

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2024)

Ειδικό Τεύχος του Περιοδικού Έρευνα στην Εκπαίδευση. Πολυ-γραμματισμοί: εκπαιδευτικές και πολιτιστικές προσεγγίσεις.



Το Πολυ-αφήγημα (Wimmelbook) ως μέσο για την ενδυνάμωση του αφηγηματικού λόγου και του οπτικού γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία

Άρτεμις Παπαηλία, Μαρέττα Σιδηροπούλου

doi: [10.12681/hjre.37354](https://doi.org/10.12681/hjre.37354)

Copyright © 2024, Άρτεμις Παπαηλία, Μαρέττα Σιδηροπούλου



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαηλία Α., & Σιδηροπούλου Μ. (2024). Το Πολυ-αφήγημα (Wimmelbook) ως μέσο για την ενδυνάμωση του αφηγηματικού λόγου και του οπτικού γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(2), 135–154. <https://doi.org/10.12681/hjre.37354>



# Το Πολυ-αφήγημα (Wimmelbook) ως μέσο για την ενδυνάμωση του αφηγηματικού λόγου και του οπτικού γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία

## Wimmelbook as a means to strengthen narrative speech and visual literacy in Preschool

**Άρτεμις Παπαηλία**

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Εντεταλμένη Διδάσκουσα | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
[apapaili@psed.duth.gr](mailto:apapaili@psed.duth.gr)

**Μαρέττα Σιδηροπούλου**

Επίκουρη Καθηγήτρια | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης | [masidiro@psed.duth.gr](mailto:masidiro@psed.duth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη δυνατότητα αξιοποίησης του Πολυ-αφήγηματος ή αλλιώς “Wimmelbook”, ως παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση των αφηγηματικών ικανοτήτων και του οπτικού γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα πολυ-αφήγηματα που χαρακτηρίζονται από τις πολυπρόσωπες οπτικές ιστορίες τους, παρουσιάζουν πολυάριθμες αφηγηματικές διαδρομές και προτρέπουν τα παιδιά-αναγνώστες να αναζητήσουν, να παρατηρήσουν, να συμπληρώσουν οπτικά ‘κενά’ και να ερμηνεύσουν/αφηγηθούν όσα βλέπουν. Το άρθρο υπογραμμίζει πως τα πολυ-αφήγηματα μπορούν να πυροδοτήσουν τη φαντασία, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και να ενθαρρύνουν τις κριτικές οπτικές ικανότητες, καθώς τα παιδιά εμπνέονται να ακολουθήσουν τις διαδρομές των χαρακτήρων και να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες με βάση το οπτικό περιεχόμενο. Αυτή η διαδραστική και ενεργητική διαδικασία, ενισχύει τόσο την ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων, όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού. Η μελέτη



Τόμος 13 | αρ. 2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Παπαηλία, Α., Σιδηροπούλου, Μ. (2024). Το Πολυ-αφήγημα (Wimmelbook) ως μέσο για την ενδυνάμωση του αφηγηματικού λόγου και του οπτικού γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 135-154.

<https://doi.org/10.12681/hjre.37354>

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Άρτεμις Παπαηλία | [apapaili@psed.duth.gr](mailto:apapaili@psed.duth.gr)

Ιστοσελίδα Περιοδικού: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre>

ISSN 2241-7303

εξετάζει τα πιθανά οφέλη των πολυ-αφηγημάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνδέοντάς τα με θεωρητικές προσεγγίσεις που αντλούν από το πεδίο του οπτικού γραμματισμό και τα στάδια/μοντέλα αφηγηματικής επάρκειας από τον ευρύτερο κλάδο της γλωσσικής ανάπτυξης. Εστιάζει σε τέσσερα πολυ-αφηγήματα της Susanne Berner για τις τέσσερις εποχές, που έχουν εκδοθεί στην ελληνική αγορά. Συμπερασματικά, η μελέτη υποστηρίζει πως η ανάγνωση των εικόνων, παρόμοια με την ανάγνωση των κειμένων, προάγει τη γλωσσική έκφραση και την παραγωγή αφηγηματικών σεναρίων. Άρα, η συστηματική καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης, κατανόησης και ερμηνείας οπτικών ιστοριών - σχετίζεται στενά με τις γλωσσικές και αφηγηματικές δεξιότητες του αναγνώστη προσχολικής ηλικίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολυ-αφηγήματα, Οπτικός Γραμματισμός, Αφηγηματικές Ικανότητες, Παιδική Λογοτεχνία, Προσχολική Εκπαίδευση

## ABSTRACT

This study examines the use of the wordless *Wimmelbook*, as an educational tool to enhance narrative skills and visual literacy in preschool-aged children. Characterized by their rich, multi-faceted visual stories, *Wimmelbooks* offer numerous narrative pathways, encouraging young readers to search, observe, fill in visual ‘gaps’, and interpret or narrate what they see. The article highlights how *Wimmelbooks* can ignite imagination, boost creativity, and encourage critical visual skills as children are inspired to follow character paths and create their own stories based on the visual content. This interactive and active process is argued to not only enhance their narrative abilities but also aid in the development of critical visual literacy skills. For the research, a qualitative methodology was adopted to examine the potential benefits of *Wimmelbooks* for preschool children, connecting them with theoretical approaches drawn from the field of visual literacy and the stages of narrative competence from the broader domain of language development. The sample selected includes four *Wimmelbooks* by Susanne Berner on the four seasons, chosen for their availability in the Greek market. These books will be analyzed to identify elements related to the ‘mapping’ of narrative paths through visual element identification, character development, scene evolution, and the detection of intertextual hints and motifs in the visual narratives. In conclusion, the study supports that reading images, akin to reading texts, fosters linguistic expression and the production of narrative scenarios. Therefore, acquiring the ability to recognize, understand, and interpret visual stories—which is not innate—is closely linked to the linguistic and narrative skills of the preschool-aged reader.

**Key words:** *Wimmelbooks*, Visual Literacy, Narrative Skills, Children’s Literature, Preschool Education

## 1. Εισαγωγή

Τα “*Wimmelbooks*”, γνωστά επίσης ως “*Wimmelbuch/bücher*” στα γερμανόφωνα κράτη, συνιστούν έναν ξεχωριστό και δημοφιλή τύπο παιδικών βιβλίων. Η ονομασία τους προέρχεται από τη γερμανική λέξη “*wimmeln*”, που σημαίνει «ξεχειλίζω» ή «κατακλύζομαι», αναδεικνύοντας την έννοια της υπερβολικής συγκέντρωσης οπτικών στοιχείων (Παπαηλία, 2023, σσ. 19-20). Ο όρος «πολυ-αφηγήματα» που έχει πρόσφατα προταθεί (Παπαηλία, 2023: 20-21) έρχεται να καλύψει την ελληνική απόδοση του όρου. Αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία των αφηγήσεων που συνυπάρχουν σε αυτού

του είδους τα βιβλία, επισημαίνοντας την πλούσια και διαφοροποιημένη απεικόνιση σκηνών που είναι κατάμεστες με χαρακτήρες και αντικείμενα, δημιουργώντας ένα πολυπρόσωπο, πολυδιηγητικό και πολυσκηνικό περιβάλλον. Τα πολυ-αφηγήματα δεν απαιτούν από τον αναγνώστη να παρακολουθήσει μια γραμμική αφήγηση, αλλά τον καλούν να αναζητήσει, να εξερευνήσει, να ερμηνεύσει και να δημιουργήσει πολυάριθμες αφηγήσεις μέσα από την προσωπική του αλληλεπίδραση με τις εικόνες.

Το άρθρο επικεντρώνεται στη διερεύνηση και την ανάλυση του πλήθους των αφηγηματικών διαδρομών των χαρακτήρων, την εξέλιξη του σκηνικού και τον εντοπισμό διεικονικών νύξεων και μοτίβων στις οπτικές αφηγήσεις που αναπτύσσονται στα πολυ-αφηγήματα της Susanne Berner για τις τέσσερις εποχές. Η μελέτη αποσκοπεί να καταδείξει πώς αυτά τα έργα μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση του οπτικού γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ικανότητες κρίσιμες για την κατανόηση, την ερμηνεία και την επικοινωνία μέσα στον σύγχρονο οπτικό πολιτισμό του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η μελέτη φιλοδοξεί να εμπλουτίσει την ακαδημαϊκή συζήτηση και να προσφέρει επικοινωνιακές κατευθύνσεις για την ενσωμάτωση των πολυ-αφηγημάτων στο εκπαιδευτικό τοπίο, μέσω της ανάδειξης της πολυδιάστατης συνεισφοράς τους στην αναπτυξιακή πορεία των νεαρών αναγνωστών, συνδέοντάς την με θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την αφηγηματική επάρκεια και τον οπτικό γραμματισμό.

## 2. Αφηγηματική Ικανότητα

Η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί βασική συνιστώσα του αναδυόμενου γραμματισμού και διαδραματίζει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Puspitasari, Damaianti, Syihabuddin & Sumiyadi, 2023). Μάλιστα, αφορά μία πολυδιάστατη δεξιότητα που έχει καθοριστική σημασία τόσο για τη δημιουργία όσο και για την κατανόηση των αφηγήσεων και περιλαμβάνει τη δυνατότητα ενός ατόμου να οργανώνει, να αφηγείται και να ερμηνεύει αποτελεσματικά ιστορίες. Η οργάνωση του αφηγηματικού περιεχομένου μιας ιστορίας μπορεί να αναλυθεί μέσα από δύο κύριους άξονες: τη μακροδομή (“macrostructure”) και τη μικροδομή (“microstructure”). Η μακροδομή, που τη συναντάμε και ως «Γραμματική της Ιστορίας (ΓΙ)» (“Story Grammar (SG)”), αναφέρεται στο γενικότερο πλαίσιο της αφήγησης, που περιλαμβάνει την πλοκή, το σκηνικό, την ανάπτυξη των χαρακτήρων και τη διάρθρωση των επεισοδίων (Stein & Glenn, 1979). Η μακροδομή αποτελεί τη ραχοκοκαλιά που συγκρατεί την αφήγηση, εξασφαλίζοντας τη συνοχή και τη λογική της εξέλιξη. Η αφηγηματική μακροδομή αναπτύσσεται εκτενώς κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Schneider, Hayward & Dubé, 2006; Trabasso & Nickels, 1992) κι αυτό διότι «οι μακροδομικές αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών φαίνεται να διαφοροποιούνται και να εξαρτώνται περισσότερο από την ηλικία παρά από τη γλώσσα στην οποία αφηγούνται μια ιστορία» (Bohnacker, 2016, σ. 22). Αντίθετα, η μικροδομή εστιάζει στις ιδιαιτερότητες της χρήσης της γλώσσας κατά την αφήγηση της ιστορίας. Η τελευταία πτυχή υπογραμμίζει τη γνώση της γλώσσας από τον αφηγητή, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα λεξιλογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων. Οι βασικοί δείκτες της αποτελεσματικότητας της μικροδομής περιλαμβάνουν τη συνολική γλωσσική παραγωγή (όπως το σύνολο των εκφωνήσεων ή τον αριθμό των λέξεων), την πολυπλοκότητα της σύνταξης (για παράδειγμα, το μέσο μήκος της πρότασης) και την εφαρμογή των μορφολογικών και μορφοσυντακτικών κανόνων (συμπεριλαμβανομένης της χρήσης των ρηματικών χρόνων και των

κλίσεων). Περιλαμβάνει, επίσης, το εύρος του λεξιλογίου (λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση συγκεκριμένων τύπων ρημάτων που μεταφέρουν δράση ή αιτιότητα), την πολυπλοκότητα των λεξικογραμματικών δομών (όπως η χρήση τοπικών εκφράσεων και συνδέσμων) και τον πλούτο του γλωσσικού περιεχομένου, που αξιολογείται με κριτήρια, όπως η λεξιλογική ποικιλία (Rezzonico, Smits, Born, Blom, Frey, Goesmann & Montesinos, 2016; Heilmann, Rojas, Iglesias & Miller, 2016 as cited in Asli-Badarneh, Hipfner-Boucher, Bumgardner, AlJanaideh & Saiegh Haddad, 2023). Σύμφωνα με την Kanellou et al. (2016, pp. 42-43), στον αφηγηματικό λόγο η μακροδομή και η μικροδομή «βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, προσδιορίζουν την οργάνωση των νοημάτων των ιστοριών και ταυτόχρονα απαιτούν διαφορετικούς τρόπους χειρισμού της γλώσσας».

Στη μελέτη τους, οι Stadler και Ward (2005) προέβησαν σε μια διερεύνηση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ηλικίας 41 έως 68 μηνών, μέσω της παρουσίασης εικόνων από καθημερινές παιδικές δραστηριότητες και κλασικά εικονογραφημένα παραμύθια. Η αφηγηματική χρήση του λόγου των παιδιών καταγράφηκαν σε πέντε διακριτά επίπεδα αφηγήσεων, τα οποία και στηρίχθηκαν σε προηγούμενα μοντέλα, συγκεκριμένα των Applebee (1978) και των Stein και Glenn (1979, as cited in Kanellou et al., 2016). Στο πρώτο επίπεδο, εκείνο της «Ονοματοθεσίας» (“Labeling”), οι περίπου τετράχρονοι αφηγητές χρησιμοποιούν κυρίως ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενα συντακτικά μοτίβα, αποδίδοντας αφηγήσεις που μοιάζουν περισσότερο με συλλογή αποσπασματικών σκέψεων παρά με συνεκτικές ιστορίες. Προχωρώντας στο στάδιο της «Παράθεσης» (“Listing”), τα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας οργανώνουν τις περιγραφές τους γύρω από ένα κεντρικό θέμα, απαριθμώντας ενέργειες ή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το θέμα ή τους χαρακτήρες. Παρά τη θεματική εστίαση, οι αφηγήσεις τους σε αυτό το στάδιο αποτελούνται από απλές περιγραφές χωρίς σαφείς χρονικές ή αιτιώδεις συνδέσεις (Westby, 2012).

Στο τρίτο επίπεδο, της «Σύνδεσης» (“Connecting”), τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών αρχίζουν και επιδεικνύουν την ικανότητα τους να συνδέουν τις ενέργειες των χαρακτήρων με τα γεγονότα της ιστορίας, επομένως, να κατανοούν σε κάποιο βαθμό την έννοια της αιτιότητας (Peterson & McCabe, 1983), χωρίς ωστόσο να δημιουργούν ένα σαφές χρονοδιάγραμμα της δράσης τους. Το συγκεκριμένο επίπεδο αντιπροσωπεύει μια εκκολαπτόμενη κατανόηση της αφηγηματικής δομής με απλές ακολουθίες δράσης που συνδέονται με βασικά συνδετικά, όπως «και» ή «και μετά» (Berman & Slobin, 1994). Τα γεγονότα σχετίζονται με τον κεντρικό θεματικό πυρήνα της ιστορίας, αλλά η αίσθηση του πότε συμβαίνουν τα πράγματα είναι ακόμα ασαφής. Γύρω στην ηλικία των πέντε ετών, συμβαίνει μια αξιοσημείωτη αλλαγή. Οι αφηγήσεις των παιδιών αρχίζουν να ενσωματώνουν στόχους, οδηγούμενα σε ιστορίες με περισσότερο καθορισμένη δομή, που περιλαμβάνουν τις προσπάθειες επίτευξης των στόχων εκ μέρους των χαρακτήρων και τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών (Trabasso & Nickels, 1992). Επομένως, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά εισέρχονται στο επίπεδο της «Αλληλουχίας» (“Sequencing”), όπου οι ιστορίες τους αποκτούν μια σαφέστερη δομή, ταξινομούνται και εμπλουτίζονται με πιο εξελιγμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένων των συνδέσμων και των χρονικών εκφράσεων. Αυτή η σημαντική εξέλιξη σηματοδοτεί μια νεοαποκτηθείσα ικανότητα δημιουργίας ιστοριών με αρχή, μέση και τέλος, βασισμένες σε μια λογική εξέλιξη των γεγονότων που αντανάκλα όχι μόνο τη βελτίωση των αφηγηματικών τους ικανοτήτων αλλά και των γνωστικών τους σχημάτων.



Τα ευρήματα των Stadler και Ward (2005) τονίζουν ότι τα παραπάνω επίπεδα αντικατοπτρίζουν γενικές τάσεις και όχι σταθερά ορόσημα που συνδέονται με συγκεκριμένες ηλικίες. Σημειώνουν την ατομική μεταβλητότητα στην αφηγηματική ανάπτυξη, με ορισμένα μικρότερα παιδιά να επιδεικνύουν προχωρημένες ικανότητες αφήγησης, ενώ κάποια μεγαλύτερα παιδιά ενδέχεται να υστερούν σε σχέση με τις αναμενόμενες αφηγηματικές ικανότητες για την ηλικιακή τους ομάδα. Η μεταβλητότητα υπογραμμίζει τη διαφορετική φύση της ανάπτυξης των αφηγηματικών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της υποστήριξης της μοναδικής διαδρομής της ανάπτυξης αφηγηματικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού.

Μέχρι την ηλικία των έξι ετών, οι αφηγήσεις των παιδιών αφορούν όχι μόνο το τί συμβαίνει στις ιστορίες αλλά και γιατί συμβαίνουν αυτά τα γεγονότα, εμβαθύνοντας στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τους στόχους των χαρακτήρων τους (Trabasso & Nickels, 1992). Όπως είναι εύλογο, η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας δεν αφορά μόνο τις ίδιες τις ιστορίες, αλλά περιλαμβάνει επίσης την αναπτυξιακή εξέλιξη στη χρήση της γλώσσας. Τα παιδιά-αναγνώστες καθώς μεγαλώνουν, αρχίζουν να χρησιμοποιούν ένα ευρύτερο φάσμα λεξιλογίου και πιο σύνθετες συντακτικές δομές, ενισχύοντας τον πλούτο των αφηγήσεών τους (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010). Ωστόσο, η πορεία προς την πλήρως ώριμη αφηγηματική ικανότητα εκτείνεται πολύ πέρα από την προσχολική ηλικία, συνεχίζοντας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Trabasso & Rodkin, 1994).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ιστορίες που βασίζονται σε κείμενο, στα βιβλία χωρίς λόγια, όπου οι εικόνες αναλαμβάνουν αφηγηματικό ρόλο (Γιαννικοπούλου, 2016; Μίσσιου, 2020; Οικονομίδου, 2016; Παπαηλία, 2022; Τσιλιμένη, 2021), οι αναγνώστες/θεατές καλούνται να εμπλακούν σε μια πιο ενεργή διαδικασία ερμηνείας, καθώς πρέπει να 'διαβάσουν' τα οπτικά στοιχεία για να κατανοήσουν και να συνθέσουν την αφήγηση χωρίς την υποστήριξη των λέξεων. Η δύναμη των εικόνων στην αφήγηση ιστοριών έγκειται στην ικανότητά τους να απεικονίζουν σύνθετες σκηνές και συναισθήματα άμεσα, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς της γραπτής γλώσσας. Μια και μόνο εικόνα μπορεί να μεταφέρει πλήθος νοημάτων, συναισθημάτων και ιστοριών, ανάλογα με την ερμηνεία και τα 'προσόντα' του θεατή της (Οικονομίδου, 2016; Παπαηλία, 2022). Αυτή η ερμηνευτική διαδικασία είναι εγγενώς διαδραστική -ο αναγνώστης/θεατής γίνεται ενεργός συμμετέχων στην αφήγηση, κατασκευάζοντας τη δική του εκδοχή της ιστορίας με βάση τα οπτικά στοιχεία που του παρέχονται, το αναπτυξιακό του επίπεδο, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και τις αναγνωστικές του προσδοκίες.

Στα πολυ-αφηγήματα, οι πλούσιες λεπτομερείς και πυκνοκατοικημένες εικόνες προσκαλούν τους αναγνώστες/θεατές να εξερευνήσουν διεξοδικά κάθε σελίδα, ανακαλύπτοντας κρυμμένες ιστορίες και συνδέσεις μεταξύ χαρακτήρων και αντικειμένων. Η εξερεύνηση όχι μόνο ψυχαγωγεί αλλά και ενισχύει γλωσσικές και αφηγηματικές δεξιότητες. Επιπλέον, η χρήση επαναλαμβανόμενων χαρακτήρων και μοτίβων σε όλες τις σελίδες δημιουργεί ένα συνεκτικό αφηγηματικό σύμπαν που ενθαρρύνει την επαναλαμβανόμενη ενασχόληση. Οι αναγνώστες/θεατές μπορεί να βρουν χαρά στο να εντοπίζουν τους αγαπημένους τους χαρακτήρες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, παρακολουθώντας τους μέσω οπτικών ενδείξεων και αφηγούμενοι προφορικά τις περιπέτειές τους.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει ότι οι ενεργητικές επιλογές βελτιώνουν σημαντικά τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών (Khan, Nelson & Whyte, 2014). Παρεμβάσεις όπου τα παιδιά επιλέγουν τα στοιχεία της ιστορίας αντί να δέχονται προεπιλεγμένες ιστορίες έχουν αποδειχθεί πιο

αποτελεσματικές στην κατανόηση και χρήση της γραμματικής των ιστοριών. Στη βάση αυτής της λογικής προτείνουμε ότι τα πολύ-αφηγήματα μπορούν να συνεισφέρουν στην ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, ιδιαίτερα στα προσχολικά χρόνια. Μέσα από την ελεύθερη επιλογή των στοιχείων της ιστορίας, τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου και εμπλοκής, γεγονός που οδηγεί σε πιο πλούσιες και ολοκληρωμένες αφηγηματικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, τα πολυ-αφηγήματα προσφέρουν μια πλούσια ευκαιρία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν και να συνδυάσουν τα διάφορα στοιχεία των ιστοριών των χαρακτήρων με προσωπικές τους ιστορίες. Συν τοις άλλοις, μέσω της αλληλεπίδρασης με τα πολυποίκιλα στοιχεία των οπτικών αφηγήσεων και την προσπάθεια αναγνώρισης και ανακάλυψης των υπονοούμενων σχέσεων και θεμάτων, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών συμπληρώνοντας τα οπτικά 'κενά' με τη φαντασία τους και τις γνώσεις τους. Εν τέλει, η ενσωμάτωση των πολυ-αφηγημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως μια δυναμική 'πλατφόρμα' για την προαγωγή της γλωσσικής εκφραστικότητας και των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, προσφέροντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους με κύριο εργαλείο το παιδικό βιβλίο με εικόνες.

### 3. Πολυγραμματισμοί και οπτικές δεξιότητες

Σήμερα, η επικοινωνία μέσω οπτικών μέσων γίνεται ολοένα και πιο καθοριστική στην καθημερινή μας ζωή και παρουσιάζει σημαντικές συνέπειες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην εκπαίδευσή τους. Ο Unsworth (2001) υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη εποχή, η παραδοσιακή έννοια της «εγγραμματοσύνης» χρειάζεται να επανεξεταστεί και να επεκταθεί, ώστε να περιλαμβάνει μια πληθώρα μορφών εκφράσεων και επικοινωνιών. Η πρότασή του αντανάκλα την ανάγκη για την απόκτηση ενός ευρύτερου φάσματος γνώσεων και δεξιοτήτων πέρα από την απλή ικανότητα ανάγνωσης και γραφής στην παραδοσιακή τους μορφή. Στο πλαίσιο αυτό, η ιδέα του να είναι κάποιος απλώς «εγγράμματος», με τη συμβατική έννοια της λέξης, θεωρείται πλέον περιοριστική και αναχρονιστική. Άλλωστε, με την ταχεία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, η επικοινωνία διαμορφώνεται μέσα από διάφορες μορφές που περιλαμβάνουν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, τις εικόνες, τον ήχο, το βίντεο και άλλες πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας.

Η προσέγγιση της New London Group (2000) προς την εκπαίδευση στον πολυγραμματισμό αντανάκλα μια προοπτική που αναγνωρίζει την αυξανόμενη σημασία των πολυτροπικών μορφών επικοινωνίας στην κατασκευή νοήματος στη σύγχρονη κοινωνία. Οι γραπτοί και γλωσσικοί τρόποι είναι πλέον αλληλένδετοι με οπτικές, ακουστικές και χωρικές μορφές, υποδηλώνοντας ότι η κατανόηση και η δημιουργία νοήματος διέπονται από μια πλειάδα σημειωτικών συστημάτων. Η παραπάνω διαπίστωση καθιστά επιτακτική την ανάγκη για μια παιδαγωγική προσαρμοσμένη στην πολυτροπικότητα, η οποία ενσωματώνει και ενθαρρύνει την εκπαίδευση στους πολυγραμματισμούς ως απάντηση στις αλλαγές που φέρνει η ψηφιακή εποχή στο πεδίο της επικοινωνίας και της πληροφόρησης. Σε αυτό το πλαίσιο, και η αναγνώριση της πολυμορφίας των κειμένων με τα οποία αλληλοεπιδρούμε στην καθημερινότητά μας είναι επιβεβλημένη. Κάθε είδος κειμένου -είτε αυτό αφορά έντυπο υλικό, εικόνες, ψηφιακό περιεχόμενο ή πολυμέσα- απαιτεί ένα σύνολο ειδικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική του ερμηνεία και κατανόηση.

Τα βιβλία χωρίς λόγια, ή τα λεγόμενα “silent books”, που «βασίζονται κατά κύριο λόγο στην εικονιστική τροπικότητα, περιλαμβάνοντας μερικές φορές ελάχιστα λόγια, όπου οι εικόνες “μιλούν” και ο αναγνώστης καλείται να τις ερμηνεύσει, εμπλουτίζοντάς τες με τις γνώσεις και τη φαντασία του» (Παπαηλία, 2022, σ. 23) αποτελούν ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει τις οπτικές δεξιότητες των παιδιών, υποστηρίζοντάς τους να ‘διαβάσουν’ τις εικόνες, να ερμηνεύουν τα οπτικά στοιχεία και να κατανοούν τις ιστορίες που αυτές αφηγούνται (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014; Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Tuten-Puckett & Richey, 1993). Η αναγνωστική διαδικασία, μάλιστα, του συγκεκριμένου είδους βιβλίου, και γενικότερα των βιβλίων χωρίς λόγια, απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη στη δημιουργία νοημάτων (Οικονομίδου, 2016, σ. 309; Rowe, 1996, p. 221).

Εύλογα, οι Serafini (2014) και Avgerinou & Pettersson (2011) υποστηρίζουν ότι ο οπτικός γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας εικόνων, αλλά επεκτείνεται και στην παραγωγή και την κριτική αξιολόγηση οπτικού περιεχομένου. Αυτό σημαίνει ότι ο οπτικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να ‘διαβάζει’ και να ‘παράγει’ οπτική γλώσσα, μετατρέποντας τις εικόνες σε μέσα επικοινωνίας και έκφρασης. Όπως, μάλιστα, και οι Kress & van Leeuwen (2006) επισημαίνουν, οι οπτικές μορφές επικοινωνίας δεν είναι απλώς συμπληρωματικές της γραπτής λέξης, αλλά συχνά κυριαρχούν στον τρόπο που καταναλώνουμε και παράγουμε πληροφορίες. Εφόσον, λοιπόν, ο κόσμος μας γίνεται ολοένα και περισσότερο οπτικοκεντρικός, η κατανόηση και η αξιοποίηση της «οπτικής λειτουργικής γραμματικής» (visual functional grammar), όπου οι εικόνες αναλύονται με βάση τη δομή, τη σημασία και τη λειτουργία τους σε επικοινωνιακά πλαίσια, συμπεριλαμβάνεται στις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική επικοινωνία και έκφραση.

Η Barbara Kiefer (1995, σσ. 24-35), υιοθετώντας το τετραπλό μοντέλο του Halliday (1978) για τη λειτουργία της γλώσσας, ανέπτυξε μία ταξινομήση προκειμένου να περιγράψει τις λεκτικές ανταποκρίσεις των παιδιών όταν διαβάζουν εικονογραφημένα βιβλία. Αρχικά, στην πληροφοριακή λειτουργία της γλώσσας (“informative”), τα παιδιά εστιάζουν στο να παρατηρούν και να σχολιάζουν τα στοιχεία που αναγνωρίζουν στις εικόνες, δείχνοντάς τες με το δάκτυλο, περιγράφουν ή αφηγούνται ό,τι δείχνουν εικόνες, αναδιηγούνται ή ανακατασκευάζουν τις ιστορίες, συνδέοντας ταυτόχρονα τις ιστορίες με γεγονότα της πραγματικής τους ζωής ή με άλλα βιβλία που έχουν διαβάσει. Στη συνέχεια, στην ανακαλυπτική λειτουργία (“heuristic”) η αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο εμβαθύνεται, καθώς διερωτώνται για τα γεγονότα ή τα περιεχόμενα των εικονογραφησεων, εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα γεγονότα, το σκηνικό ή την προσωπικότητα, τα κίνητρα ή τις ενέργειες ενός χαρακτήρα, για τις προθέσεις του εικονογράφου και διατυπώνουν υποθέσεις βασισμένες στα οπτικά στοιχεία αναφορικά με την αιτία και το αποτέλεσμα ή τα πιθανά αποτελέσματα. Στην τρίτη λειτουργία, τη φανταστική (“imaginative”), τα παιδιά αρχίζουν να νιώθουν πιο ενταγμένα στην ιστορία, χρησιμοποιώντας μεταφορική γλώσσα και να περιγράφει με τη χρήση νοητικών εικόνων. Τέλος, στην προσωπική λειτουργία (“personal”), τα παιδιά μοιράζονται τις προσωπικές τους απόψεις και συναισθήματα σχετικά με την ιστορία, σχετίζονται προσωπικά με γεγονότα, σκηνικά ή χαρακτήρες, προχωρώντας σε μια κριτική αξιολόγηση των εικόνων. Το παρόν μοντέλο μπορεί να συνεισφέρει στο επίπεδο κατανόησης του πώς συνδυάζεται ο οπτικός γραμματισμός με την αφηγηματική διαδικασία.



#### 4. Μεθοδολογία

Η ανάλυση επικεντρώνεται σε μία επιλογή έργων της Berner (2019α; 2019β; 2021α; 2021β) για δύο βασικούς λόγους. Κατ' αρχάς, διότι κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά και κατά δεύτερον, γιατί οι οπτικές αφηγήσεις για τις τέσσερις εποχές προσφέρουν ένα οριοθετημένο αλλά ταυτόχρονα πλούσιο σε υλικό πλαίσιο που επιτρέπει την εστίαση της μελέτης. Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας θεματική και αφηγηματική και εικονογραφική ανάλυση, για να διερευνήσει τον αντίκτυπο των πολυ-αφηγημάτων της Berner στην ανάπτυξη αφηγηματικών και οπτικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα θα προβούμε σε:

##### A. Θεματική Ανάλυση:

- Χαρτογράφηση Αφηγηματικών Διαδρομών: Θα καταγραφούν και θα αναλυθούν οι διαδρομές των χαρακτήρων μέσα στα έργα και οι σχέσεις τους, εξετάζοντας πώς αυτές εξελίσσονται από εποχή σε εποχή.
- Εντοπισμός Επαναλαμβανόμενων Μοτίβων: Θα αναλυθούν τα κοινά θέματα και μοτίβα που επανεμφανίζονται στα βιβλία, συμβάλλοντας στη συνοχή και στη συνέχεια της αφήγησης.
- Λεκτικά Στοιχεία: Θα εντοπιστούν τα λεκτικά στοιχεία και θα επισημανθεί ρόλος τους στην υποστήριξη της αφήγησης.

##### B. Συγκριτική Ανάλυση:

- Ανάλυση Αλλαγών στο Σκηνικό: Θα συγκριθούν οι αλλαγές στο σκηνικό από βιβλίο σε βιβλίο, εξετάζοντας πώς η οπτική και αφηγηματική δομή εξελίσσεται και μετασχηματίζεται με την πάροδο του χρόνου.

##### Γ. Αφηγηματική και Εικονογραφική Ανάλυση:

- Ανίχνευση Νεότερων Αφηγηματικών Τεχνικών: Θα διερευνηθούν οι νεότερες αφηγηματικές τεχνικές, προκειμένου να αναδειχθεί πώς εμπλουτίζουν την αφήγηση.
- Εξέταση Οπτικών Στοιχείων: Θα αναλυθούν τα οπτικά σύμβολα, οι σχεδιαστικές λεπτομέρειες και τα εικονιστικά μοτίβα που χρησιμοποιούνται στα υπό εξέταση βιβλία, ως προς τη συμβολή τους στη συνολική οπτική αφήγηση.

#### 5. Ανάλυση των Πολυ-αφηγημάτων

##### 5.1. Χαρακτήρες και αφηγηματικά μονοπάτια

Στον πολυ-πρόσωπο κόσμο των πολυ-αφηγημάτων της Berner, οι χαρακτήρες φέρουν μια ξεχωριστή οπτική ταυτότητα που τους καθιστά αναγνωρίσιμους. Η μινιμαλιστική υιοθέτηση σχεδίασης δεν υπονομεύει την οπτική ταυτοποίηση του εκάστοτε χαρακτήρα, αλλά αντιθέτως, ενισχύει την ικανότητα του αναγνώστη να τους διακρίνει και να τους ακολουθεί στα διαφορετικά αφηγηματικά τους μονοπάτια. Οι χαρακτήρες ξεχωρίζουν για τη μοναδικότητά τους, με κάθε έναν να φέρει ατομικές ιδιότητες που τον καθιστούν αναγνωρίσιμο ανάμεσα στο πλήθος από το προσωπικό του χτένισμα, τα χαρακτηριστικά και την έκφραση του προσώπου, το χρώμα, το στυλ ή και το μοτίβο στα ρούχα του έως τα μοναδικά αξεσουάρ που τον συνοδεύουν. Η δυνατότητα του αναγνώστη να ακολουθεί έναν χαρακτήρα μέσα από διαφορετικά σκηνικά και εποχές του επιτρέπει να αποκτήσει καλύτερη κατανόηση για τη ζωή του, τις συνήθειες, τα χόμπι και τις κοινωνικές του επαφές,



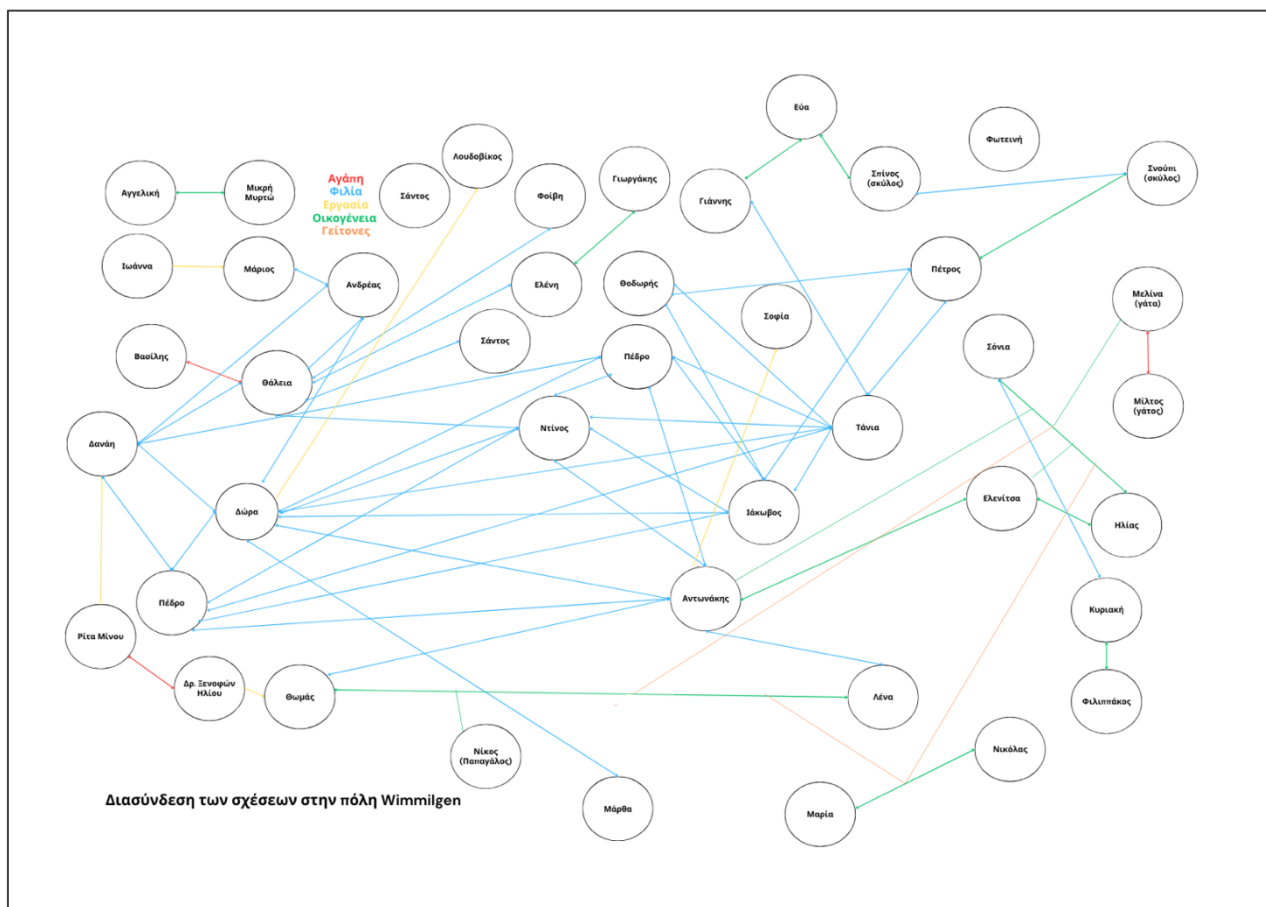
τους αποτελούν οικογένεια. Μάλιστα, τα λεκτικά κείμενα στο οπισθόφυλλο αποκαλύπτουν και μικρές περιγραφές που αφορούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και έτσι οι αναγνώστες καλούνται να αναζητήσουν τα συγκεκριμένα πρόσωπα μέσα στις σελίδες, και να ανακαλύψουν πώς τα αφηγηματικά τους μονοπάτια συνενώνονται οπτικά στο μεγαλύτερο παζλ της εικονιστικής ιστορίας.

Συν τοις άλλοις, το μικρό κείμενο πάνω από την παρουσίαση των χαρακτήρων και των γεγονότων που τους συμβαίνουν, ενημερώνει τον αναγνώστη και για τα στοιχεία εκείνα που δεν αναφέρονται στις λεζάντες. Παραδείγματος χάριν, στο βιβλίο του Καλοκαιριού (Berner, 2021α) συναντάμε τα εξής: «χαμένοι πιγκουίνοι, ένα ποντικάκι που κρύβεται σε κάθε σελίδα». Επιχειρώντας, λοιπόν, να δημιουργήσουν ένα κλίμα μυστηρίου ή να δώσουν ενδείξεις για τις διαδρομές των χαρακτήρων/αντικειμένων, προσκαλούν τον αναγνώστη, εφοδιάζοντάς τον με σημεία εστίασης, να προχωρήσει ένα βήμα πιο πέρα από την απλή οπτική εξερεύνηση και να εμπλακεί σε ένα νέο οπτικό αφηγηματικό ταξίδι κάθε φορά που ανοίγει το βιβλίο. Σε πολλά σημεία τονίζεται ότι «οι εικόνες διηγούνται πολλές μικρές ιστορίες που περιμένουν να τις ανακαλύψεις!» (Berner, 2021α) ή «Αναζήτησε τους ήρωες σε κάθε σελίδα!» (Berner, 2019α), με τρόπο που να τονίζεται η απαραίτητη ενεργητική σύμπραξη του αναγνώστη στην οπτική εξερεύνηση. Για τον λόγο ότι οι χαρακτήρες είναι πολλοί και οι λεπτομέρειες είναι πολυάριθμες προτείνεται ο αναγνώστης να ακολουθήσει έναν χαρακτήρα ή δύο τη φορά (Παπαηλία & Σιδηροπούλου, υπό έκδοση). Ως σημεία εστίασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο οι πληροφορίες που προσφέρονται στο οπισθόφυλλο όσο και οι προσωπικές επιλογές του αναγνώστη. Τα στοιχεία πάντως στο οπισθόφυλλο δεν παύουν να εξυπηρετούν την αναζήτηση των αφηγηματικών μονοπατιών των χαρακτήρων αλλά και διευκολύνουν να εντοπιστούν στοιχεία που δεν ήταν δυνατόν να ανιχνευθούν με μία πρώτη οπτική ανάγνωση. Κάθε φορά που ένας αναγνώστης επιστρέφει στο βιβλίο, μπορεί να ανακαλύψει κάτι καινούργιο στις αλληλεπιδράσεις ενός χαρακτήρα ή αναφορικά με τη διαδρομή του, αναδεικνύοντας την αξία της ανακάλυψης και της επανάναγνωσης.

Πολλοί από τους χαρακτήρες φέρουν μία μοναδική ιστορία. Οι αναγνώστες καλούνται να γίνουν συν-δημιουργοί της αφήγησης, εξερευνώντας τις σκηνές για να ανακαλύψουν πώς οι διάφορες δράσεις και αλληλεπιδράσεις των χαρακτήρων συνθέτουν μία αφηγηματική διαδρομή. Από την απλή παρουσία τους μέχρι τις κρυμμένες ιστορίες που μπορούν να ανακαλυφθούν μέσα από τη προσεκτική παρατήρηση, οι χαρακτήρες αντανakλούν και την ποικιλομορφία του πραγματικού κόσμου, παρέχοντας μια ευκαιρία για τους αναγνώστες να εξοικειωθούν με διάφορες κουλτούρες, επαγγέλματα, ειδικές καταστάσεις και σχέσεις.

Στο Διάγραμμα 1 αποτυπώνονται οι διασυνδέσεις και οι σχέσεις των κατοίκων της πόλης Wimmilgen, που αναφέρονται ονομαστικά. Να σημειωθεί ότι εκτός από τους «ονομαστικούς χαρακτήρες», εμφανίζονται -περισσότερο ή λιγότερο συστηματικά- και άλλοι χαρακτήρες των οποίων τα ονόματα δεν γνωρίζουμε. Μια διεξοδική εξερεύνηση των πολυάριθμων χαρακτήρων απαιτεί πολλαπλές αναγνώσεις και προκαλεί την νοητική και μνημονική δεξιότητα των αναγνωστών. Η επαναλαμβανόμενη αναζήτηση και σύγκριση των εικονιστικών πανοραμμάτων αναδεικνύει τη δυναμική αλλαγή του σκηνικού και των δρώμενων μέσα στις διάφορες εποχές. Οι αναγνώστες προκαλούνται να αναλάβουν τον ρόλο των ντετέκτιβ, ανακαλύπτοντας πώς οι χαρακτήρες μετακινούνται και αλληλοεπιδρούν μέσα στον ευρύτερο ιστό των ιστοριών. Μέσω της συχνής ανάγνωσης του βιβλίου, οι αναγνώστες οικειοποιούνται τους χαρακτήρες και τις σχέσεις που

δημιουργούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα να γίνονται ευκολότερα αντιληπτοί στα επόμενα βιβλία της σειράς.



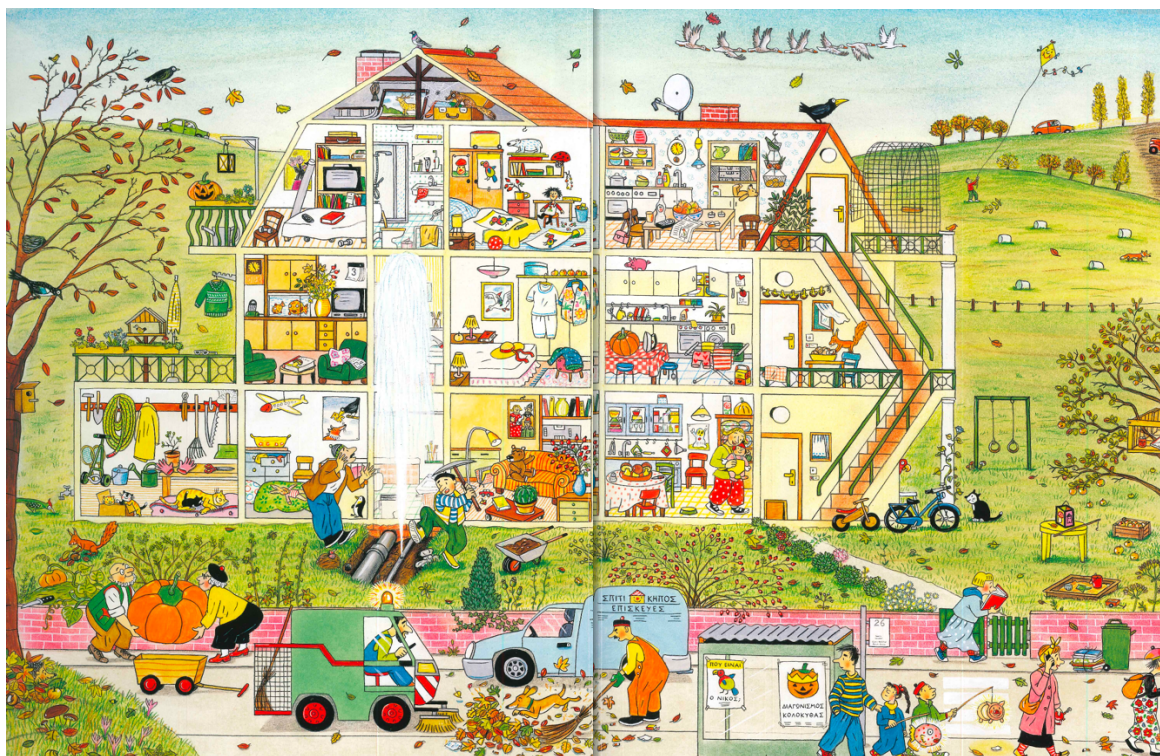
Διάγραμμα 1: Κοινωνιόγραμμα που απεικονίζει τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των βασικών χαρακτήρων της πόλης Wimmilgen (Παπαηλία, Σιδηροπούλου 2024).

Στα βιβλία εντοπίζουμε επίσης, ένα αφηγηματικό τέχνασμα όπου διάφορα ‘μυστήρια’ προκαλούν τον αναγνώστη να εντοπίσει το αφηγηματικό μονοπάτι και να το ακολουθήσει, ώστε να οδηγηθεί στην εξιχνίασή τους. Παραδείγματος χάριν, στο βιβλίο του Χειμώνα (Bernier, 2019a), στο οπισθόφυλλο, κάτω από την εικόνα ενός μοτοσικλετιστή παρατίθεται: «Μάντεψε ποιος είναι αυτός ο μηχανόβιος που έρχεται από πολύ μακριά!». Ακολουθώντας τη διαδρομή του, από το πρώτο πανόραμα, στα αριστερά της σελίδας, στα διαδοχικά εικονιστικά σαλόνια του βιβλίου, η ταυτότητά του αποκαλύπτεται έξω από το εμπορικό κέντρο, όταν βγάζει το κράνος του. Ο μυστηριώδης μηχανόβιος δεν είναι άλλος από τον Άη Βασίλη, που μετέπειτα στο βιβλίο του Φθινοπώρου τον βλέπουμε πάλι στο εμπορικό, αυτή τη φορά χωρίς τον σκούφο του, να βγαίνει από την πόρτα, του δευτέρου ορόφου. Στο επόμενο δισελίδο, στο πάρκο, έχει ήδη ανέβει στη μηχανή του, εκκινώντας τη διαδρομή του προς το βιβλίο του Χειμώνα. Με αυτόν τον τρόπο, προάγεται και η αφηγηματική συνέχεια μεταξύ των βιβλίων της σειράς.



## 5.2. Ένα εξελισσόμενο σκηνικό

Η πόλη στην οποία διεξάγονται οι δράσεις των χαρακτήρων ονομάζεται Wimmilgen (Εικ.2). Το σκηνικό διαφόρων σημείων της πόλης, σε κάθε βιβλίο της σειράς επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Στο πρώτο δισέλιδο, βλέπουμε με την τεχνική της αφαίρεσης της προσόψεως του κτιρίου (Παπαηλία, 2023), τον εσωτερικό χώρο των σπιτιών όπου μένουν ορισμένοι από τους χαρακτήρες.



Εικόνα 2. Το σπίτι όπου μένουν ορισμένοι από τους χαρακτήρες, Βιβλίο του Φθινοπώρου

Στη δεύτερη διπλή σελίδα, το βιβλίο αποκαλύπτει ένα ειδυλλιακό αγροτικό τοπίο, στα προάστια της πόλης, όπου κυριαρχούν μια αγροικία και ένας παραδοσιακός αχυρώνας, πλαισιωμένα από βοσκοτόπια με την παρουσία διαφόρων ζώων. Το πανόραμα συμπληρώνεται από τον πάγκο της Κυριακής, ο οποίος είναι γεμάτος με φρέσκα φρούτα και λαχανικά. Σε κοντινή απόσταση, ένα συνεργείο και ένα πρατήριο καυσίμων εντάσσονται αρμονικά στην αγροτική κοινότητα και στο υπόβαθρο διαγράφεται η σιλουέτα της πόλης. Στο τρίτο δισέλιδο, η περιδιάβαση συνεχίζεται προς πιο δημόσιους χώρους και μεταφερόμαστε στον σιδηροδρομικό σταθμό. Έπειτα, μια κυλιόμενη σκάλα οδηγεί στον πάνω όροφο, όπου υπάρχει η καφετέρια του σταθμού. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο του σκηνικού είναι το ιχθυοπωλείο «Ποσειδών» στα αριστερά του σταθμού. Στο τέταρτο πανόραμα συναντάμε τη διατομή ενός πολιτιστικού κέντρου. Δίπλα του υπάρχει το εργοτάξιο για την κατασκευή ενός νέου παιδικού σταθμού και πίσω από αυτόν μία εκκλησία. Το πέμπτο δισέλιδο καταλαμβάνει η κεντρική πλατεία της πόλης, στην οποία υπάρχουν ένα εστιατόριο, ένα σπαρωπωλείο, ένα σαντουιτσάδικο, ένας φούρνος, το βιβλιοπωλείο, το οδοντιατρείο, το ωδείο, το κομμωτήριο και ένα περίπτερο. Στην έκτη διπλή σελίδα βρίσκεται ένα δώροφο εμπορικό κέντρο και ο χώρος στάθμευσης στα αριστερά του. Το έβδομο δισέλιδο, που αποτελεί το τελευταίο πανόραμα, καταλαμβάνει το πάρκο, με τη λίμνη, μία παιδική χαρά, έναν βοσκότοπο και το καφέ του πάρκου.



Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να δούμε πώς γίνεται η προσεκτική ενσωμάτωση του χρόνου μέσα στις ιστορίες, δίνοντας στους αναγνώστες ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κάθε αφήγησης. Κάθε αφήγηση στα βιβλία της Berner αναπτύσσεται εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, διάρκειας περίπου μίας ώρας, με την παρουσία ρολογιών σε σχεδόν όλα τα σκηνικά να επιβεβαιώνει τη δυναμική αυτή σύνδεση μεταξύ του οπτικού και του χρονικού στοιχείου. Στο βιβλίο του Χειμώνα (Berner, 2019α), η ιστορία ξεκινά στις 10:02 και τελειώνει στις 11:04, στο βιβλίο της Άνοιξης (Berner, 2019β) στις 12:05 και τελειώνει στις 12:56, στο βιβλίο του Καλοκαιριού (Berner, 2021α) στις 13:57 και τελειώνει στις 15:04 και, τέλος στο βιβλίο του Φθινοπώρου (Berner, 2021β) στις 15:56 και τελειώνει στις 18:03. Σχεδόν σε όλα τα σκηνικά εντοπίζονται ρολόγια. Ως αποτέλεσμα, ο αναγνώστης με το γύρισμα της σελίδας μπορεί και αναλογίζεται το χρονικό διάστημα που πέρασε από το ένα δισέλιδο στο άλλο, κατανοεί καλύτερα τη διαδοχή του χρόνου και προσδίδει στα γεγονότα της αφήγησης χρονική διάσταση (Παπαηλία, 2023). Παρόμοια, η ενσωμάτωση διαφορετικών στοιχείων στον ουρανό, όπως ένα σμήνος πουλιών, ένα φορτηγό, ένας πελεκάνος, ένα αεροπλάνο ή ένα ελικόπτερο, αναδεικνύει την εξέλιξη του χρόνου και προσδίδει μια αίσθηση κίνησης στην οπτική αφήγηση. Αυτά τα στοιχεία, πέραν του να εμπλουτίζουν το οπτικό πεδίο, λειτουργούν ως δυναμικοί δείκτες της παρόδου του χρόνου. Όσον αφορά το κάτω μέρος του κάθε δισέλιδου, εκεί διαγράφεται ένα δρόμος και το πεζοδρόμιο, στοιχεία που συνδέουν τα σκηνικά μεταξύ τους με συνέπεια και γραμμικότητα. Στο ανωτέρω σημείο, Σε αυτό το σημείο, χαρακτήρες κινούνται προς τα δεξιά και είτε επανεμφανίζονται είτε εξαφανίζονται, ενώ στο τέλος του βιβλίου, στο σκηνικό του πάρκου, ολοκληρώνεται συνήθως με μια γιορτή ή ένα ευχάριστο γεγονός. Αυτή η μεθοδική διάταξη διατηρεί μια ομαλή και λογική ροή, ενισχύοντας τη συνέχιση και τη συνοχή στην οπτική αφήγηση. Η προσεκτική ανάλυση των σχεδιαστικών μοτίβων στις περιθωριακές ζώνες κάθε διπλής σελίδας αποκαλύπτει ότι τα διάφορα πανοράματα μπορούν να ενώνονται χωρίς εμφανείς διακοπές. Αυτός ο πειραματισμός επιτρέπει τη ρευστή σύνδεση των οπτικών πανοραμάτων, ενισχύοντας την αίσθηση μιας συνεχούς και ολοκληρωμένης εικονιστικής περιήγησης.

### 5.3. Λεκτικά Στοιχεία

Παρόλο που τα συγκεκριμένα βιβλία της Berner, κατηγοριοποιούνται ως βιβλία χωρίς λόγια, στις σελίδες τους ανακαλύπτουμε αρκετά ενσωματωμένα λεκτικά στοιχεία που αποτελούν κυρίως αστικό κείμενο (urban text) μορφές κειμένου και γραπτής επικοινωνίας που απαντώνται σε αστικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων αφισών, γκράφιτι, ανακοινώσεων, πινακίδων, επιγραφές κτηρίων, οχημάτων και άλλων μορφών γραπτής έκφρασης (Εικ.3). Τα ενδο-εικονικά κείμενα, αν και σε κάποιες περιπτώσεις θα μπορούσαν να συναχθούν από τον ίδιο τον αναγνώστη, π.χ. η επιγραφή «Βενζινάδικο», «Ταμείο» ή «Ανακαινίζουμε!», εντούτοις λειτουργούν σημαντικά ως ένα επιπλέον στρώμα της αφήγησης, προσδίδοντας επιπρόσθετες πληροφορίες και προκαλώντας την περιέργεια του αναγνώστη. Για παράδειγμα, μια πινακίδα με την ένδειξη «Σήμερα κλειστό» ενδέχεται να οδηγήσει τον αναγνώστη να διερωτηθεί για το συμβάν ή να φανταστεί τις ιστορίες που θα μπορούσαν να συμβούν πίσω από τις κλειστές πόρτες. Το ενδο-εικονικό κείμενο, και συγκεκριμένα οι αφίσες αντανakλούν μια ρεαλιστική απεικόνιση της καθημερινότητας στον μυθοπλαστικό κόσμο της Berner αλλά και προσφέρουν στοιχεία σημαντικά για τα δρώμενα που διεξάγονται στην πόλη. Παραδείγματος χάριν, στο βιβλίο του Φθινοπώρου (Berner, 2021β), στο πρώτο δισέλιδο, στη στάση του λεωφορείου, η πρώτη αφίσα απεικονίζει τον παπαγάλο τον Νίκο και αναγράφει «Πού είναι ο Νίκος;» και η δεύτερη αποτυπώνει εικονιστικά μία κολοκύθα με ένα στέμμα στο πάνω μέρος της και λεκτικά αναφέρει «Διαγωνισμός Κολοκύθας». Ο αναγνώστης, ήδη, από τις συγκεκριμένες αφίσες

ενημερώνεται ότι ο Νίκος, ο παπαγάλος, αναζητείται και προϊδεάζεται για τη διεξαγωγή του διαγωνισμού κολοκύθας.



Εικόνα 3: Βιβλίο του Φθινοπώρου. Λεπτομέρεια όπου παρουσιάζεται ενδοεικονικό κείμενο

Η παρουσία του ενδο-εικονικού κειμένου αναδεικνύει την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση του οπτικού και του λεκτικού με τρόπους που ενισχύουν την ενεργητική αναγνωστική ενασχόληση. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τον αναδυόμενο γραμματισμό που περιλαμβάνει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις που προηγούνται της επίσημης διδασκαλίας του γραμματισμού όσο και την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας να αναζητούνται και να ερμηνεύονται συνδυαστικά πληροφορίες σε ένα πλούσιο οπτικό περιβάλλον.

Η δύναμη του σκηνικού στα βιβλία της Berner, θα υποστηρίζαμε, έγκειται στην ικανότητά του να λειτουργεί ως ένας αλληλεπιδραστικός χάρτης. Ο αναγνώστης δεν αναλαμβάνει τον ρόλο παθητικού παρατηρητή αλλά μετατρέπεται σε εξερευνητή, καλούμενος να συνθέσει τα διάσπαρτα στοιχεία της πλοκής μέσα από τις πολυάριθμες λεπτομέρειες που προσφέρει κάθε σκηνικό. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι το εκάστοτε σκηνικό δεν αποτελεί απλώς το υπόβαθρο των ιστοριών των χαρακτήρων αλλά παρατηρούνται πολλές αλλαγές στα δισέλιδά του από βιβλίο σε βιβλίο και συγκεκριμένα από εποχή σε εποχή. Η διαδοχική εξέλιξη σκηνικών στοιχείων και η διατήρηση ή η μετακίνηση συγκεκριμένων, επαναλαμβανόμενων στοιχείων συνδέει στενά τα διάφορα περιβάλλοντα με τις αναπτυσσόμενες ιστορίες των βιβλίων. Οι συνεχείς αλλαγές στα σκηνικά συνεπικουρούν στη δημιουργία ενός επιπλέον κόσμου, γεμάτου από αινίγματα και ιστορίες προς εξερεύνηση, παρόμοιο με την αναζήτηση των αφηγηματικών μονοπατιών των χαρακτήρων. Η ανάλυση και η σύγκριση των μεταβολών ανά εποχή αποκαλύπτουν ένα πλούσιο 'υφαντό' αφηγηματικών δυνατοτήτων, προκαλώντας τον αναγνώστη να προσέξει τις λεπτομέρειες, να αναζητήσει και να συνδέσει τα διάφορα αντικείμενα/πρόσωπα και τις ιστορίες που διαδραματίζονται στον κόσμο των βιβλίων.

#### 5.4.Νεότερες αφηγηματικές τεχνικές: διεικονικότητα και αυτοαναφορικότητα

Στον σύγχρονο κόσμο της Λογοτεχνίας, και ιδιαίτερα της Παιδικής Λογοτεχνίας, η διακειμενικότητα αναδεικνύεται ως νεότερη αφηγηματική στρατηγική που αναδεικνύει «τη συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία τους αλλά και την ανάγνωσή τους» (Ζερβού, 1997, σ. 166) και αντικατοπτρίζει την αναγνώριση του πόσο συχνά τα λογοτεχνικά έργα επηρεάζονται, εμπνέονται, ή αντλούν υλικό από προηγούμενα κείμενα. Η διακειμενικότητα, έχει πλέον επεκταθεί και στον οπτικό κόσμο, ως «διεικονικότητα» (“intervisuality”) (Nikolajeva, 2008; Οικονομίδου & Παπαηλία, 2023, σσ. 1-2). Η διεικονικότητα αποτελεί μία παρόμοια νεότερη αφηγηματική στρατηγική στον εικονιστικό κόσμο, όπου οι εικόνες μετασηματίζονται από απλά οπτικά στοιχεία σε διαλεκτικά μέσα που περιέχουν και μεταφέρουν πολυεπίπεδα νοήματα, συνδέοντας τον θεατή με έναν ευρύτερο καλλιτεχνικό και πολιτισμικό διάλογο. Στα έργα της Berner, η έννοια της διεικονικότητας αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο, όπου η διαλογική σχέση μεταξύ εικόνων καταλαμβάνει κεντρική θέση. Αυτά τα βιβλία, γνωστά για την απουσία κειμένου, προσφέρουν μια πλούσια εικονιστική αφήγηση που επιτρέπει στις εικόνες να ‘συνομιλούν’ μεταξύ τους δημιουργώντας ένα διεικονικό διάλογο.

Μία πρώτη περίπτωση διεικονικής σύνδεσης είναι όταν η «υπο-εικόνα» αντιπροσωπεύει την αρχική, θεμελιώδη εικόνα που ο εικονογράφος χρησιμοποιεί ως βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη της ιστορίας ή της θεματολογίας του βιβλίου. Αντιθέτως, η «υπερ-εικόνα» αναφέρεται σε εκείνες τις εικόνες που έχουν διαμορφωθεί με βάση την «υπο-εικόνα», ενσωματώνοντας στοιχεία διακειμενικότητας και προσδίδοντας επιπλέον νοήματα και αναφορές. Η εν λόγω κατηγοριοποίηση βασίζεται στους όρους που εισήγαγε ο Gérard Genette στο έργο του “Palimpsests: Literature in the Second Degree” (1997 [1982]), όπου προτείνει την χρήση των εννοιών του «υπο-κειμένου» και «υπερ-κειμένου» για την περιγραφή της σχέσης ανάμεσα σε αρχικά και μεταγενέστερα κείμενα (Bosch, 2015; Οικονομίδου & Παπαηλία, 2023).

Στο πλαίσιο των πολυ-αφηγημάτων της Berner, αυτή η διάκριση μεταφράζεται σε έναν εικονογραφικό διάλογο μεταξύ των «υπο-εικόνων», που αντιστοιχούν στις πρωτότυπες, θεμελιώδεις εικόνες, και των «υπερ-εικόνων», που αποτελούν τις εξελιγμένες, παράγωγες εκδοχές τους. Η Berner εισάγοντας εικόνες και χαρακτήρες από προθύτερα έργα της δημιουργεί ένα δίκτυο διεικονικών σχέσεων, έναν καμβά αλληλένδετων ιστοριών, που δεν αποτελούνται μόνο από μεμονωμένες εικόνες, αλλά συνθέτουν μια νέα αφηγηματική διαδρομή. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του Χειμώνα (Berner, 2019α), στο παιδικό δωμάτιο στο ισόγειο, η αφίσα που κοσμεί τον τοίχο προέρχεται από το βιβλίο της “Apfel, Nuss und Schneeballschlacht” (Berner, 2001), στη δανειστική βιβλιοθήκη, το βιβλίο που κρατά το κορίτσι με το κόκκινο καπέλο είναι το “Karlchen-Geschichten: Ein Vorlese-Bilder-Buch” (Berner, 2003) και στο βιβλιοπωλείο εντοπίζουμε γνώριμα εξώφυλλα των βιβλίων της, όπως το “Dunkel war's, der Mond schien helle: Verse, Reime und Gedichte” (Berner, 1999) ή το “Karlchen-Geschichten: Ein Vorlese-Bilder-Buch” (Berner, 2003) (Εικ.4).





Εικόνα 4. Βιβλίο του Χειμώνα. Λεπτομέρεια εικονογράφησης, όπου παρουσιάζονται γνώριμα εξώφυλλα βιβλίων στο βιβλιοπωλείο,

Μία δεύτερη περίπτωση είναι υιοθέτηση ενός διεικονικού δικτύου με έργα άλλων συγγραφέων/εικονογράφων. Στο βιβλίο του Φθινοπώρου (Bernier, 2021β), εμφανίζονται αρκετές διεικονικές νύξεις, όπως το κάδρο, στο υπνοδωμάτιο της Μαρίας και του Νικόλα με τον Nils Holgersson (Lagerlöf, 1907), το βιβλίο με τον Τεν τεν (“Tim und Struppi”, Hergé, 1929) στο ξυλόσπιτο στο δέντρο, στο πρώτο δισέλιδο, ή το βιβλίο “Hans Christian Andersen Märchen” (Heidelbach, 2010) στη βιτρίνα του βιβλιοπωλείου (Εικ.4).

Μία ενδιαφέρουσα πτυχή της διεικονικότητας που εντοπίζεται στα έργα της Bernier είναι η εμφάνιση του έργου μέσα στο ίδιο του το περιεχόμενο, είτε μέσα από την κυριολεκτική παρουσία του βιβλίου στα χέρια ενός χαρακτήρα, είτε ως μέρος της διακόσμησης χώρου. Παραδείγματος χάριν, στο βιβλίο του Χειμώνα (Bernier, 2019α), η Θάλεια βγαίνει από το βιβλιοπωλείο διαβάζοντας το βιβλίο του Χειμώνα, που κρατά ο αναγνώστης στα χέρια του, και στο βιβλίο της Άνοιξης (Bernier, 2019β), το ίδιο το βιβλίο εκτίθεται στη βιτρίνα του βιβλιοπωλείου. Συν τοις άλλοις, τα βιβλία μετακινούνται κι από βιβλίο σε βιβλίο, με αποτέλεσμα στο παιδικό δωμάτιο του ισογείου, στο βιβλίο της Άνοιξης (Bernier, 2019β), να βλέπουμε σε πόστερ την εικόνα του εμπροσθοφύλλου του βιβλίου του Χειμώνα και στο βιβλίο του Καλοκαιριού (Bernier, 2021α), στο τραπέζι της κουζίνας του Θωμά και της Λένας να εμφανίζεται το βιβλίο του Φθινοπώρου. Η τεχνική της αυτοαναφορικότητας εντοπίζεται ως κεντρικό στοιχείο στη διεικονική ‘αρθρωτική’ των έργων της Bernier, με το φαινόμενο του «βιβλίου μέσα στο βιβλίο» (Οικονομίδου & Παπαηλία, 2023, σ. 3) να ενσαρκώνει με δεξιοτεχνία την τεχνική της αβύσσου (“mise en abyme”), όπου ένα βιβλίο αναφέρεται ή εμφανίζεται μέσα στον ίδιο του τον κόσμο, προσθέτοντας μια επιπλέον διάσταση στην αφήγηση, την μεταμυθοπλαστική. Χαρακτηριστική περίπτωση, αποτελεί η εικόνα του ζωγράφου στο πάρκο, στο βιβλίο του Καλοκαιριού (Bernier, 2021α), όπου το χέρι του ζωγράφου επιδίδεται στη σχεδίαση του εικονιστικού πανοράματος που παρατίθεται στον αναγνώστη. Η συγκεκριμένη αναφορά στο ίδιο το έργο μέσα από την εικονιστική αφήγηση λειτουργεί ως καθρέφτης εντός του καθρέφτη, προκαλώντας τον αναγνώστη να αναρωτηθεί για τη σχέση πραγματικότητας και φαντασίας, καθώς και για την ίδια τη φύση της αφήγησης.

Τέλος, η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση και αναφορά σε γνώριμα στοιχεία, και συγκεκριμένα σε πιγκουίνους, κουνέλια, πολικές αρκούδες, γάτες και χήνες εδραιώνει τις διεικονικές σχέσεις στα υπό

εξέταση έργα της Berner. Τα παραπάνω μοτίβα που επανέρχονται συστηματικά στο σύνολο των έργων της, ως αληθινά ζώα, παιχνίδια, λούτρινα, διακοσμητικές φιγούρες, μπαλόνια, αφίσες ή φανάρια, δρουν αποκαλυπτικά όχι μόνο για τις προτιμήσεις και τις τάσεις της δημιουργού αλλά και αυτοαναφορικά. Η ανακύκλωση και η επανεμφάνιση αυτών των μοτίβων μέσα στα βιβλία της ενθαρρύνει τον αναγνώστη να δεσμευτεί πιο βαθιά με το έργο, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζει την αφηγηματική του εμπειρία προσδίδοντας μια αίσθηση συνέχειας και ανακάλυψης.

## 6. Συζήτηση: Τα υλικά των ιστοριών

Στην παρούσα μελέτη διαφάνηκε ότι τα πολυ-αφηγήματα της Susanne Berner για τις τέσσερις εποχές, με τις λεπτομερείς εικονογραφήσεις τους, τα ποίκιλα αφηγηματικά μονοπάτια των χαρακτήρων/αντικειμένων, τη δυναμική εξέλιξη του σκηνικού τους και την προσθήκη διεικονικών νύξεων και επαναλαμβανόμενων μοτίβων παρουσιάζουν μια σημαντική ευκαιρία για την ενίσχυση των αφηγηματικών και οπτικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία αυτά δεν περιορίζονται μόνο στην παρουσίαση μιας έτοιμης ιστορίας, αλλά αποτελούν έναν πλούσιο πεδίο για την ανάπτυξη γλωσσικών, αφηγηματικών και οπτικών δεξιοτήτων, καθώς και για την ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Κατ' αρχάς, η αναγνωστική εμπλοκή με τα πολυ-αφηγήματα της Berner επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν με έμμεσο και παιγνιώδη τρόπο την κατανόησή τους για τα δομικά χαρακτηριστικά στοιχεία μίας ιστορίας (σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή, λύση) (Σιδηροπούλου & Μουσένα, 2020, σ. 389), αποκτώντας μια στέρεη βάση για τη ανάπτυξη των αφηγηματικών τους δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με τα πολυ-αφηγήματα συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν και να αξιολογούν τα διάφορα σημειολογικά συστήματα που ενυπάρχουν μέσα σε μια ιστορία. «Η εικόνα αντιμετωπίζεται, ως κείμενο με δικές τις τεχνικές ανάγνωσης» (Σιδηροπούλου, 2013, σ.2), επομένως, τα παιδιά ασκούνται στην πρακτική της ανάγνωσης πέρα από τη γραπτή λέξη, ενισχύοντας την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από μια πλούσια ποικιλία οπτικών στοιχείων. Ταυτόχρονα, τα πολυ-αφηγήματα αποτελούν ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικού οπτικού γραμματισμού των παιδιών, καθώς τα ενθαρρύνουν να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα τους, την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν λεπτομέρειες, να κατανοούν τις οπτικές πληροφορίες, να αναλύουν κριτικά τις εικόνες και να διαμορφώνουν αφηγήματα με βάση αυτές, ενισχύοντας την αφηγηματική τους επάρκεια και τον κριτικό τους οπτικό γραμματισμό. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή ενισχύει την ενσυναίσθηση των παιδιών, διότι, ακολουθώντας τους χαρακτήρες, μαθαίνουν να κατανοούν τις εμπειρίες τους, να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια τους και να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές τους καταστάσεις. Μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στη διαδικασία της αφήγησης, όχι μόνο ως ακροατές ή αναγνώστες, αλλά ως συν-δημιουργοί του αφηγηματικού ιστού, ακολουθώντας μέσω της διαδικασίας της εύρεσης/αναζήτησης τους χαρακτήρες που επιλέγουν, τα παιδιά-αναγνώστες ασκούνται στη σύνθεση και στην προφορική ανάπτυξη των ιδεών τους, αναπτύσσοντας τοιουτοτρόπως τις γλωσσικές τους δεξιότητες και αναγνωρίζοντας τη δύναμη της εικόνας ως μέσου αφήγησης και επικοινωνίας.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει την αξία των πολυ-αφηγημάτων ως ζωντανών χώρων φαντασίας και αναγνωστικού παιχνιδιού που προσφέρουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μια πολύτιμη ευκαιρία για ανακάλυψη και μάθηση. Τονίζει επίσης την καίρια σημασία τους στην κατανόηση του πώς τα οπτικά και αφηγηματικά στοιχεία συναντιούνται, συνδιαλέγονται και



αλληλοεμπλουτίζονται. Για τους παραπάνω λόγους, προτείνεται η εφαρμογή στοχευμένων δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών προτάσεων με επίκεντρο τα πολυ-αφηγήματα στο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ως μία ουσιαστική πρόσκληση προς μια πιο συμμετοχική, διαδραστική και πολυδιάστατη εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης πολυτροπικών κειμένων στην αναπτυξιακή πορεία του αναγνώστη-παιδιού.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Asli-Badarneh, A., Hipfner-Boucher, K., Bumgardner, X. C., AlJanaideh, R., & Saiegh Haddad, E. (2023). Narrative microstructure and macrostructure skills in Arabic diglossia: The case of Arab immigrant children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, 27(3), 349-373. <https://doi.org/10.1177/13670069221077306>
- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives*. BloomsBury.
- Avgerinou, M.D., & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). Narrative structure. In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study* (pp. 39-84). Lawrence Erlbaum.
- Berner, R. S. (2019α). *Το Βιβλίο του Χειμώνα*. Νεφέλη. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2003)
- Berner, R. S. (2019β). *Το Βιβλίο της Άνοιξης*. Νεφέλη. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2004)
- Berner, R. S. (2021α). *Το Βιβλίο του Καλοκαιριού*. Νεφέλη. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2005)
- Berner, R. S. (2021β). *Το Βιβλίο του Φθινοπώρου*. Νεφέλη. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2005)
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19-48. doi:10.1017/S0142716415000405
- Bosch, E. A. (2015). *Estudio del Álbum Sin Palabras* (Doctoral Dissertation, Universitat de Barcelona). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). Το εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια. Στο Ε. Deltou & Μ. Papadopoulou (Επιμ.), *Changing worlds and signs of the times: Selected proceedings from the 10th International Conference of Hellenic Semiotics Society* [Πρακτικά Συνεδρίου] (σσ. 808-817). The Hellenic Semiotics Society.
- Ζερβού, Α. (1997). *Στη Χώρα των Θαυμάτων: το Παιδικό Βιβλίο ως Σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*. Πατάκης.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. University of Nebraska Press. (Original work published 1982).
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Edward Arnold.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002, Spring). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014584509011>
- Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής & Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35-67. <https://doi.org/10.12681/pppj.207>
- Khan, K., Nelson, K., & Whyte, E. (2014). Children choose their own stories: the impact of choice on children's learning of new narrative skills. *Journal of child language*, 41(4), 949-962. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000160>
- Kiefer, B. (1995). *The potential of picturebooks: from visual literacy to aesthetic understanding*. Merrill.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Μίσιου, Μ. (2020). *Βουβά Κόμικς και Εικονοβιβλία: Τεχνικές Αφήγησης στα Βιβλία Χωρίς Λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.

- Nikolajeva, M. (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 55-74). Routledge.
- Οικονομίδου, Σ. (2016). *Το παιδί πίσω απ' τις λέξεις, Ο εννοούμενος αναγνώστης των παιδικών βιβλίων*. Gutenberg.
- Οικονομίδου Σ. & Παπαηλία, Α. (2023). Δεικνικότητα, Παιχνίδια με εικονιστικά διακείμενα στα βιβλία χωρίς λόγια. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 32, 1-9. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.692>
- Παπαηλία, Α. (2022). Μια εικόνα ισούται με χίλιες...ιστορίες: τα βιβλία χωρίς λόγια και ο εννοούμενος αναγνώστης τους (μη δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παπαηλία, Α. (2023). Τα οπτικά Πολυ-αφηγήματα χωρίς λόγια (Wimmelbooks). *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 38, 19-43. <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/1908>
- Παπαηλία, Α., & Σιδηροπούλου, Μ. (υπό έκδοση). Καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού μέσω της κατασκευής αφηγηματικών σεναρίων: Μελέτη των αναγνωστικών μονοπατιών στα πολύ-αφηγήματα της Susanne Berner. Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση», 4-5-6 Δεκεμβρίου 2023 [Πρακτικά Συνεδρίου]. Λευκωσία.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum Press.
- Puspitasari, N.A., Damaianti, V.S., Syihabuddin & Sumiyadi (2023). The Role of Narrative Ability on Emergent Literacy Skills and Early Word Reading of Early Childhood Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 253-271. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.14>
- Rowe, A. (1996). Voices Off: Reading Wordless Books. In M. Styles, E. Bearne & V. Watson (Eds.), *Voices Off: Texts, Contexts and Readers* (pp. 219-234). Cassell.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224-238.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.
- Σιδηροπούλου, Μ. (2013). Προκαλώντας εικονικές και αφηγηματικές ανατροπές στην τάξη: η εφαρμογή ενός σχεδίου μαθήματος δημιουργικής γραφής με έμπνευση την τέχνη του collage. Στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή», 4-6 Οκτωβρίου 2013. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, «Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού» [Πρακτικά Συνεδρίου] (σσ. 1-6). ISBN 978-618-81047-1-6.
- Σιδηροπούλου Μ. & Μουσένα, Ε. (2020). Πιόνια, διαδρομές και αλληλεπιδράσεις: Η Δημιουργική γραφή ως επιτραπέζιο παιχνίδι. Στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τοπική και μη τοπική μάθηση», 14-15 Νοεμβρίου 2020. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης (ΕΚΕΔΙΣΥ), Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή, του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΑΔΑ) [Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β'] (σσ. 384-391). ISBN: 978-618-5458-18-8.
- Sidiropoulou M. (2024). Places and spaces of/ for reading in children's literature: From mysterious dusty libraries to cities made of books. In Ž. Flegar & J. Miskec (Eds.), *Children's Literature in Place: Surveying the Landscapes of Children's Culture* (pp. 236-243). Children's Literature and Culture publications. Routledge.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 53-120). Ablex.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-37). Routledge.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating "Frog where are you?". In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study* (pp. 85-106). Lawrence Erlbaum.

- Τσιλιμένη, Τ. (2021). Τα μαγικά μολύβια της φαντασίας στα wordless books (και picture books). Στο Δ. Πολίτης & Γ. Σ. Παπαδάτος (Επιμ.), *Κ' Η Φαντασία στο Λογισμό: Τιμητικός τόμος για την Καθηγήτρια Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου* (σσ. 499-512). Καλειδοσκόπιο.
- Tuten-Puckett, K. E., & Richey, V. H. (1993). *Using Wordless Picture Books. Authors and Activities*. Libraries Unlimited, INC.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press.
- Westby, C. E. (1984). Development of narrative abilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 103– 127). Williams & Williams.