παιδιά (βλ. Καραγιαννάκη, 2021). Αν ο μαθητής βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα, ελκύεται η προσοχή του και το ενδιαφέρον του, οπότε συμμετέχει ενεργά, εμπλουτίζει τόσο πολύ το ρεπερτόριό του σε ιδέες, λεξιλόγιο και οπτικές, ώστε, όταν κληθεί να συγγράψει κάτι σχετικό με όλα τα προηγούμενα, αισθάνεται ότι βρίσκεται σε ένα κατάλληλο επίπεδο που του επιτρέπει να ανταποκριθεί με επάρκεια.

Κυρίως, όμως, η ανάλυση ενός πίνακα ζωγραφικής, η οποία αγγίζει διάφορες πτυχές του (θέμα, δηλαδή αναπαραστατική μεταλειτουργία- σχέσεις, δηλαδή διαπροσωπική μεταλειτουργία- οργάνωση πληροφοριών, δηλαδή κειμενική μεταλειτουργία), προωθώντας τη μελέτη του σε βάθος, μέσα από την παρατήρηση (Perkins, 1995), τη σύγκριση (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012) και τις διάφορες ερμηνείες (Elfand, 2002), καθώς και μέσα από την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων που σχετίζονται με βιώματα των μαθητών, συμβάλλει καταλυτικά στη στήριξη της δραστηριότητας του γραπτού λόγου. Σε αυτό το πλαίσιο, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια φυσική απόρροια όλης της προηγούμενης διεργασίας, που δεν δυσκολεύει, απεναντίας ευχαριστεί τον μαθητή.

Αυτό, όμως, που ευχαριστεί περισσότερο τον μαθητή και τον φέρνει σε μια κατάσταση αποδοτικής παραγωγής γραπτού λόγου είναι το γεγονός ότι το θέμα του κειμένου τίθεται μεν σε βάσεις στέρεες με τις δράσεις που έχουν προηγηθεί, τοποθετείται δε σε ανανεωτικό πλαίσιο, που προκαλεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Άρα, τελικά η παραγωγή γραπτού λόγου, στο πλαίσιο της πρότασής μας, συνιστά περισσότερο μια πρόκληση (βλ. Vygotsky, 1986), παρά μια καταναγκαστική διαδικασία, όπως συμβαίνει σε μια συμβατική διδασκαλία. Ιδιαίτερα δε, η ζωγραφιά σε ένα πλαίσιο αναδόμησης του αρχικού έργου, δράση που αποτελεί το τελικό επιστέγασμα κάθε μαθησιακής διαδρομής κάθε διδασκαλίας, συνιστά ένα επιπλέον κίνητρο και ένα επιπλέον στοιχείο που καθιστά το κλίμα δημιουργίας κειμένου πιο ευχάριστο και πιο αποδοτικό.

Ας μην παραβλεφθεί, ωστόσο, ότι συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατάκτηση της επιτυχημένης συγγραφής, όπως οι συνεδρίες γραπτού λόγου, οι οποίες συνιστούν σημαντικό ανατροφοδότη για τους μικρούς συγγραφείς. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, μεταβιβάζονται στους μαθητές στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, πολύτιμες για την εξέλιξή τους. Σε αυτόν τον στόχο συμβάλλει, επιπλέον, και μια καλή συνεργασία, ενώ το βοηθητικό υλικό που υπάρχει στην τάξη, όπως χρήσιμο λεξιλόγιο και κανόνες γραμματικής, για την ορθή γραφή και τη συνοχή του κειμένου, είναι ακόμη δύο βοηθητικά στοιχεία που ωθούν τις συγγραφικές προσπάθειες των μικρών μαθητών προς την τελειώσή τους.

Η πορεία της έρευνας-παρέμβασης απέδειξε ότι οι μαθητές μέσα από την ενασχόληση με πίνακες ζωγραφικής και την ανάλυση της εικόνας έρχονται σε θέση να παράγουν γραπτό λόγο πιο ευχάριστα, πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά. Η παρατήρηση τόσο των κριτικών εταίρων της έρευνάς μας όσο και της εκπαιδευτικού επιβεβαιώνουν την παραπάνω τοποθέτηση. Επιπλέον, το παραγόμενο υλικό, συνιστώμενο από τα γλωσσικά, οπτικά και πολυτροπικά κείμενα των μαθητών, μαρτυρεί ότι οι μαθητές εξελίχθηκαν και απέδωσαν παραπάνω από την ηλικία τους στο σύνολό τους. Το συμπέρασμα αυτό τεκμηριώνεται πραγματοποιώντας μια σύγκριση με το επίπεδο γραπτού λόγου που απαιτείται από το σχολικό εγχειρίδιο για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που υλοποιήθηκε η έρευνά μας (βλ. β' τεύχος, Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών, Ενότητα 13: «Μες στο μουσείο»). Συγκεκριμένα, ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν λεζάντες σε εικόνες, να περιγράψουν μια εικόνα σε τέσσερις σειρές και να περιγράψουν την αίθουσα μέσα από τρεις ερωτήσεις και προτεινόμενο λεξιλόγιο. Πρόκειται για πολύ αρχικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, χωρίς καμία κριτική διάσταση.

Περιορισμοί έρευνας-Προοπτικές

Αν και η διδακτική πρόταση της παρούσας έρευνας μπορεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο ή παρόμοιο, παραλλάσσοντας το εικονιστικό υλικό, εντούτοις είναι εμφανές ότι πρόκειται για μια ερευνητική πορεία με συγκεκριμένες συνθήκες, που είναι μοναδικές, όπως οι συμμετέχοντες, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές. Το παιδαγωγικό κλίμα που χτίζεται σε κάθε τάξη είναι μοναδικό. Ιδιαίτερα δε, αν η εκπαιδευτικός έχει εφαρμόσει παρόμοια προγράμματα κριτικού γραμματισμού, τότε διαχειρίζεται πιο ευέλικτα τις παρεμβάσεις των μαθητών και προβλέπει τα εμπόδια, ώστε να τα υπερβαίνει. Επίσης, σημαντικό είναι η ίδια η εκπαιδευτικός να έχει μυηθεί στις αρχές ανάλυσης της εικόνας, ώστε να μπορεί να μεταβιβάσει μια πιο βαθιά οπτική και στους μαθητές της.

Συνεπώς, η πρότασή μας υπόκειται σε περιορισμούς, που δεσμεύουν τις γενικεύσεις επαναληψιμότητας. Παρά ταύτα, εάν υιοθετηθεί η πρότασή μας στο πλαίσιο μιας προσπάθειας αποδέσμευσης από το σχολικό εγχειρίδιο και αντικατάστασής του από την κατάλληλη συλλογή εικόνων, που θα προσεγγιστούν κριτικά σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές που έχουμε αναφέρει, τότε θα δρομολογηθεί μια πιο εύφορη μαθησιακή διαδικασία, που θα οδηγήσει στην πιο ευχάριστη παραγωγή γραπτού λόγου. Εάν, μάλιστα, αυτού του είδους η προσέγγιση επαναληφθεί και με άλλη συλλογή εικόνων στην ίδια τάξη, τότε θα φανούν πιο έντονα τα αποτελέσματα, καθώς η πρόοδος των μαθητών θα εξελίσσεται σταδιακά. Ασφαλώς, η παρούσα διδακτική πρόταση θα μπορούσε να υιοθετηθεί σε άλλη ηλικιακή βαθμίδα, όπου οι μαθητές θα έχουν περισσότερες συγγραφικές εμπειρίες (καθώς στην πρωτοσχολική ηλικία είναι αρκετά περιορισμένες). Σε αυτήν την περίπτωση, τα αποτελέσματα θα ήταν πιο αισθητά μέσα από κείμενα προ-ελέγχου και μετα-ελέγχου.

Αναφορές

- Aiello, G. (2006). Theoretical advances in critical visual analysis: Perception, ideology, mythologies, and social semiotics. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 89-102.
- Albers, P., Frederick, T., & Cowan, C. (2009). Features of gender: An analysis of the visual texts of third grade children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 234-260, DOI: 10.1177/1468798409105588
- Αστέρη, Θ. (2021). Εισαγωγική ενότητα. Στο *Εργαστήρια δεξιοτήτων: Επιμορφωτικό-Υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων. (MIS 5092064)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejiotites/eisagogi.pdf>
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου, & Χ. Ξενάκη (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 419-451). Πεδίο.
- Βασιλειάδου, Α., Βασιλειάδου, Κ., Καλτσιδου, Κ., Καραγιαννάκη, Ε., Κοιλάκου, Κ., Φωτακίδου, Π., & Χατζηπαύλου, Γ. (2012). Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση στον κριτικό γραμματισμό: Διαδικασίες διαμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών ταυτοτήτων και διδακτικών πρακτικών σε δύο σχολικές τάξεις. Στο Κ. Μουστάκα, Τ. Παπάς, & Γ. Χατζηπαύλου (Επιμ.), *Περίληψεις ερευνητικών προγραμμάτων 2009-2011 και 2010-2012*, 12 (σσ. 231-249). Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός», Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ..
- Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1972). *Ways of seeing*. British Broadcasting Corporation.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., & Μπεζέ, Λ. (2016α). *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, β' τεύχος*. ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., & Μπεζέ, Λ. (2016β). *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Τετράδιο Εργασιών, β' τεύχος*. ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα: Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΙΚΕΕ. <https://ikee.lib.auth.gr/record/112440/?ln=el>
- Callow, J. (2008). Show me: Principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher*, 61(8), 616-626, DOI: 10.1598/RT.61.8.3
- Clark, I. (2012). *"Intervention". Concepts in composition: Theory and practice in the teaching of writing* (2nd ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Culler, J. (2013). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνολπτική εισαγωγή*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Δημητριάδη, Σ., & Μαλαφάντης, Κ. (2018). Η αξία της Μουσειοπαιδαγωγικής στην αγωγή & εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Στο Σ. Αντωνιάδης (Επιμ.), *Βιβλίο πρακτικών πανελλήνιων επιστημονικών συνεδρίων προσχολικής αγωγής: Σύγχρονα θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής και παιδιατρικής, Β*, (σσ. 128-134). ΕΛ.ΕΠ.Ε.Π.Α.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dombey, H. (2013). What we know about teaching writing. *Preschool & Primary Education*, 1(1), 22-40, DOI: dx.doi.org/10.12681/PPEJ.40
- Elfand, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and Longman.
- Ζαγκότας, Β. (2016). *Η πολυαισθητηριακή δυναμική της εικόνας στη διδακτική διαδικασία*. Έρευνα στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Getty Education for the Arts.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring, & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp. 7-14). International Reading Association and Australian Literacy Educators' Association.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Ιατράκη, Α. (2017). Ο ρόλος της εικονογράφησης, στην παραγωγή ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, με εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, σε μαθητές Δ' δημοτικού [Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE. <http://ikee.lib.auth.gr/record/295629/files/GRI-2017-20876.pdf>
- Καραγιαννάκη, Ε. (2017). Οδεύοντας προς μια σχολική κριτική ανάλυση λόγου: Μια εναλλακτική προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας για μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 29 (σσ. 71-92). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καραγιαννάκη, Ε. (2018), *Κριτικός γραμματισμός και παραμύθι στην πρωτοσχολική ηλικία: Μια πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας και η εφαρμογή της, δομημένη στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου*. Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιαννάκη, Ε. (2020). Κριτικός γραμματισμός και παραμύθι στην Α' τάξη δημοτικού: Μια διδακτική πρόταση γλωσσικού μαθήματος, θεμελιωμένη στη φιλοσοφία της κριτικής ανάλυσης λόγου και της συστημικής λειτουργικής γραμματικής. Στο Μ. Δημάση, Ε. Γρίβα, & Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Κομοτηνής για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 829-864). Σαΐτα. http://www.saitapublications.gr/2020/05/ebook.235.html?fbclid=IwAR2QC8LX2v0d8A5E5VwmsQpDyYC1H3AroJiGi1eBVhPmQQKh704yUDmT_fY
- Καραγιαννάκη, Ε. (2021). Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου: ένα εργαλείο για την προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 116-136, <https://doi.org/10.12681/hjre.26705>
- Καραγιαννάκη, Ε. (σε εξέλιξη). *Από την ανάγνωση των εικόνων στον κριτικό [πολυ]γραμματισμό: Διατροπικές προσεγγίσεις του γραμματισμού, στην πρώτη σχολική ηλικία [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καραγιαννάκη, Ε., & Παπαδημητρίου, Ε. (2023). Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Γλώσσας: Γλωσσικά παιχνίδια με πίνακες ζωγραφικής στη Β' τάξη Δημοτικού. Στο Ε. Κανταρτζή, & Α. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τοπική και μη τοπική μάθηση, Α'* (σσ. 461-472). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. <https://ekedisys.gr/praktika-3oy-panellinioy-synedrioy-to-ekpaideytiko-paichnidi-kai-i-techni-stin-ekpaideysi-kai-ston-politismo/>
- Καρέλα, Γ. (2012). Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της τέχνης. Στο *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου* ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/6th_conference.html
- Karagiannaki, E., & Stamou, A. G. (2018). Bringing critical discourse analysis into the classroom: A critical language awareness project on fairy tales for young school children. *Language Awareness*, 27(3), 222-242, DOI: 10.1080/09658416.2018.1444046
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Επίκεντρο.
- Κωσοπούλη, Τ. (2015). Από τη γλωσσική-κειμενική ομοιογένεια στη διερεύνηση της υβριδικότητας των τοπικών κοινοτήτων: Τρόποι διαμόρφωσης και διδασκαλίας της κυρίαρχης ποικιλίας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (σσ. 141-166). Gutenberg.
- Liu, J. (2013). Visual images interpretive strategies in multimodal texts. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1259-1263.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Τόμος Α'. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 371-382). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Νομικού, Χ. (2021). *Η αξιοποίηση της εικόνας στην ΕγΑ* [Αρχειο βίντεο]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dBiST6Rbp-Q>
- Παπαδημητρίου, Φ. (Επιμ.). (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Στο Kress, G., & van Leeuwen, T. *Η ανάγνωση των εικόνων* (σσ. 7-26). Επίκεντρο.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). Εισαγωγή. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* (σσ. 11-22). Επίκεντρο.
- Παπαδημητρίου, Ε. (2020). Εισαγωγή: Γραμματισμός, [πολυ]γραμματισμοί: Θεωρία και πράξη. Στο Ε. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Κριτικοί κοινωνικοί [πολυ]γραμματισμοί: Διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τοπικές και μη τοπικές κοινότητες μάθησης* (σσ. 21-62). Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Ε., & Καπαρινού, Δ. (2020). «Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε»: Προς μια κριτική πολυτροπική προσέγγιση της διδασκαλίας του γραμματισμού για την [ανα]κατασκευή της ταυτότητας του «άλλου». Στο Ε. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Κριτικοί κοινωνικοί [πολυ]γραμματισμοί: Διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τοπικές και μη τοπικές κοινότητες μάθησης* (σσ. 96-135). Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Ε., Κατσιαφλάκα, Α., & Ερμανουηλίδου Μ. (2020). Καλλιεργώντας τον γραμματισμό μέσα από τις οπτικές τέχνες: Από τη «φιλμική» στην «κειμενική» ρητορική. Στο Ε. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Κριτικοί κοινωνικοί [πολυ]γραμματισμοί: Διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τοπικές και μη τοπικές κοινότητες μάθησης* (σσ. 225-254). Gutenberg.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye. Learning to think by looking at art*. The J. Paul Getty Trust.
- Στάμου, Α. Γ. (2008). Η πολυφωνικότητα του οικοτουριστικού λόγου: Μια κριτική ανάλυση λόγου της ταξιδιωτικής δημοσιογραφίας στο περιοδικό Γεωτρόπιο. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας: Το ελληνικό παράδειγμα* (σσ. 138-158). Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

- Στυλιανού, Μ. (2014). Η διδασκαλία των 'λειτουργιών' στη σχολική πράξη: Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. <https://bit.ly/3reWRz9>
- Sahni, U. (2001). Children appropriating literacy: Empowerment pedagogy from young children's perspective. In B. Comber, & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 19-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16, 81-97, DOI: 10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed., A. Kozulin, Trans.). MIT Press.
- Υπ. Απόφαση 13559/Δ1/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας(ΦΕΚ Β' 684/09.02.2023).
- Χανθί, Σ. (2015). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ' - Στ' Δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 104-124.

Παρελήφθη: 10.5.2024, Αναθεωρήθηκε: 19.8.2024, Εγκρίθηκε: 21.8.2024