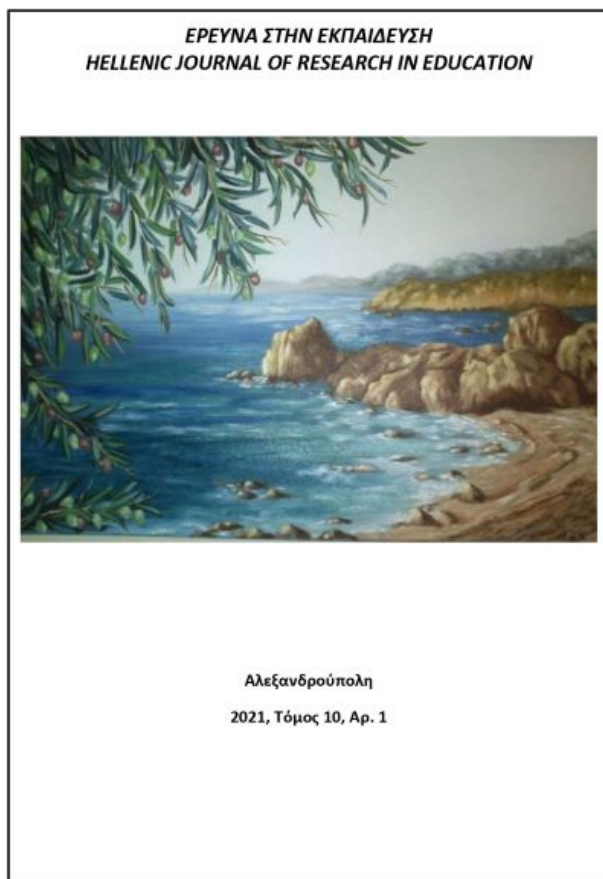


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου: ένα εργαλείο για την προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού

Ευανθία Καραγιαννάκη

doi: [10.12681/hjre.26705](https://doi.org/10.12681/hjre.26705)

Copyright © 2021, Ευανθία Καραγιαννάκη



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

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>

Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου: ένα εργαλείο για την προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού

Ευανθία Καραγιαννάκη^α

^α Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-
13^ο Δημοτικό Σχολείο Εύοσμου, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια συστηματική διδακτική πορεία μύησης μικρών μαθητών Δημοτικού Σχολείου στην ανάγνωση εικόνων. Η εν λόγω προσέγγιση, η οποία συνιστά έρευνα δράσης, έλαβε χώρα στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων, που υλοποιήθηκαν κατά τις ώρες Ευέλικτης Ζώνης, στην Α' και Β' τάξη Δημοτικού Σχολείου Δυτικής Θεσσαλονίκης. Επισημαίνεται ότι η ομάδα των μαθητών που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα είναι σταθερή, καθώς η δράση-παρέμβαση εξελίχθηκε από το ένα σχολικό έτος στο άλλο. Το κειμενικό υλικό που αξιοποιήθηκε αντλήθηκε, αφενός, από την εικονογράφηση των δημοφιλέστερων παραμυθιών των μαθητών της Α' τάξης Δημοτικού και, αφετέρου, από αγαπημένους πίνακες ζωγραφικής των μαθητών της Β' τάξης Δημοτικού. Η δημοτικότητα του κειμενικού υλικού αναδείχθηκε μέσα από σύντομες συνεντεύξεις με τα παιδιά. Η προσέγγιση των εικόνων βασίστηκε στο μοντέλο των Kress & van Leeuwen, το οποίο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μετασχημάτισε σε μοντέλο ανάλυσης εικόνων για παιδιά, ώστε να είναι προσιτό στους μικρούς μαθητές της. Επίσης, κατά την ανάλυση των εικόνων, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της στοιχεία κοινωνικής σημειωτικής, ώστε η ανάγνωσή τους να λάβει κριτικό χαρακτήρα. Τέλος, για μια πιο αποτελεσματική μελέτη των εικόνων, η ερευνήτρια δημιούργησε έναν κατάλογο σχημάτων οπτικού λόγου. Η προσέγγιση ήταν δραστηριοκεντρική, εκκινώντας πάντα από μια εικόνα, η οποία αποτελούσε τη βάση για προφορικές διεπιδράσεις κριτικής εμβάθυνσης, ενώ στη συνέχεια η διδασκαλία εμπλουτιζόταν με θεατρικά παιχνίδια και εικαστικές δημιουργίες. Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων απέδειξε ότι η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στάθηκε αποτελεσματική για τους μικρούς μαθητές, καθώς πλέον ήταν σε θέση να αποκωδικοποιούν τις εικόνες και να εμβαθύνουν σε αυτές. Βασικό συμπέρασμα της εν λόγω έρευνας ήταν ότι η εικόνα που αντιστοιχεί είτε σε εικονογράφηση παραμυθιού είτε σε πίνακα ζωγραφικής συνιστά πολύτιμο και πολύπλευρο διδακτικό και εποπτικό εργαλείο, καθώς, μέσα από την κατάλληλη αξιοποίησή της, συντελεί πρωτίστως στην προώθηση του οπτικού γραμματισμού και της κριτικής οπτικής επίγνωσης, καθώς επίσης στην όξυνση της κριτικής σκέψης και στην παραγωγή πλούσιου προφορικού λόγου σε διάφορες μορφές (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία, επεξήγηση). Παράλληλα δε, αποτελεί μοναδική πηγή έμπνευσης για θεατρικά δράματα και εικαστικές δημιουργίες, σε ένα πλαίσιο δόμησης και αναδόμησης του αρχικού οπτικού κειμένου.

Abstract

This article presents a systematic teaching intervention to introduce young primary school students to reading pictures. This approach, which is an action research, took place in the context of cultural programs, implemented during Flexible Zone sessions, in the 1st and 2nd grade at a primary school in Western Thessaloniki. The group of students who participated in this research is stable, as the action-intervention evolved from one school year to another. The textual material used was drawn, on the one hand, from the illustrations of the most popular fairy tales of the first graders and, on the other hand, from the favorite paintings of the second graders. The popularity of the text material emerged through short interviews with children. Immersion in images was based on the model of Kress & van Leeuwen, which the teacher-researcher transformed into a model of image analysis for children, in order to make it accessible to her young students. Also, during the visual analysis, the researcher took into account social semiotics, so that image reading could take on a critical character. Finally, for a more effective image study, the researcher created a list of visual speech patterns. The approach was activity-oriented, always using as a departure point an image, which was the basis for oral critical interactions, while the teaching was further enriched with theatrical games and pictorial work/artwork (drawings). The evaluation of the interventions proved that the approach adopted was effective for the young students, as they were able to decode the images and gain insights into them. The main conclusion of this research was that the

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Ευανθία Καραγιαννάκη, 25^{ης} Μαρτίου & Πρωτομαγιάς, 56224, Εύοσμος, Θεσσαλονίκη, evakaragia@sch.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

image that corresponds to either a book illustration or a painting serves as a valuable and multifaceted teaching visual tool, as its proper use contributes primarily to the promotion of visual literacy and critical visual awareness, as well as it sharpens critical thinking and helps students produce rich oral speech in various forms (description, narration, argumentation, explanation). Furthermore, it is a unique source of inspiration for theatrical events and artistic creations, in a context of constructing and reconstructing the original visual text.

© 2021, Ε. Καραγιαννάκη
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές, οπτικός γραμματισμός, κριτική οπτική επίγνωση, εικονογράφηση παραμυθιών, πίνακες ζωγραφικής

Key words: image analysis model for students, visual literacy, critical visual awareness, fairy tale illustration, paintings

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη καθημερινότητα βρίθει εικόνων, οι οποίες πολλές φορές αναδεικνύονται κυρίαρχες στους κώδικες επικοινωνίας (Kress & van Leeuwen, 2006· 2010). Ωστόσο, αν και ο ρόλος της εικόνας έχει εισβάλει δυναμικά στη ζωή μας, η εκπαίδευση εξακολουθεί να εστιάζει κυρίως στο γλωσσικό σημειωτικό σύστημα (Χοντολίδου, 1999). Αναμφισβήτητα, όμως, ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί βασική συνιστώσα για κάθε άλλο είδος γραμματισμού (Μπαμπαλιούτας, 2007). Επομένως, όταν υποδεχόμαστε τα παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο είναι αναγκαίο, εκτός από το γλωσσικό σύστημα, να δείξουμε ενδιαφέρον και για το οπτικό σημειωτικό σύστημα, όπως άλλωστε επιτάσσει το νέο πρόγραμμα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Παρά το γεγονός ότι τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζονται εμπλουτισμένα ως προς την εικονογράφηση, ιδιαίτερα δε των δύο μικρών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, στις οποίες αναφερόμαστε, η αξία της εικόνας υποβαθμίζεται, καθώς δεν διερευνάται ο ρόλος της. Ειδικότερα, η εικόνα στα εν λόγω βιβλία κατέχει, ως επί το πλείστον, τον ρόλο του προοργανωτή του μαθήματος ή τον διευκολυντικό ρόλο της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων (Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη). Ο πολύτιμος, όμως, ρόλος της εικόνας έγκειται στην ερμηνεία της και στον κριτικό σχολιασμό της, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν κριτική οπτική επίγνωση (βλ. Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη), κατ' αντιστοιχία με την κριτική γλωσσική επίγνωση (βλ. Fairclough, 1992· Στάμου, 2011· Καραγιαννάκη, 2018). Με άλλα λόγια, όπως στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των γλωσσικών μηχανισμών με το ιδεολογικό φορτίο που φέρουν σε λανθάνουσα μορφή, αντίστοιχη προσπάθεια προτείνεται να γίνει και στο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού, ώστε να διερευνηθούν τα άδηλα νοήματα της εικόνας και οι μηχανισμοί που τα συγκαλύπτουν.

Αναμφίβολα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει σαφώς αντιληπτό ότι η έννοια του γραμματισμού δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά αντανακλά τη σύγχρονη πολύπλοκη πραγματικότητα (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001· Παπαδημητρίου, 2012). Αυτομάτως, το νέο μαθησιακό περιβάλλον που προκύπτει απαιτεί από τους μαθητές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε μια πλούσια κειμενική κοινότητα, η οποία είναι πολύγλωσση, πολυπολιτισμική, πολυμεσική και πολυτροπική (Χατζησαββίδης, 2003· Κιοσσές, 2021). Υπό αυτές τις συνθήκες, η υπεροχή του γλωσσικού κώδικα έχει κλονιστεί, στρέφοντας το ενδιαφέρον σε άλλους σημειωτικούς πόρους (Wyatt-Smith & Elkins, 2012) και εισάγοντας την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στο σύγχρονο σχολείο (New London Group, 1996).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εικόνα συνιστά πολύτιμο μέσο για τον μαθητή, ώστε σταδιακά να βαδίζει σε αυτό το σύνθετο πολυτροπικό τοπίο. Η εικόνα, άλλωστε, αποτελεί, αφενός, ελκυστικό υλικό για τον μαθητή και, αφετέρου, πολύπλευρο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, για τον πρώτο η πρόσβαση είναι άμεση και φαντάζει εύκολη, χωρίς να απαιτούνται ειδικές γνώσεις ανάγνωσης, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τον γραπτό γλωσσικό κώδικα. Από την άλλη πλευρά, για τον δεύτερο είναι εφικτό να αξιοποιήσει την εικόνα για ποικίλους μαθησιακούς στόχους, π.χ. ανάπτυξη προφορικού λόγου, καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού, προώθηση οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, ως αφετηρία για θεατρικά παιχνίδια ή πηγή έμπνευσης για εικαστικές δημιουργίες (βλ. Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη).

Επειδή η εικόνα συνιστά κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Liu, 2013) και δεδομένου του ενδεχόμενου προπαγανδιστικού λόγου της (Κυπριώτης, 2006), καθίσταται αναγκαία η κριτική εμβάθυνση στα νοήματά της, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τους κυρίαρχους λόγους που πιθανόν προωθεί (Baynham, 2002). Κάθε σημειωτικό σύστημα (λεκτικό, οπτικό, ηχητικό κ.ά.), άλλωστε, δεν είναι ποτέ ουδέτερο, αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά κινητροδοτούμενο (Παπαδημητρίου, 2012): έτσι και η εικόνα δεν είναι ποτέ αθώα, αλλά ιδεολογικά φορτισμένη. Η κοινωνική σημειωτική αναδεικνύει τη διάσταση αυτή της εικόνας, αποκωδικοποιώντας την σε δηλωτικό επίπεδο, όσον αφορά στην αντικειμενική πληροφορία, και σε υποδηλωτικό επίπεδο, όσον αφορά στα υπόρρητα νοήματά της: ενώ, εμβαθύνοντας ακόμα περισσότερο, αποκαλύπτει τον μύθο που διαπλάθει (Barthes, 1961/1977· 1970/1990). Επιπλέον, οι Kress και van Leeuwen (2006· 2010), βασιζόμενοι στη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (1985· 1994), δημιούργησαν ένα μοντέλο ανάλυσης της εικόνας, διακρίνοντας τρία επίπεδα μεταλειτουργιών της: πρώτον, την αναπαραστατική μεταλειτουργία, η οποία αφορά στην ιδεολογική διάσταση της εικόνας· δεύτερον, τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, η οποία μελετά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών· τρίτον, την κειμενική μεταλειτουργία, η οποία προσεγγίζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι πληροφορίες της.

Ειδικότερα, η εικόνα που διοχετεύεται μέσα από το κανάλι της τέχνης της ζωγραφικής (σε αντιπαραβολή π.χ. με την εικόνα-φωτογραφία) επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες (Efland, 2002), ενώ, λόγω της διαχρονικότητάς της, τα μηνύματά της εμπλουτίζονται από εποχή σε εποχή (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Επιπροσθέτως, η ένταξη του έργου τέχνης στο ιστορικό-πολιτισμικό-κοινωνικό του πλαίσιο και η σύνδεσή του με τη σύγχρονη εποχή τού θεατή προκαλεί αντιπαραβολικές συγκρίσεις και οξύνει το κριτικό βλέμμα τού εκάστοτε μελετητή. Επιπλέον, η ένταξη μιας εικόνας στο χωροχρονικό πλαίσιο της ωθεί τον «αναγνώστη» της να απαγκιστρωθεί από τον μικρόκοσμο του και να «ταξιδέψει» στον χρόνο, επιστρέφοντας, στη συνέχεια, στο κοινωνικό και προσωπικό παρόν του. Αυτή η διαδρομή προσφέρει πολλές ευκαιρίες για εμβάθυνση, αναστοχασμό και διατύπωση πολλαπλών ερμηνειών και συμπερασμάτων.

Ως εκ τούτου, πολλές γόνιμες συζητήσεις δύνανται να προκύψουν στην τάξη μέσα από την προβολή οπτικών στοιχείων που αντιστοιχούν -μετά από κατάλληλη διερεύνηση των προτιμήσεων του μαθητικού πληθυσμού- σε αγαπημένους πίνακες ζωγραφικής και σε εικονογράφηση από αγαπημένα παραμύθια τους. Επιπροσθέτως, οι εικόνες αυτές μπορούν να εμπνεύσουν τα μικρά παιδιά για θεατρικά παιχνίδια, ώστε, μέσα από την «επικοινωνία» τους με τους ήρωες της εκάστοτε εικόνας, να διεισδύσουν στον νοητικό και συναισθηματικό κόσμο των ηρώων, αναπτύσσοντας δεξιότητες κατανόησης και ενσυναίσθησης. Αναντίρρητα, τα εν λόγω παιχνίδια διανοίγουν τους ορίζοντες των παιδιών, εφόσον σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο αλληλεπιδρούν βιωματικά και επεκτείνουν τους διαλόγους και την εξέλιξη της πλοκής στην εκάστοτε εικόνα. Εκτός από τα παραπάνω, οι συγκεκριμένες εικόνες, μέσα από την κατάλληλη προσέγγιση, ενδέχεται να παρέχουν ευκαιρίες για εναλλακτικές εικαστικές δημιουργίες, κατά τις οποίες οι μαθητές δεν αναπαράγουν απλώς αυτό που βλέπουν, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά, κριτικά και δημιουργικά, επιφέροντας μοναδικές αλλαγές, που εμπλουτίζουν ή τροποποιούν τη δομή της εικόνας.

Βάσει των ανωτέρω, η εικόνα που αντιστοιχεί είτε σε εικονογράφηση παραμυθιού είτε σε πίνακα ζωγραφικής, -οπτικό υλικό που αξιοποιήθηκε στα πολιτιστικά προγράμματα που εφαρμόσαμε στην Α' και Β' τάξη δημοτικού αντίστοιχα- συνιστά πολύτιμο και πολύπλευρο διδακτικό και εποπτικό εργαλείο, καθώς, με την κατάλληλη αξιοποίησή της, συντελεί πρωτίστως στην προώθηση του οπτικού γραμματισμού και στην κατάκτηση της κριτικής οπτικής επίγνωσης, καθώς επίσης στην όξυνση της κριτικής σκέψης και στην παραγωγή πλούσιου προφορικού λόγου σε διάφορες μορφές (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία, επεξήγηση). Παράλληλα δε, αποτελεί μοναδική πηγή έμπνευσης για θεατρικά δρώμενα και εικαστικές δημιουργίες, σε ένα πλαίσιο δόμησης και αναδόμησης του αρχικού οπτικού κειμένου.

2. Ανάλυση εικόνων σε τρία επίπεδα

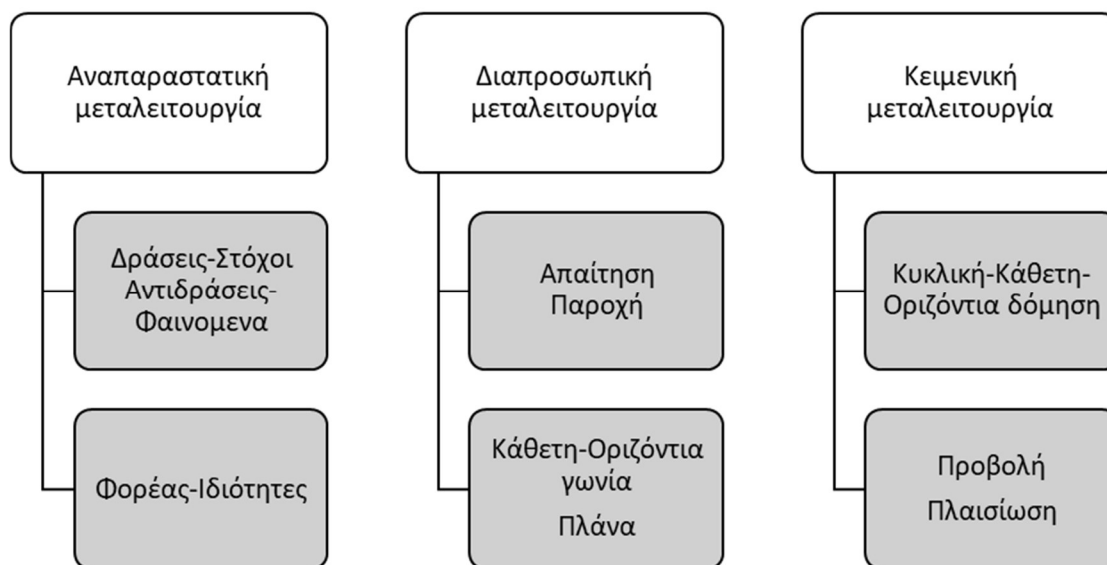
Ακολούθως, παρουσιάζεται η αναλυτική προσέγγιση της εικόνας που υιοθετούμε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, η προσέγγιση αυτή εξελίσσεται στα εξής τρία επίπεδα:

- τις τρεις μεταλειτουργίες της εικόνας (αναπαραστατική-διαπροσωπική-κειμενική) (Kress & van Leeuwen, 2010)
- τη δήλωση, υποδήλωση και τον μύθο της εικόνας (Barthes, 1961/1977· 1970/1990)
- τα σχήματα οπτικού λόγου (Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη).

Επισημαίνεται ότι πρόκειται για ιδιαίτερη μελέτη και προετοιμασία από την πλευρά της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης. Το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο της παρούσας παρέμβασης αντλεί από τη μελέτη αυτή, συντελώντας αποφασιστικά στον αποτελεσματικό σχεδιασμό της. Η προσέγγιση της οπτικής ανάλυσης που αφορά στους μαθητές εντάσσεται στην ενότητα της μεθοδολογίας.

2.1 Ανάλυση εικόνων με βάση το μοντέλο των Kress και van Leeuwen

Η εικόνα 1 παρουσιάζει τις τρεις μεταλειτουργίες και τις υπο-λειτουργίες των οπτικών κειμένων, με ευσύνοπτο τρόπο, εστιάζοντας στα βασικά στοιχεία ανάλυσης και ερμηνείας. Πιο διεξοδικά, οι τρεις μεταλειτουργίες εξηγούνται παρακάτω (βλ. επίσης, Kress & van Leeuwen, 2006· 2010· van Leeuwen & Jewitt, 2004· Liu, 2013). Για την καλύτερη κατανόηση, παρατίθεται η εικόνα 2, με βάση την οποία θα προσφέρονται σχετικά παραδείγματα, ανά περίπτωση.



Εικόνα 1 Οι μεταλειτουργίες και οι υπο-λειτουργίες της εικόνας

Ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία, στις εικόνες με αφηγηματική δόμηση, εντοπίζονται οι δράσεις και οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων. Επεξηγώντας, δράσεις είναι οι ενέργειες των προσώπων που απεικονίζονται, ενώ αντιδράσεις είναι τα βλέμματα των συμμετεχόντων απέναντι στους δρώντες, όταν προσελκύεται η προσοχή τους προς αυτούς. Στην περίπτωση των δρώντων εμφανίζονται στόχοι, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες των δράσεων, ενώ στην περίπτωση των αντιδρώντων εμφανίζονται φαινόμενα, που συνιστούν το αντικείμενο παρατήρησης. Όταν οι εικόνες παρουσιάζουν περιγραφική δόμηση, τότε εντοπίζονται οι ιδιότητες, δηλαδή τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, που σε αυτήν την περίπτωση λέγονται φορείς.

Για παράδειγμα, στην εικόνα 2, η μητέρα κρατάει το μωρό. Πρόκειται για μεταβατική διαδικασία μιας συμμετέχουσας που η δράση της έχει ως στόχο το μωρό. Από την άλλη πλευρά, ο φρουρός κοιτάει τη μητέρα με το παιδί στην αγκαλιά. Επομένως, ο φρουρός είναι ένας αντιδρών, που αντιδράει στο φαινόμενο της μητέρας με το παιδί. Η εστίαση της προσοχής του σε αυτό το φαινόμενο συνιστά ένα μέσο του ζωγράφου, για να στρέψει την προσοχή του θεατή προς αυτήν την κατεύθυνση. Εκτός, όμως, από την αφηγηματική δόμηση, η οποία αντιστοιχεί σε προτάσεις ενεργητικής, συνήθως,

διάθεσης, απηχώντας τη δράση της εικόνας και οικοδομώντας αφηγηματικό λόγο, παρατηρείται, επίσης, στην ίδια εικόνα, περιγραφική δόμηση. Η τελευταία αντιστοιχεί, συνήθως, σε προτάσεις με κατηγορούμενο και αποδίδει χαρακτηριστικά, οικοδομώντας τον περιγραφικό λόγο. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μητέρα είναι χοντρή. Εδώ μπορούν να ενταχθούν και προτάσεις με το ρήμα «έχει», το οποίο ενδέχεται να συνδυαστεί με χαρακτηριστικά προσώπου και σώματος, ενώ το ρήμα «φοράει» είναι δυνατόν να εμπλουτίσει τον περιγραφικό λόγο με αναφορές στις ενδυματολογικές επιλογές.



Εικόνα 2 Παράδειγμα ανάλυσης εικόνας: «Μια οικογένεια», Fernando Botero

Σχετικά με τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, διερευνώνται τα βλέμματα των αναπαριστώμενων, τα οποία οικοδομούν σχέσεις οικειότητας με ή αποστασιοποίησης από τον θεατή. Αναλυτικότερα, όταν κάποιος αναπαριστώμενος μας κοιτάει, τότε καταγράφεται απαίτηση στην εικόνα, ενώ στην αντίθετη περίπτωση πρόκειται για παροχή. Με τη βλεμματική επαφή, ο δημιουργός της εικόνας εμπλέκει τον θεατή στο θέμα του, ενώ διαφορετικά τον κρατά σε απόσταση. Στο επίπεδο διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, διερευνάται, επίσης, η κάθετη και η οριζόντια γωνία. Ως προς την κάθετη γωνία, όταν είναι υψηλή, τότε αποδίδεται δύναμη στον θεατή, ενώ αντιθέτως με τη χαμηλή γωνία η δύναμη αποδίδεται στον απεικονιζόμενο. Όταν παρατηρούμε οριζόντια μετωπική γωνία (δηλ. τοποθέτηση απέναντι από τον θεατή), τότε ο δημιουργός της εικόνας εμπλέκει τον θεατή, ενώ στην περίπτωση της οριζόντιας οξείας γωνίας (δηλ. τοποθέτηση σε πλαϊνή στάση, σε σχέση με τον θεατή) ο θεατής οριοθετείται σε απόσταση. Όσον αφορά στα πλάνα, η εμπλοκή του θεατή στο θέμα της εικόνας αυξάνεται βαθμιαία, περνώντας από τρία στάδια πλάνων, μακρινό-μεσαίο-κοντινό. Σημειώνεται ότι στο μακρινό πλάνο παρουσιάζεται ολόκληρη η φιγούρα του αναπαριστώμενου ατόμου, στο μεσαίο προβάλλεται ως τη μέση, ενώ στο κοντινό πλάνο πραγματοποιείται εστίαση στο πρόσωπο του συμμετέχοντος.

Για παράδειγμα, στον πίνακα του Botero, ο πατέρας μάς κοιτάει, απαιτώντας από εμάς την προσοχή μας και την ταύτισή μας μαζί του, ώστε να μοιραστούμε αυτό που τον απασχολεί. Αντιθέτως, η μητέρα μάς γυρνάει την πλάτη, αποκόπτοντας τις γέφυρες επικοινωνίας. Ο ζωγράφος

έχει επιλέξει, δηλαδή, τον άντρα να έρχεται σε επαφή με το κοινό και τη γυναίκα να απομονώνεται. Στην προκειμένη περίπτωση, δεν καταγράφεται υψηλή ή χαμηλή κάθετη λήψη. Επομένως, δεν αποδίδεται δύναμη στον θεατή ή στον εικονιζόμενο. Άρα, ο δημιουργός τοποθετεί ισότιμα τους συμμετέχοντες σε σχέση με τον θεατή. Από την άλλη πλευρά, ως προς την οριζόντια γωνία, παρατηρείται οξεία γωνία, ως προς το προσωπικό υπηρεσίας, και μετωπική, ως προς τον πατέρα. Αναμφίβολα, δεν είναι τυχαία αυτή η τοποθέτηση. Ο ζωγράφος επιδιώκει να δημιουργήσει απόσταση ανάμεσα στον θεατή και το υπηρετικό προσωπικό, ενώ δημιουργεί ακόμη μια γέφυρα επικοινωνίας, εκτός από το βλέμμα που προαναφέρθηκε, και με τη στάση του άντρα, ο οποίος τοποθετείται μετωπικά απέναντι από τον θεατή. Ως προς τα πλάνα, όλοι οι συμμετέχοντες εξασφαλίζουν κοινωνική απόσταση από τον αναγνώστη της εικόνας, λόγω μακρινού πλάνου.

Τέλος, αναφορικά με την κειμενική μεταλειτουργία, η διάταξη των πληροφοριών ενδέχεται να ξεκινάει με την κυρίαρχη πληροφορία τοποθετημένη στο κέντρο και τις υποδεέστερες στο περιθώριο, διαγράφοντας κυκλική πορεία ανάγνωσης. Υπάρχει περίπτωση, όμως, το αναγνωστικό μονοπάτι να εξελίσσεται με κάθετη δόμηση, ώστε στο επάνω μέρος να εντάσσεται η γενικευμένη πληροφορία και στο κάτω η συγκεκριμένη. Στην αντίθετη περίπτωση, η ανάγνωση της εικόνας μπορεί να καταγράφει οριζόντια πορεία, ώστε στο αριστερό μέρος να έχουν τοποθετηθεί οι οικείες πληροφορίες, ενώ στο δεξί οι νέες. Σημαντικό ρόλο για την οργάνωση των πληροφοριών έχει η προβολή των οπτικών στοιχείων και ο τρόπος με τον οποίον πραγματώνεται (π.χ. μέγεθος, αντίθεση κ.λπ.), καθώς και η πλαισίωσή τους, αδύναμη ή ισχυρή, αν δηλαδή παρουσιάζονται με συνδεσιμότητα ή το αντίθετο, τουτέστιν αν ενώνονται/επικαλύπτονται ή διαχωρίζονται.

Για παράδειγμα, στην εικόνα 2, παρατηρείται δόμηση κέντρου-περιθωρίου, όπου το ζευγάρι αποτελεί την κυρίαρχη πληροφορία, ενώ οι υπόλοιπες, δευτερεύουσες σημασίες, διατάσσονται στο περιθώριο. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η εικόνα αυτή αποτελεί ένα τρίπτυχο, αν φανταστούμε δύο κάθετους άξονες να χωρίζουν το ζεύγος στο κέντρο από τους δύο υπηρέτες, εκατέρωθεν. Οπότε, η κεντρική πληροφορία, ως κυρίαρχη, αποτελεί το μέσο του τρίπτυχου, ενώ δεξιά και αριστερά οι υπηρέτες καταλαμβάνουν τις άκρες του, ως δευτερεύουσες πληροφορίες. Συνεπώς, η λειτουργία του συγκεκριμένου τρίπτυχου είναι συμμετρική, παρουσιάζοντας τη δομή περιθώριο-κέντρο-περιθώριο. Ακόμη, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η εν λόγω εικόνα παρουσιάζει, επίσης, δόμηση ιδεώδους-πραγματικού, αν χαράξουμε μια νοητή οριζόντια γραμμή πάνω από το κεφάλι του άντρα. Με αυτόν τον τρόπο, θα ξεχωρίσει στο πάνω μέρος η εκκλησία με το βουνό και τον ουρανό, ενώ στο κάτω μέρος θα απομείνει η οικογένεια με το υπηρετικό προσωπικό και κάποια σπίτια. Τουτέστιν, στο πάνω μέρος ο δημιουργός του έργου έχει τοποθετήσει τη γενικευμένη πληροφορία, που είναι ανώτερη και ιδανική, ταυτιζόμενη, εν προκειμένω, με την πνευματική σφαίρα της ζωής, που αναφέρεται στον Θεό και στα ουράνια. Αντιθέτως, στο κάτω μέρος, ο Botero τοποθετεί τα συγκεκριμένα και γήινα οπτικά στοιχεία, τα υλικά και ρεαλιστικά.

Επιπροσθέτως, στο πεδίο της κειμενικής μεταλειτουργίας εξετάζονται και οι τεχνικές προβολής ή υποβάθμισης των οπτικών στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα. Στην προκειμένη περίπτωση, για παράδειγμα, ο ζωγράφος έχει προσδώσει ιδιαίτερο μέγεθος στο ζευγάρι, τόσο σε πάχος όσο και σε ύψος, προωθώντας το ως κυρίαρχη πληροφορία. Αντιθέτως, έχει μειώσει αισθητά το ύψος του υπηρετικού προσωπικού, υποδηλώνοντας την κοινωνική διαστρωμάτωση μεταξύ κυρίαρχης τάξης και υπηρετικού προσωπικού. Επίσης, δεν περνά απαρατήρητο το γεγονός ότι ο Botero προβάλλει ιδιαίτερα τη μητέρα, αν και την έχει τοποθετήσει με γυρισμένη πλάτη στο κοινό, μέσα από τη χρωματική αντίθεση του ρούχου της σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο. Περαιτέρω, στην εικόνα 2, εντοπίζεται αδύναμη πλαισίωση του ανδρόγυνου, αποκαλύπτοντας ισχυρή συνδεσιμότητα μεταξύ τους, καθώς η γυναίκα επικαλύπτει τον άντρα, στοιχείο που παραπέμπει στην εξουσία που του ασκεί στο παρασκήνιο. Αναμφίβολα, ισχυρή συνδεσιμότητα παρατηρείται μεταξύ παιδιών και μητέρας, λόγω επικάλυψης, αποδεικνύοντας τη στενή σχέση τους.

2.2 Ανάλυση εικόνων με βάση την κοινωνική σημειωτική του Barthes

Στοχεύοντας σε επιπλέον κριτική εμπάθνηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποίησε την προσέγγιση του Barthes (1961/1977, 1970/1990), όπως αναφέρεται στην εισαγωγή. Ο Barthes ανιχνεύει στην εικόνα τη δηλωτική και υποδηλωτική της διάσταση (βλ. επίσης Barthes, 2019), ενώ περαιτέρω αναζητά τον μύθο που διαπλάθεται μέσω αυτής (βλ. επίσης Aiello, 2006). Για παράδειγμα:

Ως προς τη δηλωτική διάσταση του πίνακα ζωγραφικής της εικόνας 2, παρουσιάζεται μια ευτραφής οικογένεια με μικρά παιδιά, πλαισιωμένη από υπηρετικό προσωπικό, σε ένα περιβάλλον που θυμίζει προάστιο για εύπορες οικογένειες. Φυσικό τοπίο, με δέντρα, βουνά και γαλανό ουρανό, πλαισιώνει την οικογένεια, ενώ στο φόντο δεσπόζει μια εκκλησία.

Ως προς την υποδηλωτική διάσταση, το εν λόγω έργο τέχνης μεταβιβάζει στον θεατή τη στερεοτυπική εικόνα της οικογένειας (τετραμελής με δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι), ενώ παράλληλα υποδεικνύει το μοντέλο του επιτυχημένου άντρα, ο οποίος έχει οικογένεια, χρήματα και (φαινομενική;) πίστη στον Θεό (διότι ο ναός τοποθετείται, όχι τυχαία, ακριβώς πάνω από το κεφάλι του). Στην εικόνα, εντοπίζονται έμφυλα στερεότυπα, τα οποία αναδεικνύουν υπόρρητα δυαδικές εννοιολογικές σχέσεις για κάθε φύλο, συνδέοντας τον άντρα με την επιτυχία (οικογενειακή, οικονομική) και τη γυναίκα με τη μητρότητα. Επίσης, ο άντρας παρουσιάζει κοινωνικό πρόσωπο, ενώ η γυναίκα υπονοείται ότι είναι αφοσιωμένη στον μητρικό της ρόλο. Επιπλέον, ο υποβαθμισμένος ρόλος της γυναίκας επεκτείνεται και στο υπηρετικό προσωπικό, όπου αφενός το γυναικείο φύλο ταυτίζεται πάλι με την περιποίηση του παιδιού, ενώ το αντρικό κατέχει ανώτερο ρόλο, εφόσον ο ρόλος του φρουρού φαντάζει ηγετικός και προστατευτικός.

Ο μύθος που κατασκευάζεται από τον συγκεκριμένο πίνακα αφορά στους θεσμούς οικογένειας (τετραμελούς) και θρησκείας (δυτικής χριστιανικής εκκλησίας) και τον συνδυασμό τους με τα πλούτη (όπως φαίνεται από την παρουσία υπηρετικού προσωπικού, αλλά και από το πάχος και την ενδυμασία των αναπαριστώμενων προσώπων). Ο θεατής υποβάλλεται από την εικόνα, ώστε να συμπεράνει ότι τα τρία προαναφερθέντα στοιχεία μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν και να συντελέσουν στην ευτυχία του. Ο δημιουργός τοποθετεί τον ναό ακριβώς δίπλα από την κεφαλή του άντρα, ώστε τελικά υπαινίσσεται ότι πρόκειται για άτομο ηθικό και ακέραιο, το οποίο έχει καταφέρει να κατακτήσει τους στόχους του με έντιμο τρόπο. Επομένως, πρόκειται, πιθανώς, για μια κοινωνική θέαση της πραγματικότητας που προωθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο ζωής, σύμφωνα με το οποίο η ευτυχία εντοπίζεται στην οικογένεια που έχει ευμάρεια και συνάμα ηθικό κώδικα προσδιορισμένο από τον Θεό, όπως τον ορίζει η θρησκεία της δυτικής χριστιανικής εκκλησίας.

2.3 Ανάλυση εικόνων με βάση τα σχήματα οπτικού λόγου

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δημιούργησε έναν πρωτότυπο κατάλογο σχημάτων οπτικού λόγου (Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη), για αποτελεσματικότερη ανάλυση, τα οποία καταχωρίζονται στον πίνακα 1, με τις αντίστοιχες επεξηγήσεις.

Πίνακας 1 Σχήματα οπτικού λόγου

Σχήματα	Επεξηγήσεις
Αλληγορία	Το οπτικό στοιχείο συνιστά σύμβολο και παραπέμπει σε άλλο νόημα από αυτό που φαίνεται εκ πρώτης όψεως.
Ανακόλουθο	Τα οπτικά στοιχεία δεν βρίσκονται σε κανονική συνέχεια σε σχέση με την προσδοκώμενη σειρά.
Αντίθεση	Προβάλλονται οπτικά στοιχεία με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η αντίθεση μπορεί να αφορά, επίσης, και άλλα θέματα, όπως φωτοσκίασης, χρωμάτων, μεγέθους, στάσης-τοποθέτησης.
Αμβλύτητα	Κάποιο οπτικό στοιχείο προβάλλεται παραγκωνισμένο.
Έλλειψη	Παραλείπονται στοιχεία που εννοούνται ή αναμένονται να υπάρχουν.
Έμφαση	Ένα οπτικό στοιχείο τονίζεται με οποιονδήποτε τρόπο, για να εστιαστεί η προσοχή σε αυτό.
Επανάληψη	Ένα οπτικό στοιχείο επαναλαμβάνεται.
Κλιμακωτό	Αυξάνει βαθμιαία η ένταση σε κάποια οπτικά στοιχεία.
Πλεονασμός	Υπάρχουν παραπάνω στοιχεία από όσα είναι απαραίτητα ή αναμένονται.
Προσωποποίηση	Μια έννοια ή ένα άγνωστο παρουσιάζεται ως πρόσωπο.
Πρωθύστερο	Δύο οπτικά στοιχεία τοποθετούνται σε αντίστροφη σειρά από αυτήν που θα έπρεπε σύμφωνα με την κοινή λογική ή την κανονική χρονική

	ακολουθία.
Συνεκδοχή	Κάποιο οπτικό στοιχείο παρουσιάζεται να αντιπροσωπεύει μια ευρύτερη σχετική έννοια.
Υπερβολή	Κάποιο οπτικό στοιχείο παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερο ή εντονότερο από ό,τι είναι φυσιολογικό.
Χιαστό	Τέσσερα οπτικά στοιχεία διατάσσονται σε σχήμα Χ, αποκαλύπτοντας τις σχέσεις τους.

Για παράδειγμα, στην εικόνα 2, αξιοποιείται το οπτικό σχήμα λόγου της αλληγορίας, καθώς με το πάχος όλων των συμμετεχόντων προβάλλεται η ευμάρεια και ο πλούτος, η έμφαση στα υλικά αγαθά και η απόλαυση αυτών. Επίσης, τα χρώματα ενέχουν συμβολισμούς. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τη νοσηματοδότηση των χρωμάτων στους δυτικούς πολιτισμούς, το πράσινο χρώμα του κουστουμιού παραπέμπει στην αρμονία, στη συγκέντρωση και στην ισορροπία. Συνδέεται ακόμη με τη γονιμότητα, την ελπίδα για τη ζωή και την υγεία. Ένα άλλο σχήμα οπτικού λόγου που διακρίνεται στην εικόνα είναι το κλιμακωτό. Από αριστερά προς τα δεξιά, εκκινώντας από την υπηρέτρια, μεταβαίνοντας στη γυναίκα, έπειτα στον άντρα και τέλος στην εκκλησία, δημιουργείται μια σκάλα ιεραρχίας, η οποία οδηγεί από τον κατώτερο στον ανώτερο. Αναμφίβολα, η γυναίκα προβάλλεται περισσότερο στην εικόνα μέσα από το σχήμα της αντίθεσης, λόγω στάσης (τοποθετείται με την πλάτη προς τα εμάς), αλλά και χρώματος. Από την άλλη, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι μέσα από την επανάληψη των χρωμάτων της φύσης στα ρούχα του ζεύγους δημιουργείται μια σύνδεση, σύμφωνα με την οποία ο άντρας συνδέεται με τα γήινα (πράσινο εδάφους), όντας πιο λογικό και προσγειωμένο πλάσμα, ενώ η γυναίκα συνδέεται με τα ουράνια (γαλάζιο ουρανού), όντας πιο συναισθηματική και πιο πνευματική ύπαρξη.

3. Μεθοδολογία

Τα πολιτιστικά προγράμματα οπτικού γραμματισμού, που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή και θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, συνιστούν εκπαιδευτικές έρευνες δράσης. Η έρευνα δράσης αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Στην προκειμένη περίπτωση, η προσδοκία για αλλαγή και βελτίωση έγκειται, αφενός, στη διδακτική μεθοδολογία και, αφετέρου, στην κουλτούρα γενικότερα της τάξης και ειδικότερα στις επιδόσεις των μαθητών (προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού, ανάπτυξη κριτικής οπτικής επίγνωσης, παραγωγή προφορικού λόγου, ανάπτυξη περιγραφικού-αφηγηματικού-επιχειρηματολογικού λόγου). Επίσης, η έρευνα δράσης γεφυρώνει το κενό μεταξύ έρευνας και πράξης (Somekh, 1995), αυξάνει την προδιάθεση για στοχασμό (Noflke & Zeichner, 1987 στο Cohen et al., 2008) και συνολικά αποτελεί προσέγγιση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (McTaggart, 1996).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται όλα τα στάδια του συγκεκριμένου εγχειρήματος, τα οποία παρατίθενται για τα δύο προγράμματα παράλληλα και αντίστοιχα, αν και υπάρχει χρονική διαδοχή μεταξύ τους, καθώς το πρώτο (Α' τάξη) εφαρμόστηκε τη μία σχολική χρονιά, ενώ το δεύτερο (Β' τάξη) την ακριβώς επόμενη. Επισημαίνεται ότι από την αρχή η ερευνήτρια έθεσε ως στόχο την εφαρμογή δύο διακριτών ερευνών, διότι αποσκοπούσε στη συστηματική προσέγγιση της εικόνας, μέσα από δύο διαφορετικές εκδοχές της, σε δύο διαφορετικές αλλά διαδοχικές ηλικίες. Συνοπτικά, κατά χρονική ακολουθία, αρχικά εντοπίστηκε το κειμενικό υλικό. Έπειτα, προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις-παραεμβάσεις, κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.), σε βάθος χρόνου πέντε μηνών. Κατά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων έλαβε χώρα η αξιολόγησή τους.

Οι υποενότητες που ακολουθούν καταγράφουν με σαφήνεια τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε σταδίου. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να προηγηθεί η διατύπωση της στοχοθεσίας και των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και η παράθεση του μοντέλου ανάλυσης εικόνων για παιδιά, που προτείνεται στο παρόν άρθρο.

3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Απώτερος σκοπός της έρευνάς μας ήταν η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, καθώς είχε παρατηρηθεί από τη δασκάλα τους, από τις πρώτες μέρες στο σχολείο, αδυναμία να απαντήσουν σε ερωτήματα¹ που σχετίζονταν με εικόνες. Η παρατήρηση αυτή προκάλεσε στη δασκάλα, αφενός, έντονο προβληματισμό σχετικά με το έλλειμμα της εν λόγω μαθητικής κοινότητας ως προς τις πτυχές του οπτικού γραμματισμού και, αφετέρου, δημιουργική στοχαστική διάθεση για την υιοθέτηση κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης, ώστε οι συγκεκριμένοι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής προσέγγισης της εικόνας. Συνυφασμένη με τον οπτικό γραμματισμό και γι' αυτό σημαντικός ερευνητικός στόχος ήταν και η κριτική οπτική επίγνωση, σύμφωνα με την οποία ο θεατής συνειδητοποιεί τους μηχανισμούς που υιοθετεί ο παραγωγός της εικόνας, για να υπηρετήσει τις προθέσεις του.

Με έναυσμα τους παραπάνω προβληματισμούς, η δασκάλα-ερευνήτρια αποφάσισε να εφαρμόσει τις εν λόγω εκπαιδευτικές έρευνες δράσεις, για να καλύψει τους προαναφερθέντες σκοπούς. Ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- Προώθηση οπτικού γραμματισμού και κριτικής οπτικής επίγνωσης, με βάση εικόνες από αγαπημένα κειμενικά είδη της τάξης (εικονογράφηση παραμυθιών - πίνακες ζωγραφικής).
- Όξυνση κριτικής σκέψης, μέσω εντρύφησης στα βαθύτερα νοήματα των υπό συζήτηση εικόνων (κοινωνικοί προβληματισμοί-στερεότυπα).
- Παραγωγή προφορικού λόγου (σχολιασμός εικόνων, εμπειρίες, παιχνίδια ρόλων).
- Ανάπτυξη περιγραφικού, αφηγηματικού, επιχειρηματολογικού, επεξηγηματικού λόγου, σε προφορικό επίπεδο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

- Μπορούν οι μαθητές της Α΄ και της Β΄ τάξης Δημοτικού να πραγματοποιήσουν ανάγνωση εικόνων με συστηματικό τρόπο, σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης εικόνων για παιδιά;
- Δύνανται οι εν λόγω μαθητές να εντρυφήσουν στα βαθύτερα νοήματα των δεδομένων εικόνων και να οδηγηθούν σε προβληματισμούς κριτικού τύπου, που συνδέονται με αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και στερεότυπα;
- Διευκολύνονται οι μαθητές στην παραγωγή προφορικού λόγου, όταν αξιοποιείται μια εικόνα που τους ενδιαφέρει;
- Φαίνεται διαφορά στις εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, όταν έχουν αναλύσει μια εικόνα; Δηλαδή, πραγματοποιούν εικαστικές παρεμβάσεις με δημιουργικό τρόπο; Διαφαίνεται η ανάπτυξη της κριτικής οπτικής επίγνωσης;

3.2 Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές

Το μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές που προτείνεται στο παρόν άρθρο εδράζεται, κυρίως, στην προσέγγιση της εικόνας των Kress και van Leeuwen (2010). Το προτεινόμενο μοντέλο παρουσιάζει ορολογία προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μικρών παιδιών, η οποία παρατίθεται στο υποκεφάλαιο

¹ Τα ερωτήματα που ετέθησαν σε ένα πλαίσιο διαγνωστικής αξιολόγησης αντιστοιχούν με τα ερωτήματα που προτείνονται στο υποκεφάλαιο 3.2.2, μόνο που στη φάση του προ-ελέγχου διατυπώθηκαν σε πιο απλή μορφή και με περισσότερα υποβοηθητικά υποερωτήματα. Τα εν λόγω υποερωτήματα εξελίσσονται από την αναπαραστατική μεταλειτουργία, στη διαπροσωπική και κατόπιν στην κειμενική, ενώ καταλήγουν σε κριτική εμβάθυνση, και είναι τα εξής: «Τι βλέπουμε σε αυτήν την εικόνα; Τι είναι αυτό; Πού βρίσκονται αυτοί οι άνθρωποι; Τι κάνουν; Πού κοιτάει αυτός; Νιώθεις ότι θα μπορούσες να κάνεις μια κουβέντα μαζί του ή όχι, με βάση το πού κοιτάει; Σε αυτήν την εικόνα, τι σου τραβάει την προσοχή περισσότερο και τι λιγότερο; Τι κοιτάς πρώτα και τι μετά; Πιστεύεις ότι είναι τυχαίο αυτό; Μήπως κάτι θέλει να σου δείξει περισσότερο η εικόνα; Ή μήπως θέλει κάτι να σου κρύψει; Η εικόνα αυτή σου θυμίζει κάτι από τη ζωή σου ή κάτι από τη ζωή άλλων; Παίρνεις κάποιο μήνυμα; Μαθαίνεις κάτι ή σκέφτεσαι κάτι, κοιτώντας αυτήν την εικόνα; Συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτό που δείχνει η εικόνα; Θα ήθελες να τη ζωγραφίσεις αλλιώς; Τι θα άλλαζες και γιατί;»

3.2.1, ενώ για την εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου διακρίνονται ορισμένα στάδια, τα οποία περιγράφονται στο υποκεφάλαιο 3.2.2.

3.2.1 Η προσαρμογή της ορολογίας στο επίπεδο των μαθητών

Με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και την ανάπτυξη της κριτικής οπτικής επίγνωσης των μαθητών της, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μετασχημάτισε την ορολογία του μοντέλου της οπτικής ανάλυσης των Kress και van Leeuwen (2010), αντικαθιστώντας τους τεχνικούς όρους με εναλλακτικούς (Καραγιαννάκη, σε εξέλιξη), όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Κριτήριο γι' αυτή τη μετατροπή ήταν το λεξιλογικό επίπεδο των μαθητών, καθώς λόγω της μικρής ηλικίας τους καθίστατο αναγκαία η απλοποίηση των ειδικών όρων που υιοθετούν οι Kress και van Leeuwen στη γραμματική οπτικού σχεδιασμού που προτείνουν.

Πίνακας 2 Ο μετασχηματισμός της ορολογίας του μοντέλου ανάλυσης εικόνων των Kress & van Leeuwen

Πρότυποι όροι	Αναπροσαρμοσμένοι όροι
Αναπαραστατική μεταλειτουργία-Αφήγηση (Τι κάνουν;)	
Δρων	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 δημιουργώ;)	
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

Το προσαρμοσμένο στην παιδική ηλικία λεξιλόγιο, που παρουσιάζεται στον πίνακα 2, αξιοποιήθηκε στη συνέχεια μέσα στην τάξη, στις προφορικές διεπιδράσεις κατά την εμβάθυνση στις εικόνες. Με το ανωτέρω εργαλείο, στο οποίο μνήθηκαν οι μαθητές από συζήτηση σε συζήτηση και από εικόνα σε εικόνα με την υποστήριξη της δασκάλας-ερευνήτριας, έγινε εφικτή η ανάγνωση των εικόνων, με συστηματικό τρόπο. Οι μαθητές κατόρθωσαν να κατακτήσουν, στην πλειονότητά τους, την προσέγγιση αυτή σε σημαντικό βαθμό, όπως θα φανεί στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

Η μύηση, ωστόσο, των μικρών παιδιών στην ανάγνωση των εικόνων επιτυγχάνεται μέσα από τη δόμηση της προσέγγισης στην εκάστοτε εικόνα σε στάδια διείσδυσης σε αυτήν, τα οποία περιγράφονται ακολούθως.

3.2.2 Στάδια διείσδυσης στην εικόνα: οδεύοντας προς την κριτική οπτική επίγνωση

Τα στάδια διείσδυσης στην εικόνα, κατά τη διδακτική εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου, είναι πέντε, τρία βασικά, ένα αναστοχαστικό κι ένα γλωσσικό. Δεδομένου ότι κάθε εικόνα αναγιγνώσκεται σε τρία επίπεδα, η προτεινόμενη προσέγγιση δομείται, αρχικά, σε τρία αντίστοιχα βασικά στάδια, τα οποία θεμελιώνονται σε ερωτήματα-κλειδιά που τίθενται στο μαθητικό κοινό, με την προβολή της εικόνας στον ανακλαστικό προβολέα της τάξης. Το τέταρτο στάδιο συνιστά μια αναστοχαστική διαδικασία, ενώ το πέμπτο στάδιο αντιστοιχεί στη σύνδεση της εικόνας με έναν συγκεκριμένο γλωσσικό στόχο. Τα εν λόγω στάδια δύνανται να αποκλίνουν από την προτεινόμενη διαδοχή που παρουσιάζεται στη συνέχεια, καθώς ενδέχεται να διαπλέκονται, να εγκιβωτίζονται ή να εξελίσσονται με άλλη σειρά, αναλόγως τη ροή των συνεισφορών της κειμενικής κοινότητας.

Το πρώτο βασικό στάδιο δομείται, αρχικά, πάνω στο τι παρουσιάζει η εικόνα. Σε αυτόν τον άξονα, τα ερωτήματα που τίθενται αφορούν στην αναπαραστατική μεταλειτουργία: «Τι δείχνει η εικόνα;», «Τι βλέπεις σε αυτήν;». Συνεπώς, στην τάξη αναπτύσσεται συζήτηση σχετικά με τη δηλωτική πτυχή της εικόνας. Επειδή τα μικρά παιδιά τείνουν να απαντούν μονολεκτικά και αποσπασματικά, ιδιαίτερα οι αρχάριοι αναγνώστες εικόνων, στο στάδιο αυτό εντάσσεται και το βοηθητικό ερώτημα: «Μόνο;». Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητικός λόγος επεκτείνεται και εμπλουτίζεται. Στη συνέχεια, η συζήτηση εξελίσσεται, μεταβαίνοντας στο υποδηλωτικό επίπεδο, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην ερμηνεία της εικόνας που συνδέεται με την προθετικότητα του ζωγράφου: «Γιατί λέτε ο ζωγράφος επέλεξε να μας δείξει αυτό;». Στο σημείο αυτό, ενδείκνυται να παρέχονται πληροφορίες για το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της εικόνας. Ασφαλώς, το ερώτημα αυτό είναι πολύ πιθανό να συζητείται κατά το αναστοχαστικό στάδιο. Σε αυτό το πλαίσιο συζήτησης, είναι πολύ σημαντικό ότι στην τέχνη δεν υπάρχει σωστό και λάθος (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012), οπότε όλες οι απαντήσεις των παιδιών είναι αποδεκτές, στοιχείο που τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν.

Το δεύτερο βασικό στάδιο θεμελιώνεται στο ερώτημα: «Τι είδους σχέση φτιάχνεις με τον κάθε ήρωα;». Όπως είναι προφανές, εξετάζοντας πλέον τη διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας, ελκύουμε την προσοχή των παιδιών στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ αναπαριστώμενων και θεατών. Το προαναφερθέν ερώτημα δύναται να έχει και άλλη εκφορά, στην προσπάθεια να γίνει πιο κατανοητό, ιδιαίτερα στην αρχή της εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου. Οπότε, μπορούμε να το αναδιατυπώσουμε ως εξής: «Με ποιον ήρωα θα έκανες ή δεν θα έκανες παρέα και γιατί;»¹ Όπως προαναφέρθηκε, όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές, αρκεί να τεκμηριώνονται. Επομένως, οι μαθητές ενθαρρύνονται να επιχειρηματολογούν και να επεξηγούν, στηρίζοντας πάντα την άποψή τους.

Το τρίτο βασικό στάδιο, που αφορά στην κειμενική μεταλειτουργία, εξελίσσεται με βάση το ερώτημα: «Ποιο πρόσωπο ή ποιο πράγμα σου τραβάει πρώτα την προσοχή και γιατί;». Τα παιδιά προτείνουν το αναγνωστικό μονοπάτι που τους εμπνέει η εκάστοτε εικόνα. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το πόσο εύστοχα εντοπίζουν την κυρίαρχη πληροφορία, αναγνωρίζοντας ότι το βλέμμα ελκύεται από ένα οπτικό στοιχείο τοποθετημένο π.χ. στο κέντρο ή από ένα άλλο που εντυπωσιάζει τον θεατή λόγω μεγέθους ή χρωματικής αντίθεσης. Αναμφίβολα, απαντήσεις που ανατρέπουν την προσέγγισή μας είναι αποδεκτές, αρκεί να είναι τεκμηριωμένες, δεδομένου ότι ενδέχεται η προσοχή ενός ατόμου να ελκύεται πρώτα από ένα οπτικό στοιχείο τοποθετημένο π.χ. στο περιθώριο.

Στο τέταρτο αναστοχαστικό στάδιο πραγματοποιείται μια συνολική επανεξέταση της εικόνας, η οποία βασίζεται στα εξής ενδεικτικά ερωτήματα: «Ποια είναι τα μηνύματα που παίρνουμε από την εικόνα;», «Πώς θα αισθανόσουν, αν ήσουν στη θέση του ήρωα;», «Πώς συνδέεται αυτό που βλέπουμε με τη σημερινή εποχή; Τι έχει αλλάξει; Τι έχει μείνει το ίδιο;», «Πώς παρουσιάζεται ο άντρας/η γυναίκα/το παιδί;», «Ποιος απουσιάζει από την εικόνα και γιατί;», «Γιατί αυτός ο ήρωας φαίνεται

καλά, ενώ ο άλλος δεν φαίνεται τόσο καλά; Τι σχέση έχει αυτή η τοποθέτηση με την καθημερινότητα;», «Θεωρείς σωστό ή λάθος αυτό που βλέπεις (θέμα-τοποθέτηση) και γιατί;», «Ποιος νομίζεις ότι έπρεπε να δει αυτόν τον πίνακα, για να πάρει κάποια μηνύματα;», «Τι θα άλλαζες στην εικόνα και γιατί;», «Τι μήνυμα θα ήθελες να δώσεις στο κοινό σου;», «Σε ποιον θα έδειχνες τον πίνακά σου, προκειμένου να τον προβληματίσεις για κάτι;». Στο στάδιο αυτό, αξιοποιούνται στοιχεία που συζητήθηκαν στις προηγούμενες φάσεις και συμπληρώνονται επιπρόσθετα, που είναι πιθανό να έχουν σχέση με την κοινωνική σημειωτική ή με τα σχήματα οπτικού λόγου.

Το πέμπτο γλωσσικό στάδιο συνδυάζει την εικόνα με μια γλωσσική πτυχή που αναδύεται. Για παράδειγμα, μια ερώτηση που τίθεται, συνήθως με στόχο την ανάπτυξη του περιγραφικού λόγου, είναι η εξής: «Πώς θα περιγράφαμε στους γονείς μας τον πίνακα που είδαμε σήμερα, για να καταλάβουν πώς είναι;». Στοχεύοντας στον αφηγηματικό λόγο, θα μπορούσαμε να απευθύνουμε το ερώτημα: «Τι έγινε με τη Χιονάτη από την πρώτη εικόνα έως την πέμπτη, που βλέπετε εδώ;». Στο πλαίσιο του επιχειρηματολογικού λόγου, θα μπορούσε να τεθεί το εξής ερώτημα: «Ποιος πίνακας από τους δύο σου αρέσει περισσότερο και γιατί;». Το πέμπτο στάδιο αναπτύσσεται πιο διεξοδικά στην περίπτωση που εντάσσεται η εν λόγω προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα. Οπότε, αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και δύναται να μετεξελιχθεί από τον προφορικό λόγο στον γραπτό. Εν προκειμένω, στο πλαίσιο της Ε.Ζ. γινόταν μια σύντομη διεργασία σε προφορικό επίπεδο.

Επισημαίνεται ότι τα θεατρικά παιχνίδια εντάσσονται, κατά κύριο λόγο, στα τρία πρώτα βασικά στάδια, σε τρεις διαφορετικές εκδοχές. Κατά το πρώτο στάδιο, οι μαθητές, συνήθως, προβαίνουν σε μια αναπαράσταση της εικόνας και αναπαραγωγή της πλοκής της. Στο δεύτερο στάδιο, η δραματοποίηση εξελίσσεται σε παιχνίδι ρόλων, καθώς αναπτύσσεται συζήτηση με τον ήρωα της εκάστοτε εικόνας, εμπλουτίζοντας με δημιουργική φαντασία τους διαλόγους και την πλοκή. Η συζήτηση αυτή προσαρμόζεται κάθε φορά στο πλαίσιο της εικόνας. Για παράδειγμα, στο παραμύθι της Χιονάτης, στην εικόνα όπου παρουσιάζεται ο κυνηγός, θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένας διάλογος μαζί του σχετικά με τη δράση του, π.χ. «Πώς ένιωσες, όταν αποφάσισες να παρακούσεις τη μητριά;», «Μήπως θα μπορούσες να βρεις μια καλύτερη λύση για τη Χιονάτη;». Στο τρίτο στάδιο, το οποίο ενδέχεται να συνδυαστεί με το τέταρτο, δίνεται η ευκαιρία για εναλλακτικές αποδόσεις της εικόνας, αποδομώντας την και αναδομώντας την, με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. τοποθετώντας τους ήρωες σε μια πιο ισότιμη σχέση).

Όσον αφορά στις εικαστικές δημιουργίες, προτείνεται να ενταχθούν ως επιστέγασμα της όλης μαθησιακής διαδρομής, ώστε οι μαθητές να αποτυπώσουν ό,τι αποκόμισαν σε αυτήν την πορεία, αποκαλύπτοντας την εξέλιξη της κριτικής οπτικής επίγνωσης τους. Σαφώς, η δασκάλα μέσα από σύντομες συνεντεύξεις, καθώς τα παιδιά ζωγραφίζουν ή κατά την ολοκλήρωση του έργου τους, διαπιστώνει αυτήν την εξέλιξη. Σε περίπτωση που η εν λόγω προσέγγιση εφαρμόζεται κατά το γλωσσικό μάθημα, προτείνεται η ζωγραφιά του μαθητή να ενταχθεί στο γλωσσικό στάδιο, συμπληρώνοντας τον γραπτό γλωσσικό κώδικα και καθιστώντας το κείμενο που παράγεται πολυτροπικό.

3.3 Ο εντοπισμός του οπτικού κειμενικού υλικού

Αφού δημιουργήθηκε λέσχη φιλιανγνωσίας στην Α΄ τάξη δημοτικού και ομάδα ζωγραφόφιλων στη Β΄ τάξη δημοτικού, ακολούθησε διερευνητική συζήτηση με στόχο τη συλλογή των παραμυθιών και των πινάκων, στην οποία θα βασιζόταν κάθε πρόγραμμα. Για τα παραμύθια, τα παιδιά προθυμοποιήθηκαν να φέρουν από το σπίτι τους τα αγαπημένα τους βιβλία, ενώ η δασκάλα, επίσης, προθυμοποιήθηκε να ενεργήσει παρομοίως από την πλευρά της. Για τους πίνακες ζωγραφικής, η δασκάλα πρότεινε στα παιδιά να δηλώσουν τη θεματολογία που τους ενδιαφέρει, υποσχόμενη ότι με βάση τις επιθυμίες τους θα εντόπιζε σχετικούς πίνακες στο διαδίκτυο, για να τους προβάλλει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στην τάξη με τον ανακλαστικό προβολέα, ώστε εκκινώντας από αυτούς να μεταβαίνουν, στη συνέχεια, σε δημιουργικές δράσεις. Η θεματολογία που προέκυψε αφορούσε στα εξής πεδία: οικογένεια, φιλία, εργασία, γιορτές, φύση.

Επειδή στην πορεία συγκεντρώθηκε αρκετό υλικό, διενεργήθηκαν σύντομες συνεντεύξεις με όλους τους μαθητές, ώστε να αξιοποιηθούν εκείνα τα έργα, λογοτεχνικά ή ζωγραφικά αντιστοίχως, που ενδιέφεραν περισσότερο τους μικρούς μαθητές. Ειδικότερα, οι μαθητές ερωτήθηκαν ποια

παραμύθια και ποια έργα τέχνης τους άρεσαν περισσότερο, για να ασχοληθούμε με αυτά εκτενέστερα, πραγματοποιώντας διάφορες δράσεις.

3.4 Οι διδακτικές παρεμβάσεις

Η πορεία των παρεμβάσεων οργανώθηκε αντιστοίχως για την Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού, κατά τις δύο σχολικές χρονιές της φοίτησης των μαθητών (19 συνολικά), μέσα από συγκεκριμένη διαδοχή σταδίων, τα οποία έλαβαν χώρα κατά το πρώτο πεντάμηνο εκάστου σχολικού έτους, σε σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ο πίνακας 3 παρουσιάζει αυτόν τον προγραμματισμό και για τα δύο σχολικά έτη, παρέχοντας μια συνολική εικόνα στον αναγνώστη. Σε αυτόν φαίνεται ότι και στις δύο περιπτώσεις ο προθάλαμος της διαδικασίας (1^ο στάδιο) περιλαμβάνει ευχάριστες και ενδιαφέρουσες βιωματικές δράσεις, δηλαδή σχετικές εκπαιδευτικές εκδρομές, οι οποίες διάνοιξαν τους ορίζοντες των μαθητών και τους κινητοποίησαν, προκειμένου να προσανατολιστούν θετικά στην εφαρμογή των προγραμμάτων.

Πίνακας 3 Τα στάδια των παρεμβάσεων

Στάδια	Α΄ τάξη δημοτικού	Β΄ τάξη δημοτικού
1 ^ο στάδιο	Επίσκεψη σε βιβλιοθήκη	Επίσκεψη σε έκθεση ζωγραφικής
2 ^ο στάδιο	Προφορική έκφραση εντυπώσεων	Προφορική έκφραση εντυπώσεων
3 ^ο στάδιο	Δημιουργία λέσχης φιλαναγνωσίας	Δημιουργία ομάδας ζωγραφόφιλων
4 ^ο στάδιο	Έναρξη πολιτιστικού προγράμματος: «Μ΄ ένα βιβλίο για παρέα, περνάω πάντοτε ωραία»-Καταγραφή στόχων	Έναρξη πολιτιστικού προγράμματος: «Από τους πίνακες ζωγραφικής παίρνω μηνύματα ζωής»-Καταγραφή στόχων
5 ^ο στάδιο	Συναντήσεις στην τάξη τις ώρες της Ε.Ζ. (3 ώρες την εβδομάδα)	Συναντήσεις στην τάξη τις ώρες της Ε.Ζ. (3 ώρες την εβδομάδα)
6 ^ο στάδιο	Παρουσίαση σχετικής εκδήλωσης	Παρουσίαση σχετικής εκδήλωσης

Εν ολίγοις, αφού πραγματοποιήθηκαν οι σχολικές επισκέψεις, οι μαθητές επιστρέφοντας στην τάξη είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους, να μοιραστούν τον ενθουσιασμό τους, να εκφέρουν τις απόψεις τους και να δηλώσουν την επιθυμία τους να ασχοληθούν με κάτι συναφές. Αξιοποιώντας την ευκαιρία, η δασκάλα-ερευνήτρια πρότεινε να οργανωθούν σχετικές ομάδες (λέσχη φιλαναγνωσίας-ομάδα ζωγραφόφιλων). Στο πλαίσιο αυτό, έλαβε χώρα μια γενική συζήτηση σχετικά με τη δράση των ομάδων αυτών, καθώς επίσης οργανώθηκε ο τρόπος συλλογής του υλικού, ο οποίος έχει ήδη επεξηγηθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Αμέσως μετά, έχοντας καταλήξει στο υλικό και στη θεματολογία, δρομολογήθηκαν τα σχετικά προγράμματα, διατυπώνοντας, αρχικά, τους στόχους που θα προσανατόλιζαν την πορεία τους. Συγκεκριμένα, μαθητές και δασκάλα συν-αποφάσισαν μέσω αυτών των προγραμμάτων να μελετήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις, να εξετάσουν τις εικόνες και να ανακαλύψουν τα νοήματα που κρύβουν, να ζωγραφίσουν, να παίξουν θέατρο, να συμμετάσχουν σε διάφορες παιγνιώδεις δράσεις και στο τέλος να οργανώσουν μια σχολική εκδήλωση, για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Συνολικά, αφιερώθηκαν 50 ώρες στο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, κατά τις οποίες μελετήθηκαν 16 βιβλία. Συνήθως, σε κάθε βιβλίο αντιστοιχούσαν 3 διδακτικές ώρες ενασχόλησης με αυτό. Κατά την πρώτη ώρα, λάμβανε χώρα η μεγάλωφωνη ανάγνωση από τη δασκάλα σε κύκλο ανάγνωσης και έπειτα ακολουθούσε συζήτηση σχετικά με την πλοκή, τους ήρωες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Στη συνέχεια, σε φάση προετοιμασίας για την επόμενη δράση, η δασκάλα σκάνανε την εικονογράφηση του βιβλίου, ώστε κατά τη δεύτερη ώρα ενασχόλησης να γίνει η εμβάθυνση στις εικόνες. Η τρίτη ώρα ενασχόλησης έδινε την ευκαιρία για παιγνιώδεις δράσεις, π.χ. εικαστικές δημιουργίες και θεατρικά δράματα.

Για το πρόγραμμα με τους πίνακες ζωγραφικής, αφιερώθηκαν, επίσης, 50 ώρες, κατά τις οποίες μελετήθηκαν 43 πίνακες ζωγραφικής. Καθώς τα έργα τέχνης διαθέτουν μόνο οπτικό κείμενο, σε αντίθεση με τα παραμύθια, τα οποία συνδυάζουν γλωσσικό κείμενο και εικόνα, υπήρχε η δυνατότητα για ταχύτερη ροή της διαδοχής των έργων τέχνης, ώστε τελικά να μελετηθούν αρκετά παραπάνω έργα ζωγραφικής σε σχέση με τα βιβλία του προγράμματος του προηγούμενου σχολικού έτους. Ειδικότερα, κάθε διδακτική ώρα Ε.Ζ. αντιστοιχούσε με τη μελέτη ξεχωριστού πίνακα. Σπάνιες

ήταν οι περιπτώσεις που χρειάστηκε να γίνει επέκταση σε επόμενη ώρα Ε.Ζ. Οπότε, κάθε φορά, σε κάθε συνάντηση, προβαλλόταν με τον ανακλαστικό προβολέα της τάξης ένας πίνακας της συλλογής και διεξαγόταν σχετική συζήτηση με στόχο την ανάγνωση της εικόνας, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο ανάλυσης εικόνων για παιδιά (δηλ. τι δείχνει η εικόνα, τι κάνουν, πώς είναι και τι σχέσεις αναπτύσσουν οι ήρωες, πώς οργανώνονται οι πληροφορίες). Τις περισσότερες φορές ακολουθούσε δράση εικαστικών δημιουργιών, είτε αναπαράστασης του πίνακα είτε δημιουργικού μετασχηματισμού του, με στόχο, αφενός, τη δημιουργική τέρψη των μαθητών και, αφετέρου, την αξιολόγηση της κριτικής οπτικής επίγνωσης. Επίσης, δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μαθητές εμπνέονταν από τον προβαλλόμενο πίνακα για θεατρικά παιχνίδια και θεατρικούς ρόλους.

Από την έναρξη έως την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, σε κάθε συνάντηση, η ερευνήτρια διατηρούσε συστηματικά ημερολόγιο εκπαιδευτικού, όπου κατέγραφε τις παρατηρήσεις της σχετικά με την πορεία των δράσεων, την αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων, την ανταπόκριση των μαθητών, την επίτευξη των στόχων, τα καινοτόμα στοιχεία, καθώς και τις αδυναμίες ή τα προβλήματα που εντόπιζε κατά τη διάρκεια όλης αυτής της προσπάθειας. Με άλλα λόγια, οι εν λόγω καταγραφές εμπεριείχαν πολλά στοιχεία από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, καθώς επίσης ερμηνείες και συμπεράσματα για την κάθε μαθησιακή διαδρομή. Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλιζόταν η διαμορφωτική αξιολόγηση των συμμετεχόντων και των διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε παρέχονταν οι προϋποθέσεις για αναστοχασμό και ανάδραση, προς βελτίωση και τελειοποίηση του όλου εγχειρήματος. Κατά τη λήξη των προγραμμάτων καταγράφηκε, επιπλέον, η τελική αποτίμηση έκαστης έρευνας δράσης.

3.5 Αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων

Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σε συνδυασμό με τις σημειώσεις της από τις παρατηρήσεις της στο καθημερινό ημερολόγιό της επιβεβαιώνουν την πρόοδο των μαθητών της ως προς την ανάγνωση των εικόνων, στοιχείο που τεκμηριώνεται, επίσης, από τις εικαστικές δημιουργίες τους (βλ. Εικόνα 3).

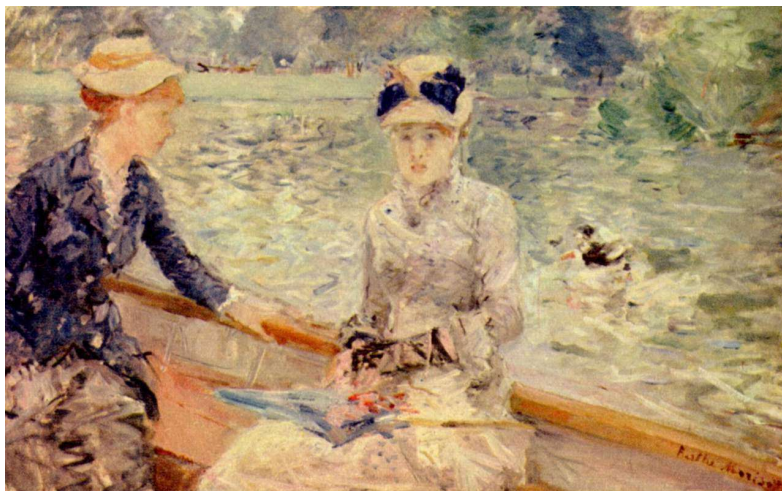


Εικόνα 3 Εικαστική δημιουργία μαθήτριας, εμπνευσμένη από τον πίνακα της Berthe Morisot

Δεδομένου ότι πριν από την πρώτη παρέμβαση, σε μια φάση προ-ελέγχου, οι μαθητές στο σύνολό τους αντιμετώπιζαν με φτωχό και αποσπασματικό λόγο την εικόνα, είτε σε προφορικές διεπιδράσεις είτε σε παιχνίδια ρόλων, ενώ στις εικαστικές δημιουργίες κατέφευγαν σε μια απλοποιημένη αναπαραγωγή, η εικόνα 3, που τίθεται ως ενδεικτικό παράδειγμα, μαρτυρεί τη βαθύτερη ανάγνωση που πραγματοποιεί μια μαθήτρια στον πίνακα ζωγραφικής που προβλήθηκε στην τάξη.

Πιο αναλυτικά, το εν λόγω έργο της Morisot (βλ. Εικόνα 4) μετατρέπεται από τη συγκεκριμένη μαθήτρια σε πολυτροπικό κείμενο. Πρόκειται για δημιουργικό μετασχηματισμό του

πρωτότυπου έργου. Συγκεκριμένα, πέρα από την αναπαράσταση του αρχικού πίνακα, η παιδική ζωγραφιά εμπλουτίζεται με γλωσσικό γραπτό κώδικα, ο οποίος αποδίδει με περισσότερη σαφήνεια τα συναισθήματα των δύο φιλενάδων. Ασφαλώς, όλη η πορεία συζητήσεων και δράσεων στην τάξη πριμοδότησε τη μαθήτριά με ποικίλες οπτικές, τις οποίες στη συνέχεια φρόντισε να αποτυπώσει στο έργο της.



Εικόνα 4 «Summer day», Berthe Morisot

Ειδικότερα, η μία φίλη παρουσιάζεται να διακατέχεται από ξεγνοιασιά, απολαμβάνοντας τη βαρκάδα, ασχολούμενη με τις πάπιες της λίμνης, ενώ η άλλη κοπέλα φαίνεται προβληματισμένη και θλιμμένη. Τα εν λόγω συναισθήματα εκπέμπονται, επίσης, από τις εκφράσεις των προσώπων, ματιών και στόματος. Επιπλέον, το πολυτροπικό αυτό κείμενο της μαθήτριάς αποκαλύπτει την ποιότητα των σχέσεων των κοριτσιών στη βάρκα, καταδεικνύοντας το χάσμα επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στις φίλες, καθώς η μία δείχνει να απολαμβάνει τη βόλτα, ενώ η άλλη είναι βυθισμένη στη λύπη της. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η μαθήτριά αποσαφηνίζει το γεγονός ότι η μία μιλάει, ενώ η άλλη σκέφτεται, μέσα από τον τρόπο που ζωγραφίζει τα συννεφάκια κειμένου. Επίσης, δεν διαλανθάνει την προσοχή μας ότι και οι δύο φίλες πλέον είναι τοποθετημένες μετωπικά, απαιτώντας αμφοτέρως το ενδιαφέρον μας και την εμπλοκή μας, σε αντίθεση με το πρωτότυπο έργο. Επιπροσθέτως, δημιουργικές αλλαγές εντοπίζονται στο φυσικό περιβάλλον, όπου πλέον υπάρχουν περισσότερα ζωάκια στο βυθό και στην επιφάνεια του νερού. Τέλος, η μαθήτριά έχει αξιοποιήσει την κλειστή ομπρέλα ηλίου του αυθεντικού πίνακα, βάζοντας την ηρωίδα της να την κρατάει ανοιχτή.

Από τις παραπάνω επιλογές της μαθήτριάς, οι οποίες ως επί το πλείστον ήταν σκόπιμες και συνειδητοποιημένες, όπως αποδείχθηκε μέσα από σύντομη συνέντευξη κατά τη δημιουργία και κατά την παράδοση του εικαστικού έργου, διαφαίνεται η ανάπτυξη της κριτικής οπτικής επίγνωσης.

Από την άλλη πλευρά, η δασκάλα, υπό το πρίσμα μιας τελικής αποτίμησης, σε ένα πλαίσιο διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρατηρώντας την πορεία των μαθητών της σε όλη αυτή τη μαθησιακή διαδρομή, σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«Καθώς ολοκληρώνεται το πρόγραμμα (ενν. της Β΄ τάξης Δημοτικού) παρατηρώ τους μαθητές μου και τις μαθήτριάς μου που έχουν εξελιχθεί σημαντικά ως προς την αντίληψή τους απέναντι στην εικόνα. Η στάση τους δεν είναι παθητική, όπως στην αρχή όλης αυτής της διαδρομής. Θυμάμαι που τους έθετα ερωτήσεις πάνω σε διάφορες εικόνες και μου απαντούσαν μονολεκτικά και γενικόλογα. Τώρα πια στέκονται πιο δυναμικά απέναντι σε μια εικόνα. Όλες οι εμπειρίες από όλες τις δράσεις μας, συμπεραίνω, αποδείχθηκαν σημαντικό εφόδιο για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού τους και της κριτικής οπτικής επίγνωσης. Έχουν πάντα κάτι να πουν, ακόμα και οι πιο διστακτικοί μαθητές. Διαθέτουν ένα είδος ευχέρειας, προκειμένου να σχολιάσουν το αναπαραστατικό κομμάτι, αλλά και την οργάνωση των οπτικών στοιχείων. Αρκετοί μαθητές έχουν αφομοιώσει το προσαρμοσμένο λεξιλόγιο της οπτικής ορολογίας. Είναι, ακόμη, αξιοσημείωτο ότι διαβάζουν αυθόρμητα στην εικόνα τη διαπροσωπική διάστασή της, αισθανόμενοι την επαφή ή την απουσία επικοινωνίας με τους

συμμετέχοντες. Μου κάνει εντύπωση ότι πολλές φορές δεν προλαβαίνω, πλέον, να θέσω ερωτήματα! Ξέρουν να κάνουν από μόνοι τους εύστοχους σχολιασμούς. Τελικά, όλη αυτή η προσπάθεια έφθασε στον στόχο της!»

Από το παραπάνω χωρίο είναι αισθητή η πρόοδος των μαθητών, καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μέσα από την παρατήρησή της καθόλη τη διάρκεια των δράσεων διαπιστώνει τις βελτιωμένες επιδόσεις τους, συγκρίνοντας το αρχικό επίπεδο των παιδιών με την τελική τους κατάσταση.

4. Αποτελέσματα

Υπό μια σφαιρική ματιά, το μοντέλο ανάλυσης των εικόνων για μαθητές φάνηκε ότι αφομοιώθηκε σε σημαντικό βαθμό, αφού κατέκτησαν την εναλλακτική ορολογία και κατανόησαν τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού, οδηγούμενοι ως ένα βαθμό στην κριτική οπτική επίγνωση, όπως μαρτυρούν και οι διάλογοι που έλαβαν χώρα στην τάξη. Το απόσπασμα 1 καταγράφει μέρος συζήτησης που διεξήχθη στην τάξη με βάση την εικόνα 5. Σημειώνεται ότι τα ονόματα των παιδιών έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα, ενώ οι διάλογοι είναι απομαγνητοφωνημένοι.



Εικόνα 5 Μέρος εικονογράφησης παραμυθιού «Δόνα Τερηδόνα» του Ευγένιου Τριβιζά

Απόσπασμα 1

- Δασκάλα: Τι βλέπουμε εδώ;
 Παναγιώτης: Η Δόνα-Τερηδόνα φυλάει σε ένα δωμάτιο με γλυκά τη Λουκία.
 Δασκάλα: Αν ήσουν φωτογράφος από πού θα τραβούσες τη φωτογραφία;
 Χάρης: Από πάνω.
 Κλεάνθης: Όπως τη Χιονάτη, που την έβγαλε από ψηλά.
 Δασκάλα: Ναι. Το θυμάσαι... Ποιος έχει τη δύναμη;
 Κλεάνθης: Ο εικονογράφος.
 Δασκάλα: Ναι, ο εικονογράφος... Και ο θεατής. Τώρα κι εσύ είσαι σαν να το βλέπεις από ψηλά.
 Κλεάνθης: Άρα, η Λουκία είναι η αδύναμη.
 Δασκάλα: Ναι! Σε ποιο σημείο έχει βάλει τη Λουκία ο εικονογράφος;
 Χρύσα: Στην άκρη.
 Δασκάλα: Γιατί;
 Άννα: Τη δείχνει αδύναμη.
 Χάρης: Ενώ στο κέντρο έχει το κρεβάτι.
 Δασκάλα: Ναι! Γιατί;
 Παναγιώτης: Γιατί είναι πολύ σημαντικό.
 Δασκάλα: Γιατί είναι σημαντικό;
 Άννα: Επειδή η Λουκία δεν τρώει γλυκά.

- Δασκάλα: Ναι... Και προσπαθεί να αντισταθεί.
 Χάρης: Γιατί, άμα τα φάει, θα μαυρίσουν τα δόντια της.
 Παναγιώτης: Γι' αυτό είναι σημαντικό το κρεβάτι. Γιατί, άμα τα φάει η Λουκία (ενν. τα γλυκά που είναι πάνω στο κρεβάτι), θα χαλάσουν τα δόντια της.
 Δασκάλα: Έτσι. Είναι η παγίδα της Δόνας-Τερηδόνας. Προσπαθεί να κάνει κακό με αυτόν τον τρόπο στη Λουκία.

Στο απόσπασμα 1, καθίσταται αντιληπτό ότι οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, καθώς αντιλαμβάνονται άμεσα και εκφράζουν ευσύνοπτα το θέμα της εικόνας, ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία της, ενώ αμέσως μετά μεταβαίνουν στα επόμενα επίπεδα της, αποκωδικοποιώντας την. Αναλυτικότερα, αναγνωρίζουν την κάθετη γωνία, σε επίπεδο διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, ερμηνεύοντας την απόδοση εξουσίας στον θεατή. Κατόπιν, αναγιγνώσκουν την κυκλική δόμηση της εικόνας, ερμηνεύοντας την κεντρική τοποθέτηση του κρεβατιού και την τοποθέτηση της πρωταγωνίστριας στο περιθώριο. Στο τέλος, ο μαθητής, έχοντας ακούσει και αξιολογήσει τις συνεισφορές των συμμαθητών του, διατυπώνει το συμπέρασμα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της προβολής των εικόνων αναδύθηκαν πολυποίκιλα ενδιαφέροντα θέματα και πραγματοποιήθηκαν εποικοδομητικές συζητήσεις πάνω στους άξονες των σχέσεων, της εξουσίας, των θεσμών και των αξιών. Το απόσπασμα 2 αντανακλά αυτήν την εξέλιξη, αποκαλύπτοντας τη δυνατότητα σύνδεσης μιας εικόνας με τις εμπειρίες των παιδιών, καθώς και τη δυναμική της ως προς τους κοινωνικούς προβληματισμούς που ανακινεί.

Απόσπασμα 2

- Δασκάλα: Δείτε την πρώτη εικόνα, εδώ, δείτε και την τελευταία. Τι παρατηρείτε;
 Παναγιώτης: Η Σταχτοπούτα στην αρχή φορούσε παλιά ρούχα.
 Άννα: Ενώ μετά φανταχτερά.
 Δασκάλα: Τι άλλαξε;
 Κλεάνθης: Την έσωσε ο πρίγκιπας.
 Δασκάλα: Έτσι τα καταφέρνει μια γυναίκα, λέτε;
 Χρύσα: Όχι, τώρα οι γυναίκες τα καταφέρνουν μόνες τους.
 Κορίνα: Τώρα φοράνε όλες καλά ρούχα.
 Αχιλλέας: Ο άντρας τις βοηθάει. Γι' αυτό, στην εικόνα, όταν είναι μόνη φοράει τα παλιά, και είναι στεναχωρημένη, ενώ με τον πρίγκιπα είναι χαρούμενη και φοράει τα καλά της.
 Δασκάλα: Τελικά, έχουν αλλάξει τα πράγματα, καθόλου;
 Παναγιώτης: Έχουν αλλάξει. Φοράνε άλλα ρούχα.
 Δασκάλα: Ναι! Τώρα η μόδα είναι άλλη. Οι σχέσεις, όμως; Η γυναίκα περιμένει έναν άντρα, για να τα καταφέρει; Η κοινωνία την αφήνει να προοδεύσει μόνη της; Εδώ έγινε πριγκίπισσα, επειδή παντρεύτηκε τον πρίγκιπα. Σήμερα μπορεί να πιάσει μια σπουδαία θέση, μια θέση αρχηγού;
 Άννα: Ναι, μπορεί.
 Χάρης: Η μαμά μου είναι νοσηλεύτρια.
 Παναγιώτης: Εμένα είναι δασκάλα.
 Χάρης: Εμένα δεν δουλεύει.
 Δασκάλα: Τελικά;
 Νικόλας: Είναι καλύτερα για τα κορίτσια, τώρα. Ό,τι κάνει το αγόρι, μπορεί να κάνει και το κορίτσι.
 Δασκάλα: Μάλιστα... Όντως, η γυναίκα έχει βγει στον χώρο εργασίας... Αρχηγός, όμως, γίνεται; Για να σκεφτούμε... Διευθυντής είναι άντρας ή γυναίκα; Δήμαρχος είναι άντρας ή γυναίκα; Πρωθυπουργός;
 Φανή: Όλοι οι αρχηγοί είναι άντρες!
 Νικόλας: Άρα, τα πράγματα έχουν αλλάξει, αλλά όχι εντελώς. Αρχηγοί είναι άντρες.

Από το απόσπασμα 2 καθίσταται σαφές ότι η αντιπαραβολική σύγκριση των εικόνων τροφοδοτεί μια ενδιαφέρουσα συζήτηση στην τάξη, η οποία, ανακαλώντας τις εμπειρίες των παιδιών από την οικογένειά τους και την ευρύτερη κοινωνία, οδηγεί σε πολύτιμα συμπεράσματα μέσα από

ερωτήσεις μαιευτικού τύπου. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται ότι πέρα από τον οπτικό γραμματισμό και την κριτική οπτική επίγνωση, οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, ερμηνεύοντας μεν την εκάστοτε εικόνα, αλλά παράλληλα και τον κόσμο γύρω τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η δασκάλα στο ημερολόγιό της επισημαίνει:

«Μου κάνει εντύπωση πώς μια εικόνα πυροδοτεί τόσες συζητήσεις στην τάξη. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία, αφενός, να μιλήσουν για το τι βλέπουν (αναπαραστατική μεταλλειτουργία), για τις σχέσεις που δομούν με τους ήρωες (διαπροσωπική μεταλλειτουργία) και για το πώς τοποθετούνται οι οπτικές πληροφορίες (κειμενική μεταλλειτουργία), ενώ, αφετέρου, βρίσκουν αφορμές, για να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους. Φυσικά, δεν χάνω κι εγώ την ευκαιρία να τους προβληματίσω ακόμη περισσότερο. Σήμερα, με τον πίνακα των σκλάβων, ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον το πόσο εντυπωσιάστηκαν τα παιδιά με μια κατάσταση ζωής τόσο απόμακρη από αυτά. Ρωτούσαν να μάθουν γιατί συμβαίνει αυτό, πού συμβαίνει, αν υπάρχει ακόμη και σήμερα και γιατί δε σταματάει. Το παιδάκι-σκλάβος τούς θύμισε τα παιδιά στα φανάρια, δηλαδή την παιδική εργασία και εκμετάλλευση. Ήταν πολύ εύστοχος ο παραλληλισμός τους. Οι συζητήσεις κοινωνικού περιεχόμενου που προέκυψαν ήταν ανέλπιστα. Τόσο μικρά παιδιά, μόλις βρουν την ευκαιρία, κάνουν τόσο εύστοχα ερωτήματα. Φυσικά, στην αναπαράσταση των σκλάβων-αγροτών το διασκέδαζαν (!) να δείχνουν ότι δουλεύουν στο χωράφι, με εμένα να κάνω τον αφέντη. Τους ήταν δύσκολο να συνειδητοποιήσουν ότι επρόκειτο για δυσβάσταχτη εργασία. Το έβλεπαν σαν παιχνίδι...»

Στο παραπάνω χωρίο αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της προσέγγισης ενός έργου τέχνης, που αξιοποιήθηκε στο τέλος του δεύτερου πολιτιστικού προγράμματος. Η δασκάλα παρατηρεί ότι οι μαθητές της αναγιγνώσκουν αποτελεσματικά την εικόνα στα τρία επίπεδά της, ενώ παράλληλα εντυπωσιάζεται από τις συζητήσεις κοινωνικού χαρακτήρα που πυροδοτεί στην τάξη ένας πίνακας ζωγραφικής. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται, αλλά δυσκολεύονται να κατανοήσουν μια τόσο ξένη γι' αυτούς κατάσταση.

5. Συμπεράσματα

Συγκεφαλαιώνοντας, το παρόν άρθρο παρουσίασε ένα αυθεντικό μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μικρά παιδιά, το οποίο συνιστά σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια κριτικής οπτικής επίγνωσης. Το εν λόγω μοντέλο αξιοποιήθηκε σε δύο τάξεις Δημοτικού, με διαφορετικές εκδοχές εικόνας, εκκινώντας από την Α' τάξη (εικονογράφηση παραμυθιών) και συνεχίζοντας στη Β' τάξη (πίνακες ζωγραφικής), κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Τα δύο πολιτιστικά προγράμματα Ε.Ζ. που εφαρμόστηκαν, εστιάζοντας σε αγαπημένες εικόνες των μαθητών, απέβησαν καρποφόρα. Συγκεκριμένα, οι μικροί μαθητές με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ανταπόκριση συμμετείχαν στις δράσεις των προγραμμάτων, διεισδύοντας στην εικόνα και αξιοποιώντας την, για να προωθήσουν τον οπτικό και κριτικό γραμματισμό τους, καθώς επίσης και τον προφορικό τους λόγο.

Συμπερασματικά, οι μαθητές δύνανται σε ένα ευχάριστο δραστηριοκεντρικό περιβάλλον μάθησης να αφομοιώσουν τις τεχνικές αποκωδικοποίησης της εικόνας. Δεσπόζουσα σημασίας και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση των πραγμάτων είναι η κριτική ανάλυση των εικόνων από την εκπαιδευτικό, πριν από την παρέμβαση στην τάξη, ώστε να έχουν εντοπιστεί ήδη τα ρητά και υπόρρητα νοήματα, καθώς και οι προοπτικές των μεταλλειτουργιών. Εφόσον η εκπαιδευτικός κατέχει τις παραπάνω γνώσεις, έχει τη δυνατότητα να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές να προβληματίζονται και να αποκωδικοποιούν κάθε εικόνα. Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ αρχικά η δασκάλα υποκινεί και ενθαρρύνει με τα κατάλληλα ερωτήματα τη διείσδυση στην εικόνα, μετά από λίγο καιρό οι μαθητές μόνοι τους προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία με εύστοχες τοποθετήσεις, έχοντας κατακτήσει τη μαθησιακή διαδρομή που τους οδηγεί στα κατάλληλα συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο, συν-οικοδομείται η γνώση μεταξύ των μαθητών, ενώ στο τέλος αυτής της προσπάθειας οι παρεμβάσεις της δασκάλας περιορίζονται στο ελάχιστο.

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο άρθρο προάγει τον κριτικό οπτικό γραμματισμό των μαθητών, συμβάλλοντας, επίσης, στην καλλιέργεια του πολυτροπικού γραμματισμού, στοιχείο πολύ σημαντικό, καθώς τα πολυτροπικά κείμενα απαιτούν πιο πολύπλοκες

διαδικασίες αποκωδικοποίησης (Παπαδημητρίου, 2010). Αν και οι εν λόγω διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα σε ώρες Ε.Ζ. στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων, θα μπορούσαν κάλλιστα να εφαρμοστούν, με κάποιες αναπροσαρμογές χρόνου, κειμενικού υλικού και δράσεων, στο γλωσσικό μάθημα, εστιάζοντας περισσότερο στο πέμπτο στάδιο διείσδυσης.

Επομένως, έχοντας υπόψη ότι η προώθηση του οπτικού γραμματισμού αποτελεί συνιστώσα του γενικότερου γραμματισμού του ατόμου, όπως σημειώθηκε στην εισαγωγή, και αναγνωρίζοντας ότι στο πεδίο αυτό δεν έχει δρομολογηθεί συστηματική προσπάθεια στο εύρος του ελληνικού δημοτικού σχολείου, δεδομένου του βιβλιοκεντρικού χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος (Millard, 2003) και της παραθετικής λογικής των σχολικών εγχειριδίων (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007), θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η πρόταση που αναπτύσσεται στο παρόν άρθρο θα βοηθούσε σημαντικά στην κάλυψη αυτού του κενού. Η κατάκτηση των στόχων που ετέθησαν διανοίγει νέους ορίζοντες μάθησης, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό ως διανοούμενο που δύναται να εφαρμόσει τις δικές του διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και τη σύγχρονη πραγματικότητα, αντί να υλοποιεί συγκεκριμένα διδακτικά σχήματα που επαναλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014).

Επίσης, θα μπορούσε ένα παρόμοιο πρόγραμμα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερες τάξεις δημοτικού ή ακόμα και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, προδιαγράφοντας μεγαλύτερη επιτυχία, καθώς τα ωριμότερα παιδιά θα αντιλαμβάνονταν πιο εύκολα την όλη διαδικασία. Σαφώς, διαφορετικό οπτικό υλικό θα προσέδιδε άλλες διαστάσεις στο πρόγραμμα. Ακόμη, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, αν κάποια έρευνα έθετε ως αντικείμενο μελέτης κινούμενες εικόνες, αποκωδικοποιώντας με αυτόν τον τρόπο αγαπημένες παιδικές σειρές, στοιχείο που θα κινητοποιούσε υπέρμετρα τους μαθητές. Ακόμη πιο ενδιαφέρουσα θα ήταν μια έρευνα η οποία θα συνδύαζε την ανάλυση της εικόνας με την ανάλυση του λόγου που θα συνόδευε τη συγκεκριμένη εικόνα, σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Aiello, G. (2006). Theoretical advances in critical visual analysis: Perception, ideology, mythologies, and social semiotics. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 89-102.
- Barthes, R. (1961/1977). The photographic message. In *Image, music, text*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1970/1990). *Mythologies*. New York: The Noonday Press.
- Barthes, R. (2019). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elfand, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fairclough, N. (Ed). (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar* (1st edition). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (2004). *The handbook of visual analysis*. New York: Sage Publications.
- Liu, J. (2013). Visual images interpretive strategies in multimodal texts. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1259-1263.

- McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researches. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 243-255). London: Falmer.
- Millard, E. (2003). Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning? *Reading, Literacy, and Language*, 37(1), 3-8.
- New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Wyatt-Smith, C., & Elkins, J. (2012). Πολυτροπική ανάγνωση και κατανόηση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*, (σσ. 371-429). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αϊδίνης, Α., & Γρόλλιος, Γ. (2007). Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 84, 43-53.
- Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, the Sciences of Education Online*, 2(2-3).
- 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*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιαννάκη, Ε. (σε εξέλιξη). *Από την ανάγνωση των εικόνων στον κριτικό [πολύ]γραμματισμό: Διατροπικές προσεγγίσεις του γραμματισμού, στην πρώτη σχολική ηλικία*. (Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Ελλάδα).
- Κιοσσές, Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 20-39. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.25773>
- Κυπριώτης, Δ. (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα. Ανακτήθηκε από <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html>
- Κωστούλη, Τ., & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 273-286.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Καρέλα, Γ. Α. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξίου (Επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Τόμος Α΄. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 371-382). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπαμπάλιου, Δ. (2007). *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/τριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/14164>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο σχολείο: Σχολείο 21^{ου} αιώνα. Νέο πρόγραμμα σπουδών*. (MIS: 295450). Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/3g220WM>
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Εισαγωγή: Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Στο Kress, G., & van Leeuwen, T. *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 41-62.

- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). Εισαγωγή: Παιδαγωγικό υπόβαθρο της έννοιας του γραμματισμού. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 11-22.
- Στάμου, Α. Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των ετήσιων συναντήσεων του τομέα γλωσσολογίας*. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (σσ. 189-196). Αφιερωματικός τόμος. Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-118.