

Hellenic Journal of Research in Education

Vol 13, No 2 (2024)

Special Issue of the Hellenic Journal of Research in Education. Multi-Literacies: Educational and Cultural Approaches.



ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Δ.Π.Θ.

Θεματικό Τεύχος

Πολυ-Γραμματισμοί: εκπαιδευτικές και
πολιτιστικές προσεγγίσεις

Επιμέλεια Έκδοσης: Μαρέττα Σιδηροπούλου



ΤΟΜΟΣ 13 | ΑΡΙΘΜΟΣ 2 | 2024

ISSN: 2241-7303

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ 2024

Το ηλεκτρονικό περιοδικό *Έρευνα στην Εκπαίδευση* εκδίδεται από τα μέλη του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών (Ε.Π.Ε.Ε.Π) του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δ.Π.Θ. Το πρώτο τεύχος δημοσιεύθηκε το έτος 2013 ενώ το 2016 εντάχθηκε στην πλατφόρμα ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών της υπηρεσίας ePublishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Διευθυντής του περιοδικού είναι ο Κώστας Καραδημητρίου, Αναπλ.Καθηγητής.

Το περιοδικό ακολουθεί την πολιτική Ανοικτής Πρόσβασης στην έρευνα παρέχοντας άμεση ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται στο τεύχος είναι αδειοδοτημένες υπό το [CC Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Παρόμοια Διανομή 4.0](#). Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς. Τα άρθρα διατίθενται με άδειες Creative Commons CC-BY-NC-SA 4.0



Για να διαβάσετε τεύχη του Περιοδικού: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/issue/archive>

Για υποβολές άρθρων: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/about/submissions>

ISSN (on line): 2241-7303

Πολυ-Γραμματισμοί: Εκπαιδευτικές και Πολιτιστικές Προσεγγίσεις

Ειδικό Θεματικό τεύχος του Περιοδικού Έρευνα στην Εκπαίδευση

Επιστημονική Επιμέλεια: **Μαρέττα Σιδηροπούλου**

Τυπογραφική επιμέλεια και τεχνικός έλεγχος: **Αρτεμης Παπαηλία**

Λίστα άρθρων:

1.Εισαγωγή – **Μαρέττα Σιδηροπούλου** | 2.Αναλυτικά προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για τον γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) – **Ζωή Γαβριηλίδου** | 3.Πολυγλωσσισμοί και προγράμματα μουσειακής αγωγής για την προσχολική ηλικία – **Δέσποινα Κάλεσοπούλου** | 4. Η τέχνη ως γραμματισμός – **Νικόλαος Τσέργας** | 5.Απόψεις Παιδαγωγών Πρώτης Παιδικής Ηλικίας για τον Πολιτισμικό Γραμματισμό και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές – **Ελένη Σωτηροπούλου** | 6.Emergent Multiliteracies: Towards an Understanding of the Theory and Pedagogical Practice – **Isaak Paradouroulos, Effrosyni Bisiri** | 7.Εμπλουτίζοντας τις προσεγγίσεις γραμματισμού για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με στοιχεία Πολυγλωσσισμών – **Ασημίνα Παπουλίδη** | 8.MinaDot: μία καινοτόμος εφαρμογή αυτόματης μεταγραφής σε Braille για την ενίσχυση του Γραμματισμού στη Braille – **Απόστολος Γαρούφος, Ζωή Γαβριηλίδου** | 9.Το Πολυ-αφήγημα (Wimmelbook) ως μέσο για την ενδυνάμωση του αφηγηματικού λόγου και του οπτικού γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία – **Αρτεμης Παπαηλία, Μαρέττα Σιδηροπούλου** | 10.Συνδυάζοντας Πολυγλωσσισμούς με τη μεθοδολογία STEAM στο σύγχρονο σχολείο – Παρασκευή Φώτη | 11. Η μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον οπτικό γραμματισμό: Μια μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών – **Μόιρα Ραπανάκη, Μαρέττα Σιδηροπούλου**

Ημερομηνία έκδοσης: Σεπτέμβριος 2024

Τόμος 13, Τεύχος 2

ISSN: 2241-7303

- 1 **Εισαγωγικό Σημείωμα**
Μαρέττα Σιδηροπούλου
- 4 **Αναλυτικά προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για τον γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ)**
Curricula for developing skills and strategies for Artificial Intelligence (AI) literacy
Ζωή Γαβριηλίδου
- 17 **Πολυγλωσσισμοί και προγράμματα μουσειακής αγωγής για την προσχολική ηλικία**
Multiliteracies and museum education programmes for early childhood
Δέσποινα Καλεσοπούλου
- 40 **Η τέχνη ως γραμματισμός**
Art as Literacy
Νικόλαος Τσέργας
- 50 **Απόψεις Παιδαγωγών Πρώτης Παιδικής Ηλικίας για τον Πολιτισμικό Γραμματισμό και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές**
Early Childhood Educators' Views on Cultural Literacy and Pedagogical Practices
Ελένη Σωτηροπούλου
- 74 **Emergent Multiliteracies: Towards an Understanding of the Theory and Pedagogical Practice**
Αναδυόμενοι Πολυγλωσσισμοί: Προς μια Κατανόηση της Θεωρίας και της Παιδαγωγικής Πρακτικής
Isaak Papadopoulos, Effrosyni Bisiri
- 92 **Εμπλουτίζοντας τις προσεγγίσεις γραμματισμού για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με στοιχεία Πολυγλωσσισμών**
Enriching literacy approaches for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) with elements of Multiliteracies
Ασημίνα Παπουλίδη
- 110 **MinaDot: μία καινοτόμος εφαρμογή αυτόματης μεταγραφής σε Braille για την ενίσχυση του Γραμματισμού στη Braille**
MinaDot: an innovative application for automatic transcription into Braille to enhance literacy in Braille
Απόστολος Γαρούφος, Ζωή Γαβριηλίδου
- 122 **Συνδυάζοντας Πολυγλωσσισμούς με τη μεθοδολογία STEAM στο σύγχρονο σχολείο**
Combining Multiliteracies with the STEAM methodology in the school of today
Παρασκευή Φώτη
- 135 **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
Αρtemis Παπαηλία, Μαρέττα Σιδηροπούλου
- 156 **Η μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον οπτικό γραμματισμό: Μια μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών**
The transition of the Greek educational system towards visual literacy: A study of the New Visual Arts Curricula
Μόιρα Ραπανάκη, Μαρέττα Σιδηροπούλου

Εισαγωγικό Σημείωμα

Το παρόν τεύχος του περιοδικού *Έρευνα στην Εκπαίδευση* θέτει στον πυρήνα του ενδιαφέροντός του τη μελέτη της ευρείας και εξελισσόμενης έννοιας των πολυγραμματισμών επικεντρώνοντας, όπως προμηνύει ο τίτλος, σε εκπαιδευτικές και σε πολιτιστικές προσεγγίσεις. Επιδιώκει να διερευνήσει πώς αυτοί οι νέοι γραμματισμοί διαμορφώνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία και πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι κοινότητες αναπτύσσουν και προσαρμόζονται σε αυτό το εξελισσόμενο πλαίσιο. Οι συγγραφείς που συμμετέχουν στο τεύχος «Πολύ-Γραμματισμοί: εκπαιδευτικές και πολιτιστικές προσεγγίσεις» παρουσιάζουν οπτικές που μελετούν τις προκλήσεις, τις ευκαιρίες και τις επιρροές των πολυγραμματισμών σε ποικίλα περιβάλλοντα. Παράλληλα, αναδεικνύουν πρόσφορες ιδέες σχετικά με τις παιδαγωγικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, πολιτιστικές εφαρμογές, δημιουργικές μεθόδους και πρακτικές που αναδύονται από αυτές τις παραμέτρους. Οι διασυνδέσεις μεταξύ των άρθρων υπογραμμίζουν την ανάγκη υιοθέτησης μιας σφαιρικής κατανόησης των πολύ-γραμματισμών σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από τεχνολογικές εξελίξεις και πολιτισμική ποικιλομορφία (Mills & Unsworth, 2017). Η εμπλουτισμένη αυτή προσέγγιση δεν είναι απλώς επωφελής, αλλά ουσιαστική καθώς διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές πρακτικές, που συχνά ενσωματώνουν πολιτισμικές διαστάσεις, παραμένουν ευέλικτες και χωρίς αποκλεισμούς.

Σχετικά με τη χρήση του όρου «γραμματισμός», σημειώνουμε ότι έχει από καιρό επεκταθεί και συνεχώς διευρύνεται προς μια νέα κατεύθυνση ώστε να σημαίνει «επαρκή γνώση σε εξειδικευμένες περιοχές», όπως για παράδειγμα ο γραμματισμός στην ΤΝ (Barton 2009, σ.37, Kalantzis & Cope, 2023a). Οι «Πολύ-Γραμματισμοί» ανήκουν σε αυτή τη διευρυμένη έννοια του γραμματισμού που συνδυάζει διαφορετικά σημειωτικά και πολιτιστικά συστήματα, καθιστώντας τον απαραίτητο για την κατανόηση και δημιουργία σε σύγχρονες, πολυτροπικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. (Kumpulainen et al., 2018). Στο συγκεκριμένο του τεύχους ο όρος «γραμματισμός» και «γραμματισμού» κυμαίνεται ως προς τη νοηματοδότησή του, άλλοτε ως σύνολο αναδυόμενων δεξιοτήτων ή ικανοτήτων κι άλλοτε ως σημειωτική διαδικασία παραγωγής νοήματος που αποτελεί κοινωνική πρακτική μέσω πολλαπλών τρόπων επικοινωνίας και αναπαράστασης (Jewitt & Henrickson, 2016; Marsh, Arnseth, & Kumpulainen, 2018)

Με αυτό το υπόβαθρο, το παρόν τεύχος επιχειρεί να συνθέσει ποικίλες επιστημονικές προοπτικές για να εμβαθύνει κατανόηση των πολύ-γραμματισμών περιλαμβάνοντας μια σειρά από άρθρα που εξετάζουν διάφορες πτυχές τους στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Η συνομιλία των άρθρων αναδεικνύει τη διασύνδεση γνώσεων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία στην προσπάθεια κατανόησης των πολύ-γραμματισμών, ενισχύει τη μάθηση και προάγει την ανάπτυξη σχεδιαστικών δεξιοτήτων (Kalantzis & Cope, 2023b).

Το τεύχος ανοίγει με το άρθρο της Καθηγήτριας Ζωής Γαβριηλίδου που μελετά τον γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη, ορίζοντάς τον ως έναν γραμματισμό τέταρτης γενιάς, ο οποίος συνδυάζει χαρακτηριστικά λειτουργικού, κοινωνικού και ψηφιακού γραμματισμού. Η εργασία με τίτλο «Αναλυτικά προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για τον γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ)» αναλύει πώς τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να προάγουν δεξιότητες γραμματισμού στην ΤΝ, υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο των τεσσάρων διαστάσεων της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, η Επίκ.Καθηγήτρια Δέσποινα Καλεσοπούλου με το άρθρο «Πολυγραμματισμοί και προγράμματα μουσειακής αγωγής για την προσχολική ηλικία» αναλύει την εφαρμογή των πολυγραμματισμών στα μουσεία, προτείνοντας ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση πολυτροπικών προσεγγίσεων στη μουσειακή αγωγή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον

σχεδιασμό προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία, με αξιοποίηση των σημειωτικών πόρων των μουσείων.

Ο Αναπλ.Καθηγητής Νίκος Τσέργας διερευνά την τέχνη ως μορφή γραμματισμού στο άρθρο «Η τέχνη ως γραμματισμός» αντιπαραβάλλοντας παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρήσεις του γραμματισμού. Μέσα από μια ολιστική οπτική, η τέχνη παρουσιάζεται ως μέσο προώθησης πολύ-γραμματισμών και διαπολιτισμικής κατανόησης, ενώ υπογραμμίζονται οι αλλαγές που επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Επίκ.Καθηγήτρια Ελένη Σωτηροπούλου συμβάλει σε αυτό το τεύχος με το άρθρο «Απόψεις Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας για τον Πολιτισμικό Γραμματισμό και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές» το οποίο επικεντρώνεται στον πολιτισμικό γραμματισμό στην πρώιμη παιδική ηλικία. Μέσω ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων αναδεικνύεται η σημασία της ενσωμάτωσης του πολιτισμικού γραμματισμού στη διαπαιδαγώγηση, με σκοπό την προώθηση αξιών συμπερίληψης και ενσυναίσθησης για τα παιδιά.

Η επόμενη συμβολή είναι του Επίκ.Καθηγητή Ισαάκ Παπαδόπουλου και της υποψ. Διδασκίσσας Ευφροσύνης Μπισίρη όπου στο άρθρο τους «Αναδυόμενοι Πολυγραμματισμοί: Προς μια Κατανόηση της Θεωρίας και της Παιδαγωγικής Πρακτικής» αναλύουν την έννοια των αναδυόμενων πολύ-γραμματισμών στην προσχολική ηλικία, τονίζοντας τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης, της συνεργασίας και της πολιτισμικής ευαισθησίας στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Προτείνει την ευελιξία και τη συμπεριληπτικότητα ως απαραίτητα χαρακτηριστικά των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Μια σημαντική διάσταση εξετάζει η Δρ.Ασημίνα Παπουλίδη με το άρθρο της «Εμπλουτίζοντας τις προσεγγίσεις γραμματισμού για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με στοιχεία Πολυγραμματισμών» που εστιάζει στη διδασκαλία του γραμματισμού στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Το άρθρο προτείνει την ενσωμάτωση της προσέγγισης των πολυγραμματισμών, προσφέροντας ένα πιο συμπεριληπτικό και ευέλικτο πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις ποικίλες γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ, προάγοντας έτσι την ολιστική ανάπτυξη του γραμματισμού τους.

Συνεχίζοντας στο πεδίο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ο υποψ.Διδάκτορας Απόστολος Γαρούφος μαζί με την Καθηγήτρια Ζωή Γαβριηλίδου παρουσιάζουν την εφαρμογή MinaDot, που μεταγράφει αυτόματα ελληνικά και αγγλικά κείμενα στη γραφή Braille. Το άρθρο με τίτλο «MinaDot: μία καινοτόμος εφαρμογή αυτόματης μεταγραφής σε Braille για την ενίσχυση του Γραμματισμού στη Braille» υπογραμμίζει τη σημασία της τεχνολογίας για την προσβασιμότητα των ατόμων με οπτικές βλάβες, διευκολύνοντας την εκπαίδευσή τους και προωθώντας τον γραμματισμό στη Braille.

Αμέσως μετά, η Δρ.Παρασκευή Φώτη συνδυάζει την προσέγγιση των πολύ-γραμματισμών με τη μεθοδολογία STEAM, εστιάζοντας στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας μέσω ποικίλων μορφών γραμματισμού και πολυπολιτισμικού περιεχομένου. Η εργασία της με τίτλο «Συνδυάζοντας Πολύ-γραμματισμούς με τη μεθοδολογία STEAM στο σύγχρονο σχολείο» αξιολογεί δύο εκπαιδευτικά έργα STEAM, αναδεικνύοντας τη σημασία της πολυτροπικής μάθησης.

Μεταβαίνοντας πιο εστιασμένα στο πεδίο του Οπτικού Γραμματισμού οι Δρ.Αρτεμης Παπαηλία και Επίκ. Καθηγήτρια Μαρέττα Σιδηροπούλου μελετούν το πολυ-αφήγημα ή "Wimmelbook" ως εργαλείο ενίσχυσης αφηγηματικών και οπτικών δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή. Η μελέτη τους με τίτλο «Το Πολυ-αφήγημα (Wimmelbook) ως μέσο για την ενδυνάμωση του αφηγηματικού λόγου και του οπτικού γραμματισμού στην Προσχολική Ηλικία» αναλύει τα οφέλη αυτών των πολυδιάστατων οπτικών αφηγήσεων στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών.

Το τεύχος κλείνει με το άρθρο «Η μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον οπτικό γραμματισμό: Μια μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών» από την υποψ.Διδασκίσσα Μόιρα Ραπανάκη και την Επίκ. Καθηγήτρια Μαρέττα Σιδηροπούλου. Το

άρθρο εξετάζει τον οπτικό γραμματισμό στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών, αναδεικνύοντας τη σύνδεσή του με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως οι θετικές επιστήμες και η γλώσσα. Εξετάζεται η χρήση του όρου «οπτικός γραμματισμός» και καταγράφεται η ιστορική πορεία της εικαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η μελέτη στηρίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα για τη χρήση του όρου “οπτικός γραμματισμός” στα Προγράμματα Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών, αλλά και σε άλλα μαθήματα.

Πιστεύουμε ότι οι συνεισφορές του τεύχους προάγουν την κατανόησή μας για τους πολύ-γραμματισμούς εμπλουτίζοντάς την με περαιτέρω προοπτικές. Ελπίζουμε ότι αυτή η συλλογή θα τροφοδοτήσει νέες συνομιλίες και θα εμπνεύσει περαιτέρω μελλοντικές έρευνες για το πώς οι πολύ-γραμματισμοί μπορούν να ενσωματωθούν αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικά και άλλα πλαίσια.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Αναπλ. Καθηγητή Κώστα Καραδημητρίου, Διευθυντή του περιοδικού *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, για την πολύτιμη υποστήριξη και συνεργασία. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Δρ. Άρτεμη Παπαηλία για την τεχνική επιμέλεια του τεύχους.

Μαρέττα Σιδηροπούλου

Επιστημονική Επιμελήτρια του Τεύχους

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Barton, D., & Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (2η εκδ.). Παπαζήσης.
- Jewitt, C., & Henriksen, B. (2016). Social semiotic multimodality. In N. Klug & H. Stockl (Eds.), *Handbook of language in multimodal contexts* (pp. 145–164). De Gruyter.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2023a). Multiliteracies: Life of an idea. *The International Journal of Literacies*, 30(2), 17-89. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2023b). Multiliteracies: A short update. *The International Journal of Literacies*, 30(2), 1-15. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J., & Renlund, J. (2018). *Playful parts: The joy of learning multiliteracies*. Kiriprintti Oy. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>
- Marsh, J., Arnseth, H. C., & Kumpulainen, K. (2018). Maker literacies and maker citizenship in the MakEY (Makerspaces in the Early Years) project. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(3), 50. <https://doi.org/10.3390/mti2030050>
- Mills, K. A., & Unsworth, L. (2017). Multimodal literacy. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>

Προτεινόμενη αναφορά: Σιδηροπούλου, Μ. (2024). Εισαγωγικό Σημείωμα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 1-3 <https://doi.org/10.12681/hjre.38951>



Αναλυτικά προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για τον γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (TN)

Curricula for developing skills and strategies for Artificial Intelligence (AI) literacy

Ζωή Γαβριηλίδου

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και University of Chicago |
zgabriil@helit.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας δημοσίευσης είναι να ορίσει την έννοια του Γραμματισμού στην TN και να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά αναλυτικών προγραμμάτων που καλλιεργούν δεξιότητες και στρατηγικές για τον γραμματισμό στην TN. Υποστηρίζουμε ότι πρόκειται για έναν γραμματισμό 4^{ης} γενιάς που εμπρικλείει τα χαρακτηριστικά προηγούμενων μορφών γραμματισμού (λειτουργικός, κοινωνικός και ψηφιακός). Η δημοσίευση ξεκινά με μια ενδελεχή ανασκόπηση της έννοιας του γραμματισμού, ορίζει τον γραμματισμό στην TN με βάση την προηγούμενη βιβλιογραφία και υιοθετεί το θεωρητικό πλαίσιο των τεσσάρων διαστάσεων της εκπαίδευσης (Fadel et al., 2015) για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στην TN.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση στην Τεχνητή Νοημοσύνη, ανάπτυξη δεξιοτήτων του μέλλοντος, στρατηγικές μάθησης, εκπαίδευση στην πληροφορική, γραμματισμός του μέλλοντος



Προτεινόμενη αναφορά: Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). Αναλυτικά προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για τον γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη (TN). *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 4-15. <https://doi.org/10.12681/hjre.37397>
Υπεύθυνη επικοινωνίας: Ζωή Γαβριηλίδου | zgabriil@helit.duth.gr

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

ISSN 2241-7303

ABSTRACT

The aim of this publication is to define the concept of AI Literacy and to explore the characteristics of curricula that cultivate skills and strategies for AI literacy. We argue that this is a fourth-generation literacy that encompasses the characteristics of previous forms of literacy (functional, social, and digital). The publication begins with a thorough review of the concept of literacy, defines AI literacy based on existing literature, and adopts the theoretical framework of the four dimensions of education (Fadel et al., 2015) to describe the characteristics of education in AI.

Key words: AI education, future's skill development, learning strategies, computing education, futures literacy

Barely a single facet of this education system will remain unchanged
(Seldon & Abidoye, 2018)

1. Εισαγωγή

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι το αμέσως προσεχές διάστημα η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) θα αλλάξει δραστικά όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας, από την εκπαίδευση και τις τέχνες ως τη βιομηχανία, την αγορά εργασίας, την ιατρική και το εμπόριο (Burgsteiner et al., 2016; Casal-Otero et al., 2023; Ghallab, 2019). Η ραγδαία αυτή εξάπλωση της TN απαιτεί τη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού με υψηλές γνώσεις χρήσης υπολογιστών καθώς και την ικανότητα να αξιοποιούν την TN στην εργασία τους. Κατά συνέπεια, στο νέο αυτό σκηνικό όσοι είναι εγγράμματοι στη TN θα αντικαταστήσουν εκείνους που δεν κατέχουν ανάλογες δεξιότητες. Κάτι τέτοιο ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργήσει νέες μορφές 'ψηφιακής ανισότητας' και αποκλεισμού (digital divide) (Selwyn, 2004) που οδηγούν σε σημαντικά κοινωνικά προβλήματα, όπως η αδυναμία ανεύρεσης εργασίας και η συνακόλουθη ανεργία ή ατομικά προβλήματα όπως η αδυναμία χρήσης συστημάτων αναγνώρισης φωνής και άλλων τεχνολογικών προϊόντων (Yi, 2021).

Εξίσου σημαντικό είναι, επίσης, να διευρυνθεί η βάση όσων χρησιμοποιούν τη TN, αφενός προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ο σχεδιασμός και η χρήση της είναι συμπεριληπτικοί και δεν ενισχύουν ανισότητες και στερεότυπα βάσει δημογραφικών μεταβλητών (ηλικία, φύλο, κτλ.) και, αφετέρου, για να αντιμετωπιστεί η παρατηρούμενη υποαντιπροσώπηση ανθρώπων με διαφορετικό χρώμα επιδερμίδας ή γυναικών στην TN (Lee et al., 2021).

Επείγει, συνεπώς, η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις, υιοθετώντας αναλυτικά προγράμματα που να περιλαμβάνουν μαθησιακά αποτελέσματα και στόχους τα οποία θα βοηθήσουν τον μαθητικό πληθυσμό να αποκτήσει *γραμματισμό στην TN* που θα του επιτρέψει να χρησιμοποιήσει την TN με αποτελεσματικό και ηθικό τρόπο στην καθημερινή του ζωή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στόχος της παρούσας δημοσίευσης είναι:

- να ορίσει, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, την έννοια του γραμματισμού στη TN και να αναδείξει όλες εκείνες τις δεξιότητες και στρατηγικές που συντελούν στην απόκτησή του,
- να επιχειρηματολογήσει για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην TN από μικρή ηλικία και να φωτίσει τα χαρακτηριστικά της (Southworth & al., 2023),
- να περιγράψει αδρομερώς τις βασικές αρχές ενός αναλυτικού προγράμματος για την καλλιέργεια εγγραμματισμού στην TN,
- να εξηγήσει γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως κατεξοχήν φορέων της εκπαίδευσης στην TN καθίσταται αναγκαία.

Το άρθρο ξεκινά με τη διεξοδική ανασκόπηση της έννοιας του γραμματισμού και αναλυτική παρουσίαση των διαφορετικών ειδών του, για να εστιάσει, στη συνέχεια, στον γραμματισμό στην ΤΝ και τη σχέση του με τους υπόλοιπους γραμματισμούς. Έπειτα, παρουσιάζει και σχολιάζει κριτικά ήδη υφιστάμενα προγράμματα καλλιέργειας γραμματισμού στη ΤΝ και προτείνει τις βασικές αρχικές αρχές και το είδος προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που οφείλει να έχει ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, κάνει σύντομη αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού αυτού Προγράμματος.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται στο ότι για πρώτη φορά, στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, επιχειρείται να οριστεί η έννοια του γραμματισμού στην ΤΝ και να προταθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να στοχεύει στην ανάπτυξή του εντός του ελληνικού πλαισίου. Ο σχεδιασμός και η υιοθέτηση ενός τέτοιου προγράμματος μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή παραδείγματος στην εκπαίδευση.

2. Μετασηματισμοί στην έννοια του Γραμματισμού

Η γλώσσα είναι ένα πολυεπίπεδο σύστημα που επιτρέπει την ανθρώπινη επικοινωνία. Η γραπτή της μορφή (γραπτός λόγος), ως γνωστική και κοινωνική δραστηριότητα, έδωσε τη δυνατότητα στους συνομιλητές να επικοινωνούν χωρίς να βρίσκονται ταυτόχρονα στον ίδιο τόπο και χρόνο, αποκτώντας έτσι "αποθηκευτική" λειτουργία, καθώς επιτρέπει την καταχώριση πληροφοριών μέσα σε ένα κείμενο. Ο γραπτός λόγος μετατράπηκε, συνεπώς, στον κατεξοχήν λόγο της διανομής πληροφοριών.

Όμως για να έχει κανείς πρόσβαση στις πληροφορίες που του είναι χρήσιμες και βελτιώνουν τη ζωή του, απαιτείται να είναι εγγράμματος, να μπορεί δηλαδή να διαβάζει να γράφει και να κάνει υπολογισμούς, ενώ η έλλειψη εγγραμματοσύνης οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό. Αρχικά, συνεπώς, ο γραμματισμός συνδέθηκε στενά με την έννοια του *αλφαριθμητισμού*. Στη σημερινή του μορφή, όμως, αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να «λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)» (Μητσκοπούλου, 2001). Σύμφωνα δε με τον Yi (2021), ο γραμματισμός περιλαμβάνει τα τρία R (Reading, wRiting, aRithmetic), δηλαδή τις ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης. Επειδή και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, πρόκειται για τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας, αναφέρονται συχνά και ως *λειτουργικός γραμματισμός*. Οι δεξιότητες αυτές αποκτούνται μέσω του *σχολικού γραμματισμού* που έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και της αρίθμησης, καθώς και με την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και γνωσιακών, όπως η κατανόηση γραμματικών κανόνων.

Καθώς, όμως, ο γραμματισμός συνδέθηκε στενά με το σχολείο και καθώς το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν φορέα ιδεολογίας που εκπαιδεύει τους πολίτες ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής, διαφορετικές θεωρίες γραμματισμού διατυπώθηκαν κατά καιρούς, πέρα από εκείνη του λειτουργικού γραμματισμού, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών των σύγχρονων κοινωνιών. Έτσι, ο *κοινωνικός γραμματισμός* (Gee, 1990; 2005) υποστήριξε ότι η ανάγνωση και η συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης κοινωνικής διεργασίας, που συνδέεται στενά με διάφορες εγκαθιδρυμένες κοινωνικές πρακτικές, με τη γενικότερη κοινωνική

δυναμική, διαφορετικές μορφές και δομές εξουσίας, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ταυτότητα κ.ά. Υπό αυτή τη λογική, η κοινωνική συμμετοχή εξαρτάται από το πώς (δια-)συνδέεται κανείς κοινωνικά μέσω του γραμματισμού. Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο προσέδωσε στην έννοια του γραμματισμού κοινωνική διάσταση. Το πλαίσιο της λειτουργικής γραμματικής του Halliday, επέκτεινε ακόμη περαιτέρω τη διάσταση αυτή. Υποστήριξε ότι η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο επιλογών. Οι επιλογές αυτές δεν είναι τυχαίες, αλλά ιδεολογικά καθορισμένες, καθώς οικοδομούν διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Παράλληλα, τα γραμματικά στοιχεία αποτελούν ενδείκτες κοινωνικών σχέσεων και ιδεολογιών. Έτσι, για παράδειγμα, η δομή μιας πρότασης δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά ως σύνολο κατηγοριών που προβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας υπέρ κάποιων κοινωνικών ομάδων έναντι άλλων. Σε μια τέτοια οπτική, η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και των συνεχιστών του θεωρείται η πιο ολοκληρωμένη γλωσσολογική θεωρία που αντιμετωπίζει ισότιμα τη γλωσσική ικανότητα και τη γλωσσική χρήση (Γαβριηλίδου και συν., 2021). Η παιδαγωγική του *κριτικού γραμματισμού*, από την άλλη πλευρά, αποτέλεσε μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, που αποσκοπεί στο να δώσει στους μαθητές όλα εκείνα τα εφόδια προκειμένου:

- να εντοπίζουν την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και των κειμένων, με άλλα λόγια να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο, μέσα από τα γλωσσικά στοιχεία, τη γραμματική, το λεξιλόγιο και την οργάνωση των πληροφοριών κατασκευάζονται διαφορετικές οπτικές του κόσμου που εξυπηρετούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες έναντι άλλων,
- να αναπτύξουν κριτική αντίσταση σε σαφή ή υπονοούμενα νοήματα που συμβάλλουν στην καταπίεση ομάδων, στη διαιώνιση έμφυλων στερεοτύπων, σε διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, τη διαφορετικότητα, κτλ.,
- να αμφισβητούν ό,τι προβάλλεται ως κανονικό ή ουδέτερο και να είναι σε θέση να διαπραγματεύονται, μέσα από τα κείμενά τους, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης ενός θέματος.

Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η διδασκαλία είναι μια *τοποθετημένη πρακτική*, καθώς εδράζεται στην εμπειρία των μαθητών/τριών και στους λόγους που συμμετέχουν στη ζωή. Ταυτόχρονα είναι μια *ανοικτού τύπου διδασκαλία*, που εδράζεται στην *κριτική παισιώση* καθώς εστιάζει στην ερμηνεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου του παραγόμενου νοήματος, και τέλος, είναι μια *μετασηματισμένη πρακτική* που μεταφέρει την παραγωγή νοήματος σε νέα πλαίσια.

Τέλος, καθώς οι κοινωνικές δομές αλλάζουν και η τεχνολογία κάνει άλματα, νέες μορφές γραμματισμού κρίνονται αναγκαίες, προκειμένου οι ομιλητές μιας γλώσσας να έχουν πρόσβαση σε και να αντλούν πληροφορίες προερχόμενες από διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας. Έτσι, με την ανάπτυξη του κινηματογράφου και της τηλεόρασης, ο (τηλε)οπτικός γραμματισμός (Salomon, 1982; Kress & Van Leeuwen, 2020) καλλιεργεί την ικανότητα όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και 'κατανάλωσης' οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία, αλλά και κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Αντίστοιχα, με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών ο τεχνολογικός και ο ψηφιακός γραμματισμός (technological/digital literacy) διασφαλίζει την ικανότητα χρήσης τεχνολογιών, πληροφοριών και επικοινωνιών για την εύρεση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, που απαιτούν τόσο γνωστικές όσο και τεχνικές δεξιότητες. Ο δε τεχνολογικός/ψηφιακός γραμματισμός συνδέεται στενά με τον *γραμματισμό του μέλλοντος* (futures literacy) ο οποίος σύμφωνα με την UNESCO (2021) ορίζεται ως η τεχνολογία που επιτρέπει στους ανθρώπους α) να κατανοούν καλύτερα το μελλοντικό τους ρόλο σε αυτό που (προ)βλέπουν και πράττουν, β) να ενισχύουν τη φαντασία τους, γ) να βελτιώσουν την ικανότητά τους να δέχονται την αλλαγή και να εφευρίσκουν. Με άλλα λόγια ένα εγγράμματο, ως προς το μέλλον, άτομο είναι σε

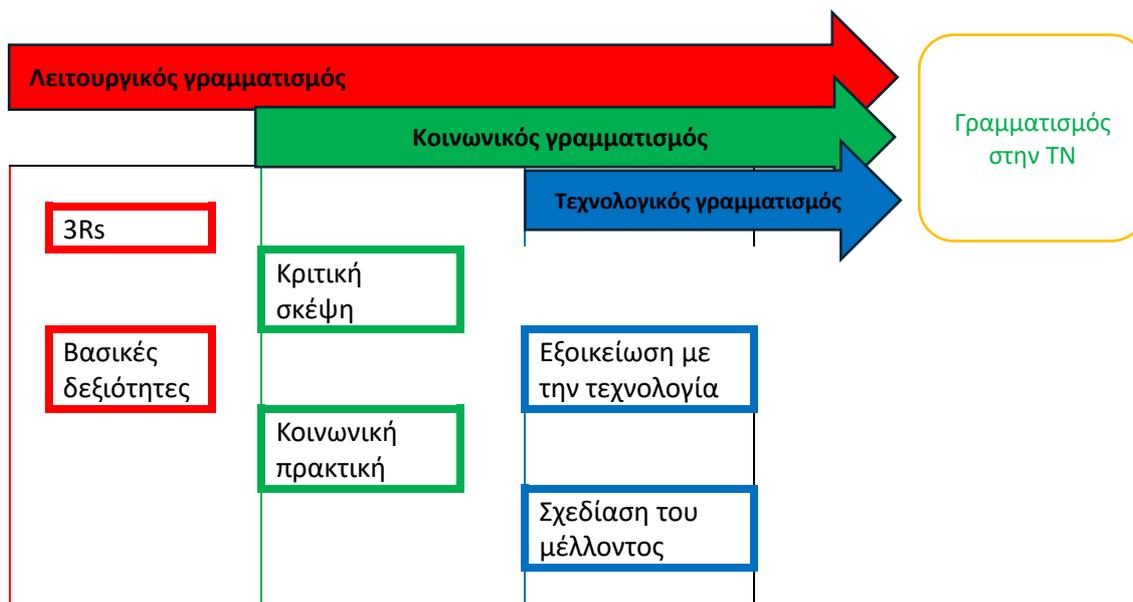
θέση να κατανοεί τις ραγδαίες αλλαγές που επιτελούνται γύρω του καθώς κατέχει όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται, προκειμένου να αποφασίζει γιατί και με ποιον τρόπο μπορεί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του για να εισάγει το μη υπαρκτό μέλλον στο παρόν (Miller, 2018).

Γίνεται λοιπόν εμφανές, ότι η έννοια του Γραμματισμού έχει μετασηματιστεί με την πάροδο του χρόνου, για να ανταποκριθεί σε όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται κάθε φορά από τα κοινωνικά υποκείμενα, προκειμένου να προσαρμοστούν στις κοινωνικές αλλαγές. Όλες οι προηγούμενες θεωρίες και υποκατηγορίες του γραμματισμού αποτελούν τη βάση, που μας παρέχει τα απαιτούμενα εννοιολογικά εργαλεία προκειμένου να ορίσουμε την έννοια του γραμματισμού στην ΤΝ, κάτι που θα επιχειρήσουμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

3. Γραμματισμός στην Τεχνητή Νοημοσύνη: Ένας γραμματισμός 4ης γενιάς

Όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη υποενότητα, η έννοια του γραμματισμού μετασηματίστηκε σημαντικά μέσα στη διαχρονία, προκειμένου να βοηθήσει τον άνθρωπο να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της κοινωνίας στην οποία ζει. Αρχικά, μετατοπίστηκε από μία ατομική γνωστική προσέγγιση προς μια κοινωνική θεώρηση. Εν συνεχεία, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή δουλεύει, έδωσε τη δυνατότητα στα κοινωνικά υποκείμενα να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα καθώς διεπιδρούν μεταξύ τους με νέους τρόπους επικοινωνίας. Έτσι, παρόλο που η ανάγνωση η γραφή και η αριθμηση ήταν βασικές δεξιότητες που απαιτούνταν την εποχή των γραμμάτων, η δεξιοτητα χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών ήταν (και είναι) η βασική δεξιοτητα την εποχή των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των υπολογιστικών εφαρμογών, κάτι που οδήγησε στην ανάπτυξη του λεγόμενου Πληροφορικού Γραμματισμού και του Γραμματισμού στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Σήμερα ζούμε στην εποχή της ΤΝ που αλλάζει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο ζούμε, διασκεδάζουμε, εργαζόμαστε και επικοινωνούμε, καθώς δεν επικοινωνούμε πια αποκλειστικά με ανθρώπους αλλά και με μηχανές. Στη νέα αυτή εποχή, πρέπει να ανταποκρινόμαστε με επάρκεια σε νέες προκλήσεις όπως τα deepfake (δημιουργία εξαιρετικά ρεαλιστικών συνθετικών μέσων, όπως εικόνες, βίντεο και ηχογραφήσεις, που φαίνονται αυθεντικά, αλλά στην πραγματικότητα είναι εξ ολοκλήρου κατασκευασμένα ή σε μεγάλο βαθμό παραποιημένα), τις ψευδείς πληροφορίες ή την αναπαραγωγή προκαταλήψεων στα δεδομένα και τις πληροφορίες που αντλεί κανείς από την ΤΝ, ζητήματα ασφάλειας. Ο γραμματισμός στην ΤΝ είναι αναγκαίος, προκειμένου να πλοηγηθεί κανείς με επάρκεια, ασφάλεια και ηθικό τρόπο στην ΤΝ.

Πώς όμως σχετίζονται οι διαφορετικοί γραμματισμοί μεταξύ τους; Όπως δεν είναι δυνατόν να είναι κανείς τεχνολογικά εγγράμματος, χωρίς να είναι την ίδια στιγμή κοινωνικά και λειτουργικά εγγράμματος, αντίστοιχα και ο γραμματισμός στην ΤΝ προϋποθέτει τεχνολογικά, κοινωνικά και λειτουργικά εγγράμματος πολίτες. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε τον *γραμματισμό στην ΤΝ* γραμματισμό τέταρτης γενιάς (βλ. Σχήμα 1) και, αμέσως παρακάτω, θα προσπαθήσουμε να αποδείξουμε τη θέση αυτή, επιχειρώντας να ορίσουμε την έννοια αυτή και να προσδιορίσουμε τις δεξιότητες που περιλαμβάνει και τον σκοπό που υπηρετεί.



Σχήμα 1: Συσχέτιση του Γραμματισμού στην ΤΝ με τον λειτουργικό, κοινωνικό και τεχνολογικό γραμματισμό (προσαρμογή από Yi (2021, p. 357))

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία συναντά κανείς πληθώρα ορισμών για τον γραμματισμό στην ΤΝ, ανάλογα με την οπτική με την οποία προσεγγίζεται η έννοια. Ο Aoun (2017) ορίζει τον Γραμματισμό στην ΤΝ ως την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της ΤΝ και να την χρησιμοποιεί αποτελεσματικά. Οι Long & Magerko (2020) υποστηρίζουν ότι ο Γραμματισμός στην ΤΝ είναι η ικανότητα των ατόμων να αξιολογούν κριτικά, να χρησιμοποιούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ΤΝ. Ο Yi (2021) ορίζει την έννοια ως την ικανότητα ενός ανθρώπου όχι μόνο να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την ΤΝ, αλλά και να αναγνωρίζει κριτικά πώς αυτή αλλάζει τον πολιτισμό. Για τον Yi, ο γραμματισμός στην ΤΝ είναι η βασική ικανότητα που απαιτείται να έχει ο άνθρωπος την εποχή της ΤΝ, προκειμένου να μην αλλοιωθεί από την κοινωνία που αλλάζει αέναα εξαιτίας της χρήσης της ΤΝ. Ο Lee et al. (2021) θεωρούν ότι ο γραμματισμός στην ΤΝ περιλαμβάνει την κατανόηση των βασικών εννοιών και διαδικασιών που σχετίζονται με την ΤΝ καθώς και ενσωμάτωσή της στην καθημερινή ζωή. Η Γαβριηλίδου (2024) και Gavriilidou (2024) υποστηρίζει ότι ο όρος αυτός είναι υπώνυμος του ψηφιακού γραμματισμού και αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να διεπιδρά με εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης με ηθικό και κριτικό τρόπο.

Επιπρόσθετα, συγκρίνοντας τον γραμματισμό στην ΤΝ με τον ψηφιακό γραμματισμό, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς μια ειδοποιό διαφορά. Ο ψηφιακός γραμματισμός απαιτούσε την εξοικείωση με την τεχνολογία και τα επιτεύγματά της, μηχανές και συσκευές καθώς ο άνθρωπος χρησιμοποιεί υπολογιστές ή κινητά ως *διαμεσολαβητές*, για να επικοινωνήσει με φίλους, την οικογένεια, στην εργασία, στην καθημερινή ζωή. Όμως με την ανάπτυξη της ΤΝ οι άνθρωποι δεν χρησιμοποιούν πια απλά τις μηχανές ως *διαμεσολαβητές*, αλλά συνδέονται άμεσα μαζί τους και επικοινωνούν με αυτές απευθείας (βλ. π.χ. τη χρήση της Siri). Υπό αυτή την οπτική οι άνθρωποι αναπτύσσουν κατά κάποιον τρόπο σχέσεις με αυτές, διεπιδρούν με αλγορίθμους ΤΝ χωρίς, ωστόσο, να κατανοούν πώς αυτοί δουλεύουν ούτε να αντιλαμβάνονται ηθικές πλευρές της χρήσης ΤΝ ή την επίδραση που μπορεί να έχει στις ζωές τους. Με άλλα λόγια, δεν είναι ενήμεροι για την επίδραση της τεχνολογίας στη ζωή τους, σημερινή ή μελλοντική ούτε κατανοούν τον ρόλο που οι μηχανές έχουν πια καταλάβει στις

ανθρώπινες σχέσεις (Fadel et al., 2024). Η παράμετρος αυτή αποτελεί βασικό συστατικό του γραμματισμού στην ΤΝ.

Ο γραμματισμός στην ΤΝ περιλαμβάνει, συνεπώς, όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για να προοδεύσει κανείς την εποχή της ΤΝ, αφού έχει κατακτήσει την ανάγνωση, τη γραφή και την αρίθμηση ως *βασικές δεξιότητες*, την κοινωνική ικανότητα να κατανοεί κριτικά την κοινωνία ως *κοινωνική πρακτική* και την τεχνολογική ικανότητα να προσαρμόζεται με ευελιξία στις τεχνολογικές εξελίξεις, προκειμένου να μπορεί να *σχεδιάζει το μέλλον του*. Επιπλέον, όμως συνδέεται, στενά με τον γραμματισμό του μέλλοντος (UNESCO), καθώς επιτρέπει τα κοινωνικά υποκείμενα να βασίζονται σε δεδομένα και τεχνολογικά επιτεύγματα προκειμένου να *προβλέπουν* το μέλλον προς όφελός τους (Yi, 2021). Κατά συνέπεια, η βασική δεξιότητα που απαιτείται για τον γραμματισμό στην ΤΝ είναι η μεταγνώση, ενώ ο σκοπός που εξυπηρετεί είναι η πρόβλεψη (anticipation).

Είδος	Λειτουργικός Γραμματισμός	Κοινωνικός Γραμματισμός	Τεχνολογικός Γραμματισμός	Γραμματισμός στην Τεχνητή Νοημοσύνη
Δεξιότητα	Γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά	Κριτική σκέψη	Εξοικείωση με τεχνολογία	Μεταγνώση
Σκοπός	Βασικές δεξιότητες	Κοινωνική Πρακτική	Σχεδίαση του μέλλοντος	Πρόβλεψη

Πίνακας 1: Είδη γραμματισμών, δεξιότητες και σκοποί

Η μεταγνώση κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να διασφαλίζει ότι στο νέο μαθητοκεντρικό και εξατομικευμένο μοντέλο μάθησης που φαίνεται ότι σύντομα θα κυριαρχήσει, ο μαθητής θα μπορεί να χρησιμοποιεί μετα-πληροφορίες προκειμένου να αξιολογεί την ποιότητα των μαθησιακών πόρων και δεδομένων που θα προσφέρονται από εξατομικευμένα συστήματα μάθησης. Η έννοια της πρόβλεψης ως σκοπού του γραμματισμού στη ΤΝ, από την άλλη πλευρά, διασφαλίζει ότι σε έναν κόσμο που αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς, είναι περίπλοκος, αμφίσημος και αβέβαιος, τα άτομα είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις αλλαγές να πλοηγούνται με επάρκεια στις σύγχρονες πολύπλοκες κοινωνίες, να προβλέπουν μελλοντικά προβλήματα βρίσκοντας βιώσιμες λύσεις και εν γένει να σχεδιάζουν την μελλοντική τους ζωή αναστοχαζόμενοι τις συνέπειες στο μέλλον των επιλογών που κάνουν στο παρόν (Howells, 2018; Yi, 2021). Η έννοια της πρόβλεψης συνδέεται στενά και με τις αποκαλούμενες μετασχηματιστικές δεξιότητες που αναφέρονται στο *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν ένα εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης, όπου κάθε μαθητής δημιουργεί από μόνος του το κίνητρο για μάθηση, το συνδέει με άλλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και συνεργάζεται με άλλους μαθητές για να σχεδιάσει τις δικές του διαδικασίες μάθησης. Η τεχνολογική ικανότητα που αναπτύσσεται μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα βασισμένα στις ικανότητές τους. Οι μαθητές πλέον δεν μαθαίνουν και δεν αξιολογούν μέσα σε ένα σταθερό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως το γνωρίζουμε ως σήμερα, αλλά μπορούν να σχεδιάσουν και να κατακτήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που χρειάζονται μέσω της υποκειμενικής συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών (Yi, 2021). Αυτή η υποκειμενικότητα (βλ. εξατομίκευση) στη μάθηση και η συνακόλουθη γνώση που θα προκύψει από αυτή θα τους βοηθήσει να σχεδιάσουν το μέλλον τους, να προβλέψουν αβέβαιες πραγματικότητες και να είναι 'προμηθείς' επηρεάζοντας με τις δράσεις τους τις επερχόμενες αλλαγές.

4. Εκπαίδευση στην Τεχνητή Νοημοσύνη

Προκειμένου να προετοιμάσουμε τους πολίτες για όλες τις επερχόμενες αλλαγές, οφείλουμε να διασφαλίσουμε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη όσα συζητήθηκαν παραπάνω, τίθενται δύο βασικά ερωτήματα:

- Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες θα χρειαστούν οι μαθητές σήμερα για να ευδοκιμήσουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο γύρω τους και το μέλλον, δρώντας ως παράγοντες αλλαγής;
- Πώς μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να καλλιεργήσουν αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες με αποτελεσματικό τρόπο;

Ας ξεκινήσω με κάποια προκαταρκτικά σχόλια. Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι ενεργοί πολίτες του μέλλοντος θα πρέπει να είναι *ευέλικτοι*, καθώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε επακριβώς με ποιον τρόπο η τεχνολογία θα επηρεάσει την εκπαίδευσή μας και την εργασία μας.

Μία επιπλέον διαπίστωση είναι ότι, στη ψηφιακή εποχή που ζούμε, η ανθρώπινη μάθηση συχνά συγχέεται με την αναζήτηση πληροφοριών και συνακόλουθα υποτιμάται ή παραγκωνίζεται, υπό το βάρος αυτής. Όμως η ταχεία πρόσβαση σε πληροφορίες δεν σημαίνει αυτόματα και μάθηση και αυτό είναι ένα λάθος που γίνεται συχνά υπό την μορφή του ερωτήματος «αφού η ΤΝ μπορεί να κάνει τα πάντα, γιατί να μάθω;». Παρόλο που οι σύγχρονες τεχνολογίες που αξιοποιούνται από μηχανές αναζήτησης, όπως η Google, παρέχουν μεγάλο όγκο δεδομένων και πολύπλοκων απαντήσεων, η ανθρώπινη νόηση είναι αναγκαία για την κριτική σκέψη και την εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινότητα (Fadel et al., 2024). Υπό αυτή τη λογική, η ανθρώπινη μάθηση σε σχολικό πλαίσιο θα παραμείνει στον πυρήνα της εκπαίδευσης καθώς, όπως υποστηρίζει ο Fadel et al. (2024) «η τυχαία αλληλεπίδραση και η επιφανειακή ενασχόληση με την τεχνολογία για πάνω από 18 χρόνια δεν καθιστά τους μαθητές ικανούς να αλληλοεπιδρούν με τη ΤΝ». Απαιτείται σταδιακή μάθηση με υποστήριξη (scaffolding), εντός σχολικού πλαισίου, που να δημιουργεί ένα μονοπάτι μάθησης από το άγνωστο προς το γνωστό το οποίο θα οδηγεί στην απόκτηση και διατήρηση της γνώσης, την εφαρμογή της σε διαφορετικές περιστάσεις αλλά και την αξιοποίησή της για την απόκτηση νέας γνώσης.

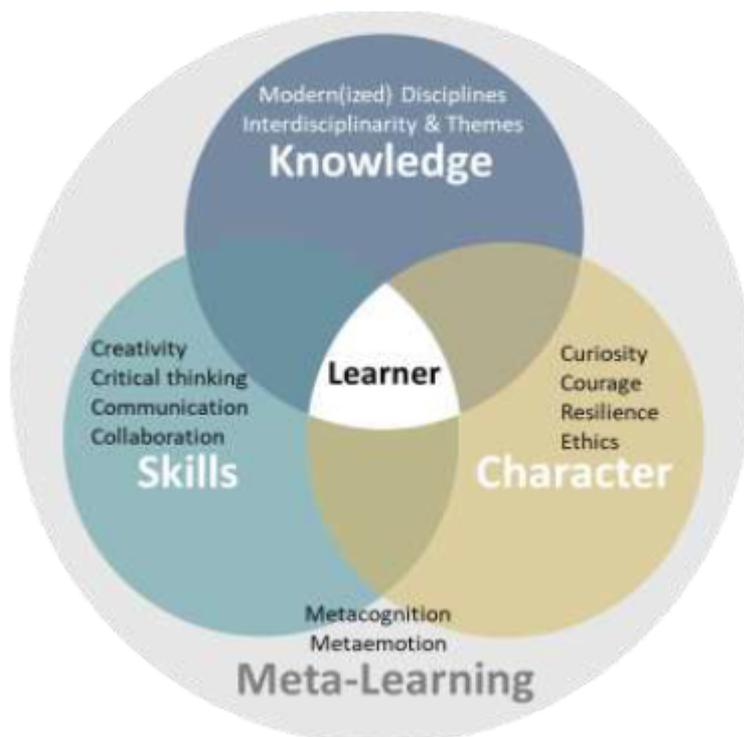
Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η βασική (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) εκπαίδευση θα πρέπει να ανανεωθεί, ώστε να εφοδιάζει τους μαθητές με όλες εκείνες τις δεξιότητες για να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις όπως κοινωνικά και πολιτικά θέματα (υπερθέρμανση του πλανήτη, ρύπανση, ανισότητες κλπ.) ή ζητήματα τεχνολογίας (χρήση μέσων Κοινωνικής δικτύωσης, ΤΝ, κτλ.). Αυτό απαιτεί έναν ανασχεδιασμό του *τι* πρέπει να διδάσκεται και με *ποιον τρόπο*. Το πρώτο ερώτημα αφορά το ποια από τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα έχουν πλέον χώρο στη βασική εκπαίδευση. Η θέση του Center for Curriculum Redesign (CCR) είναι ότι νέα περιεχόμενα και γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα η επιστήμη των δεδομένων θα πρέπει να αντικαταστήσουν άλλα περισσότερο παραδοσιακά, όπως, λόγω χάρη η τριγωνομετρία που έχει σε μεγάλο βαθμό αυτοματοποιηθεί με τη χρήση ΤΝ και συνήθως απευθύνεται σε λίγους.

Στην πολύ ενδιαφέρουσα έκδοση του συγκεκριμένου Κέντρου με τίτλο *Four-Dimensional Education* υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση για την ΤΝ και τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν τέσσερα συστατικά:

- Γνώση,
- Δεξιότητες,
- Χαρακτήρα και
- Μεταμάθηση.

Η γνώση θα βασίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας, θα περιλαμβάνει σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα και θα δίνει έμφαση στα βασικά ερωτήματα/έννοιες. Οι δεξιότητες θα αφορούν την

κριτική σκέψη, τη συνεργασία και όλες τις υπόλοιπες ήπιες δεξιότητες αλλά και τις ονομαζόμενες μετασχηματιστικές δεξιότητες: τη δημιουργία νέας αξίας (creating new value), τη διαπραγμάτευση/συμφιλίωση, και την ανάληψη ευθύνης (Taguma et al., 2018). Ο χαρακτήρας θα περιλαμβάνει τις αξίες για την ηθική χρήση της ΤΝ, αλλά και την περιέργεια, το θάρρος, την ηγεσία, την επιμονή, κτλ. Τέλος η μεταμάθηση θα επικεντρώνει στη μεταγνώση και τη χρήση αντίστοιχων μεταγνωστικών στρατηγικών (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) ή το μετασυναίσθημα (metaemotion). Το σχήμα 2, παρακάτω, αναπαριστά τα χαρακτηριστικά της *Four-Dimensional Education*. Ταυτόχρονα, οι Fadel et al. (2024) υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη εξατομίκευσης της εκπαίδευσης μέσω τεσσάρων βασικών μοχλών: το κίνητρο, την ταυτότητα, την αυτενέργεια και τον σκοπό.



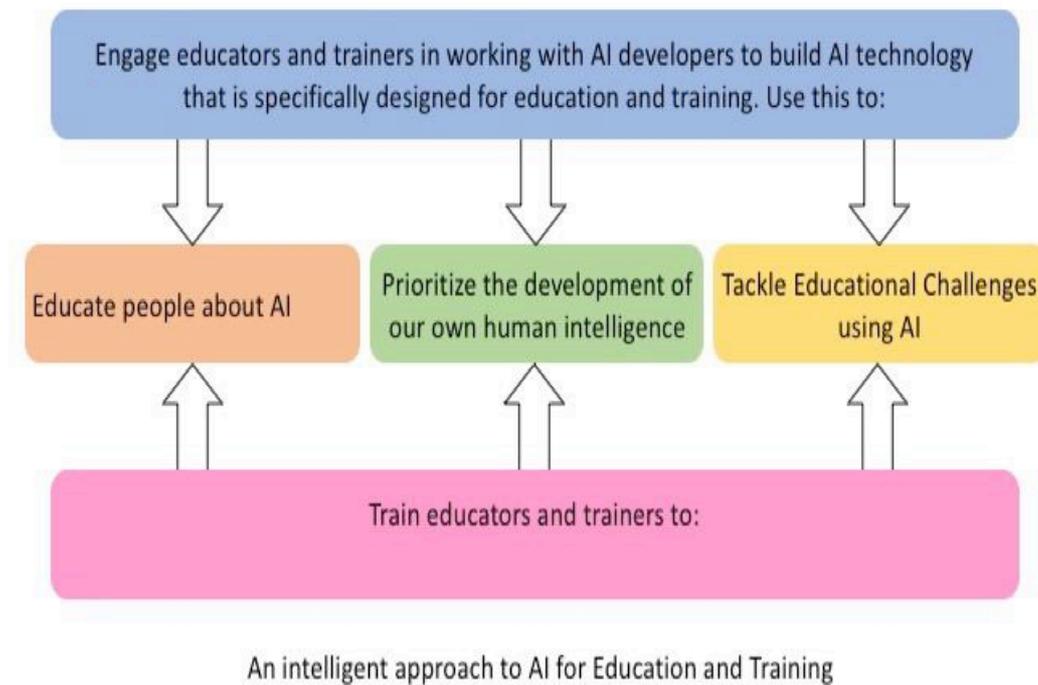
Σχήμα 2: Πηγή Center for Curriculum Redesign

Όσον αφορά, τέλος, το ερώτημα του με ποιον τρόπο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν τα νέα αυτά περιεχόμενα, δεξιότητες και αξίες, οι Fadel et al. (2024) υποστηρίζουν ότι στις μέρες μας η ΤΝ χρησιμοποιείται είτε α) στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, syllabi και σχεδίων μαθημάτων, είτε β) κατά την ίδια τη διδασκαλία. Σε κάθε περίπτωση, η ΤΝ μπορεί να ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα είτε ως γνωστικό αντικείμενο (τι, απόκτηση γνώσης για την ΤΝ) είτε ως εργαλείο διδασκαλίας (με ποιον τρόπο). Ο Eguchi et al. (2021) από την άλλη πλευρά, σχολιάζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εισαχθεί η ΤΝ στην εκπαίδευση εξαρτάται, κάθε φορά, από τη χώρα, το πολιτισμικό πλαίσιο, πολιτισμικές και εθνοτικές διαφορές, ακόμη και τα ίδια τα σχολεία. Πριν την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων για την ΤΝ στην τάξη, οι συγγραφείς συνιστούν την διερεύνηση εκείνων των παιδαγωγικών μεθόδων που είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές συγκεκριμένων κοινοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η ενεργός μάθηση αποτελεί στόχο συνυφασμένο με αναλυτικά προγράμματα για τον Γραμματισμό στην ΤΝ.

Ως απάντηση σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα, την τελευταία πενταετία, διεθνείς φορείς όπως η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, διαφορετικές χώρες, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, παιδαγωγοί ή εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν εκδώσει οδηγίες, έχουν εκπονήσει μελέτες ή έχουν επιχειρήσει να σχεδιάσουν αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση στην ΤΝ. Το 2019, η Unesco

διοργάνωσε το *Workshop on Teaching and Learning Competencies for Artificial Intelligence (AI) from an Information Access Perspective* με στόχο να συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης. Το 2018 εκδόθηκε στην Κίνα το πρώτο σχολικό εγχειρίδιο για την χρήση της ΤΝ από μαθητές γυμνασίου, μόλις έξι μήνες αργότερα από την ανακοίνωση του China's State Council για την ενσωμάτωση της ΤΝ σε αναλυτικά προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα (Eguchi et al., 2021). Ταυτόχρονα, σχεδόν, η Ν. Κορέα έθεσε τον φιλόδοξο στόχο να αναλάβει ηγετικό ρόλο στην ΤΝ και ίδρυσε έξι Σχολές ΤΝ για να εκπαιδεύσει μηχανικούς, ενώ εισήγαγε την ΤΝ στη βασική εκπαίδευση. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες ξεκίνησαν στη Σιγκαπούρη, όπου το πρόγραμμα AI for Kids (AI4K) εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς σχολείων και γονείς στην ΤΝ, αλλά και στην Ιαπωνία η οποία εγκαινίασε προσπάθειες για την συγγραφή του K-16 AI και τη δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων που καλλιεργούν τον γραμματισμό στην ΤΝ σε Ιάπωνες μαθητές και μαθήτριες. Στις αρχές του 2020, η Ευρωπαϊκή Ένωση εκτόνησε τον στρατηγικό της σχεδιασμό για την ΤΝ στην εκπαίδευση εκδίδοντας το *“White Paper on Artificial Intelligence—a European approach to excellence and trust”* παρακινώντας τα Κράτη-Μέλη να υιοθετήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες (βλ. παραπάνω) που είναι αναγκαίες για τον γραμματισμό στην ΤΝ. Στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στις ΗΠΑ, το πρόγραμμα AI4ALL εκπαιδεύει μαθητές γυμνασίου από υπο-εκπροσωπούμενες ομάδες για να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην ΤΝ. Η AI4K12 (<https://ai4k12.org/>) αποτελεί μια πρωτοβουλία που στοχεύει στην έκδοση οδηγιών για την εισαγωγή της ΤΝ στη βασική εκπαίδευση, τη δημιουργία αποθετηρίου καλών πρακτικών και τη συγκρότηση ενός δικτύου ατόμων που δημιουργούν περιεχόμενο και εκπαιδευτικούς πόρους για την εισαγωγή της ΤΝ στην εκπαίδευση (Eguchi et al., 2021; Long & Magerko, 2020). Τέλος, το MIT Media Lab εκτόνησε ένα αναλυτικό πρόγραμμα για ηθική χρήση ΤΝ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνει πέντε εκπαιδευτικούς στόχους: την κατανόηση της λειτουργίας βασικών συστημάτων ΤΝ, την κατανόηση ότι η ΤΝ αποτελεί ένα κοινωνιο-τεχνικό σύστημα που δεν είναι ουδέτερο, αλλά εξυπηρετεί συγκεκριμένους πολιτικούς σκοπούς, τη συνειδητοποίηση ότι στη χρήση ΤΝ εμπλέκονται πολλοί χρήστες οι οποίοι αναπόφευκτα επηρεάζονται από αυτή, τον συνδυασμό της τεχνικής γνώσης με τους πιθανούς χρήστες προκειμένου να προσδιοριστεί η δίκαιη χρήση της ΤΝ, και τέλος την αναγνώριση της επίδρασης που έχει η τεχνολογία στον σύγχρονο κόσμο.

Στο σύγχρονο αυτό σκηνικό, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο. Συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδεύει τους μαθητές στην ΤΝ, καλλιεργεί μέσα από τις διδακτικές του πρακτικές τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και επιχειρεί να ενδυναμώσει τη μεταγνώση των μαθητών. Προκειμένου να ανταποκριθεί στον πολυσχιδή αυτό ρόλο του, απαιτείται συστηματική και στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη (βλ. σχήμα 3).



Σχήμα 3: Πηγή Taguma et al., 2018, p. 10.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα δημοσίευση, μετά από μια ενδελεχή ιστορική αναδρομή στην έννοια του Γραμματισμού, επιχειρήσαμε να ορίσουμε τον Γραμματισμό στην Τεχνητή Νοημοσύνη αναδεικνύοντας το πώς εμπερικλείει όλες τις προηγούμενες μορφές Γραμματισμού: τον λειτουργικό, τον κοινωνικό και τον ψηφιακό. Για τον λόγο αυτό, τον χαρακτηρίσαμε Γραμματισμό 4^{ης} γενιάς. Φωτίσαμε, επίσης, τα βασικά του χαρακτηριστικά (ευελιξία, υποκειμενικότητα), τον στόχο του (πρόβλεψη) και τις δεξιότητες που απαιτούνται (μεταγνώση, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, μετασχηματιστικές δεξιότητες) για να είναι κανείς εγγράμματος στην ΤΝ. Τέλος, παρουσιάσαμε τις τέσσερις διαστάσεις της εκπαίδευσης στην Τεχνητή Νοημοσύνη (γνώση, δεξιότητες, χαρακτήρας, μεταμάθηση), παρουσιάζοντας παραδείγματα παραδείγματος συγγραφής προγραμμάτων σπουδών για τον Γραμματισμό στην ΤΝ. Η εργασία αυτή αποτελεί, μία από τις πρώτες προσπάθειες στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία να ορίσει την έννοια του Γραμματισμού στην ΤΝ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aoun, J. E. (2017). *ROBOT-PROOF: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.
- Burgsteiner, H., Kandlhofer, M., & Steinbauer, G. (2016). Irobot: Teaching the basics of artificial intelligence in high schools. In *Proceeding of the AAAI conference on artificial intelligence*, 30(1). AAAI Press. <https://doi.org/10.1609/aaai.v30i1.9864>
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(29) (2023). HYPERLINK "about:blank" <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>

- Eguchi, A., Okada, H., & Muto, Y. (2021). Contextualizing AI Education for K-12 Students to Enhance Their Learning of AI Literacy Through Culturally Responsive Approaches. *Künstliche Intelligenz*, 35, 153–161. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00737-3>
- Fadel, Ch., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education*. Center for Curriculum Redesign.
- Fadel, Ch., Black, A., Taylor, R., Slezinski, J., & Dunn, K. (2024). *Education for the age of AI*. Center for Curriculum Redesign.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT*. Εκδόσεις Κριτική.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσιάκη, Μ. & Φλιάτουρας, Α. (2021). *100 βασικές έννοιες για τη γλωσσολογία*. Gutenberg.
- Gavriilidou, Z. (2024). AI Literacy Among University Students majoring in humanities in Greece and Cyprus. *Journal of Language and Culture in Education*, 1(1), 104-113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12817808>
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies (2nd ed.)*. Falmer Press.
- Gee, J. (2005). The new literacy studies: From ‘socially situated’ to the work. Situated literacies. *Reading and writing in context*, 2, 177-194. <https://doi.org/10.4324/9780203984963-20>
- Ghallab, M. (2019). Responsible AI: Requirements and challenges. *AI Perspectives*, 1(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s42467-019-0003-z>
- Kress, G., & van Leeuwen T. (2020) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. Paris OECD. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Lee, I., Ali, S., Zhang, H., DiPaola, D., & Breazeal, C. (2021). Developing Middle School Students’ AI Literacy. SIGCSE '21: *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 191–197. <https://doi.org/10.1145/3408877.3432513>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/
- Salomon, G. (1982). Television literacy and television vs. literacy. *Journal of Visual Verbal Linguaging*, 2(2), 7-16.
- Seldon, A., & Abidoye, O. (2018). *The fourth education revolution: will artificial intelligence liberate or infantilise humanity*. University of Buckingham.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New media & society*, 6(3), 341-362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover J-N., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl J., & Aaron, T. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- Taguma, M., Feron, E., & Lim, M. H. (2018). *Education and AI: preparing for the future & AI, Attitudes and Values*. <https://www.oecd.org/education/2030/Education-and-AI-preparing-for-the-future-AIAttitudes-and-Values.pdf>
- UNESCO (2021, January 30). *Futures Literacy. An essential competency for the 21st century*. <https://en.unesco.org/futuresliteracy>
- Yi, Y. (2021). Establishing the concept of AI literacy: Focusing on competence and purpose. *Jahr – European Journal of Bioethics*, 12(2), 353-368 <https://doi.org/10.21860/j.12.2.8>



Πολυγραμματισμοί και προγράμματα μουσειακής αγωγής για την προσχολική ηλικία

Multiliteracies and museum education programmes for early childhood

Δέσποινα Καλεσοπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια | Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής | deskal@uniwa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα μουσεία, με τη δυνατότητα που έχουν να συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς πόρους διαφορετικών χρονικοτήτων, αποτελούν ένα ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αντλούν χαρακτηριστικά από το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Το άρθρο επιχειρεί να προσεγγίσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο την εφαρμογή των πολυγραμματισμών στο μουσείο, ως μια μεθοδολογική πρόταση, που μπορεί να εμπλουτίσει τη διαδικασία σχεδιασμού των προγραμμάτων μουσειακής αγωγής, αλλά και να ενθαρρύνει την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Θα εξεταστούν αρχικά τα μοντέλα μάθησης και το φάσμα παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών που έχουν μελετηθεί και συστηματοποιηθεί από ερευνητές ως προς τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο, με εστίαση στην προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια, υιοθετώντας την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού, θα αναλυθεί κριτικά ο σχεδιασμός προγραμμάτων μουσειακής αγωγής που έχουν εκπονήσει εκπαιδευόμενοι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται ποικιλόμορφα τα μουσεία και οι σημειωτικοί τους πόροι εντός και εκτός Παιδικού



Τόμος 13 | αρ. 2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Καλεσοπούλου, Δ. (2024). Πολυγραμματισμοί και προγράμματα μουσειακής αγωγής για την προσχολική ηλικία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 17-38. <https://doi.org/10.12681/hjre.37313>
Υπεύθυνη επικοινωνίας: Δέσποινα Καλεσοπούλου | deskal@uniwa.gr

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

ISSN 2241-7303

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Σταθμού. Στόχος της ανάλυσης είναι να αναδείξει την αξία των πολυγραμματισμών ως πλαισίου σχεδιασμού και ανάλυσης προγραμμάτων, τονίζοντας τη δυναμική που έχει η θεωρητική αυτή πρόταση ως προς τη δημιουργική προσέγγιση του μουσειακού κόσμου και την αξιοποίηση πολυδιάστατων και συμπεριληπτικών τρόπων συγκρότησης νοημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, μουσειακή αγωγή, πρόωμη παιδική ηλικία, Μάθηση μέσω Σχεδιασμού

ABSTRACT

Museums constitute an ideal environment for the application of pedagogical approaches that draw on the theoretical framework of multiliteracies due to their ability to combine a variety of semiotic resources of different time periods. The article attempts to approach, on a theoretical and practical level, the application of multiliteracies in the museum as a methodological proposal that can enrich the process of designing museum education programmes, but also encourage evaluation and reflection. The article will first examine the learning models and the range of pedagogical methods and techniques that have been studied and systematized by researchers in terms of the design of museum education programmes, with a focus on early childhood education. The design of museum education programmes developed by students of early childhood education, in which museums and their semiotic resources are variously utilised within and outside the Early Childhood Centre, will then be critically analysed, adopting the pedagogy of multiliteracies and Learning by Design. The aim of the analysis is to highlight the value of multiliteracies as a framework for programme design and analysis, emphasising the potential of this theoretical proposal for a creative approach to the museum world and the use of multidimensional and inclusive ways of constructing meanings.

Key words: Multiliteracies, multimodality, museum education, early childhood, Learning by Design

1. Εισαγωγή

Το μουσείο είναι ένα σύνθετο πολυτροπικό περιβάλλον που συνδυάζει πολυεπίπεδα μια μεγάλη ποικιλία σημειωτικών πόρων για να επικοινωνήσει μηνύματα και να υποστηρίξει τους επισκέπτες στη διαδικασία νοηματοδότησης. Αντικρίζοντας ένα μουσειακό αντικείμενο από κοντά, δεν αντιλαμβανόμαστε μόνο τη φόρμα του και τις παραστάσεις που ενδεχομένως φέρει, αλλά ταυτόχρονα τις υφές της επιφάνειάς του, την κλίμακά του σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο και με τη δική μας ενσώματη παρουσία πλάι του, αναγνωρίζουμε ίσως τις χειρονομίες που έκανε αυτός που το δημιούργησε ή το χρησιμοποιούσε και ανανεώνουμε τις πληροφορίες που συλλέγουμε από αυτό, καθώς η κίνησή μας γύρω του μας επιτρέπει διαφορετικές γωνίες θέασης και εναλλαγή των συνθηκών φωτισμού. Η υλικότητα του αντικειμένου συμπληρώνεται από την έκθεσή μας στα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα, τα οποία οι επιμελητές του μουσείου έχουν επιλέξει για να επικοινωνήσουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που συνδέονται με αυτό: π.χ. τα

αντικείμενα που έχουν τοποθετηθεί πλάι του (ή αντίστοιχα η απομονωμένη προβολή του), το εποπτικό υλικό που το συνοδεύει (κείμενα, εικόνες, βίντεο κλπ.), οι δυνατότητες διάδρασης και δημιουργικής έκφρασης που προσφέρονται με και διαμέσου του αντικειμένου. Τα μουσεία αποτελούν μαθησιακές συναρμογές με διακειμενικό χαρακτήρα, επιτρέποντας στους επισκέπτες να διαμορφώσουν τα δικά τους νοήματα, οπτικά, απτικά, χειρονομιακά, χωρικά, ακουστικά, προφορικά και γραπτά. Η ενεργητική στάση των επισκεπτών στην παραγωγή και πρόσληψη νοημάτων συνάδει με την προσέγγιση της κοινωνικής σημειωτικής (Bezemer & Kress, 2016 ;Halliday 1978;van Leeuwen, 2005) και τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, με βάση τις οποίες κάθε κείμενο αναδημιουργείται και νοηματοδοτείται συνεχώς, χωρίς να αποτελεί ποτέ ένα κλειστό και προκαθορισμένο σύστημα. Αντίθετα, συνιστά μια δυναμική οντότητα, τα χαρακτηριστικά της οποίας διαμορφώνονται από την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη/επισκέπτη, αλλά και τη μετασηματική επίδραση των σημειωτικών πόρων, τόσο μέσω της υλικότητάς τους όσο και των συμπαραδηλώσεων που φέρουν σε ιδεολογικό και κοινωνικό επίπεδο (Insulander & Selander, 2009; Καλεσοπούλου & Κουσερή, 2020; Kress, 2003; Πουρκός, 2011). Ο πολυτροπικός σημειωτικός κόσμος του μουσείου είναι ένας κοινωνικός κόσμος, που συνήθως αντανακλά αλλά και ενίοτε αμφισβητεί τις κυρίαρχες «αφηγήσεις» με τις υπόρρητες εντάσεις και τις ανισότητες που ενδέχεται να εμπεριέχουν, ενώ οι σύγχρονες μουσειολογικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν τη δυνατότητα συμμετοχής του κοινού στη μουσειακή ερμηνεία, αναπτύσσοντας νέους σημειωτικούς πόρους που διευκολύνουν τον κριτικό αναστοχασμό και την ανάδυση περισσότερο συμπεριληπτικών «λόγων».

Στο πλαίσιο αυτό, το μουσειακό περιβάλλον φαίνεται να αποτελεί έναν ιδανικό τόπο εφαρμογής των πολυγραμματισμών (Κιοσσές & Δαλακούρα, 2020; Nuzzaci, 2020; Schwartz, 2008). Η παιδαγωγική των γραμματισμών είναι μια θεωρητική πρόταση που συμπεριλαμβάνει και διασυνδέει πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας, χωρίς να εγκλωβίζεται σε αποκλειστικά λεκτικές μορφές (Kalantzis et al., 2019). Αποσκοπεί να διευρύνει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων προς την κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού, της αποδοχής των πολλαπλών ταυτοτήτων και της μείωσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Narey, 2017), καλλιεργώντας μια «ανοιχτή και υγιώς κριτική νοοτροπία» ως προς τους τρόπους που διαφορετικοί άνθρωποι και πολιτισμοί μπορούν να συνυπάρξουν και να επικοινωνήσουν (Kumpulainen et al., 2018, p. 4). Οι πολυτροπικοί γραμματισμοί γίνονται αντιληπτοί ως διεπαφές μεταξύ διαφορετικών πόρων και δράσεων υποκειμένων που λειτουργούν μετασηματιστικά, αλλάζοντας «τόσο τον δημιουργό του νοήματος, όσο και τον κόσμο του» (Kalantzis et al., 2019, p. 285), κατ' επέκταση έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή και τη διαμόρφωση πιο δημοκρατικών κοινωνιών (Crafton et al., 2017). Σε έναν κόσμο αυξανόμενης πολυπλοκότητας και συνεχώς ανανεούμενων ψηφιακών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας, οι πολυγραμματισμοί στοχεύουν στη δημιουργία ενεργών σχεδιαστών νοημάτων, με «ευαισθησία ανοιχτή στις διαφορές, την αλλαγή και την καινοτομία» (Cope & Kalantzis, 2009, p. 175). Η έννοια του σχεδιασμού είναι κομβική στην παιδαγωγική των γραμματισμών, προσδιορίζοντας μια τριμερή διαδικασία για τη συγκρότηση νοήματος: τα *(Διαθέσιμα) σχέδια*, που περιλαμβάνουν το φάσμα των διαθέσιμων πόρων, τα οποία

μπορούμε να επεξεργαστούμε, προκειμένου να προβούμε στον Σχεδιασμό νέων νοημάτων και τον μετασχηματισμό των διαθέσιμων σχεδίων, καταλήγοντας στο (Ανα-)σχεδιασμένο, ένα νέο διαθέσιμο σχέδιο δηλαδή που προέκυψε μέσα από την πράξη του Σχεδιασμού.

Οι πολυγραμματισμοί έχουν αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού και ανάλυσης μιας σειράς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο μουσείο που απευθύνονταν τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικους. Οι παρεμβάσεις με ενήλικους συμμετέχοντες είχαν να κάνουν ως επί το πλείστον με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση του μουσείου ως προς τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας ή άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, αξιοποιώντας τα έργα τέχνης για την κατανόηση της διαγλωσσικότητας και των πολλαπλών τρόπων δημιουργίας νοήματος μέσα από διεπιστημονικούς, ενσώματους και διακειμενικούς συσχετισμούς (Barry, 2010; Deroo, 2022; Deroo & Galante, 2023; Hamilton & Van Duinen, 2021; Palpacuer Lee, 2018; Warner & Embeywa, 2022). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα σχόλια της Palpacuer Lee (2018) για τα γεγονότα γραμματισμού «ανοιχτής υφής» που λαμβάνουν χώρα στο μουσείο μεταξύ των επισκεπτών και των εκθεμάτων. Στο παράδειγμα που παραθέτει, γίνεται φανερό πώς η συνύπαρξη με άλλους επισκέπτες, οι οποίοι μπορεί ακόμη και να εμποδίσουν με την πολυπληθή παρουσία τους τη θέαση των έργων τέχνης που έχουν επιλεγεί για τις εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά και οι σκέψεις και τα συναισθήματα που αναδύονται εντός του πολυτροπικού περιβάλλοντος του μουσείου, μπορεί να οδηγήσουν σε κείμενα και δράσεις, τα οποία δεν είναι προσχεδιασμένα, αλλά αναπτύσσονται με απροσδόκητους τρόπους κατά την αλληλεπίδραση των διυποκειμενικών, αισθητηριακών και ενσώματων εμπειριών των συμμετεχόντων με τις συμβολικές μορφές των έργων τέχνης, ανοίγοντας νέους δρόμους δημιουργικής εμπλοκής και ανανοηματοδοτήσεων.

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει με παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών), διερεύνησαν την αξιοποίηση του μουσείου και των μουσειακών συλλογών είτε ως φυσική οντότητα είτε στην ψηφιακή/εικονική τους εκδοχή, καταλήγοντας σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις για τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία υποστηρίζουν την ανανέωση της προσέγγισης του γραμματισμού με το μαθητικό κοινό (Kumpulainen et al., 2014; Lenters, 2016; Savva, 2013; Savva & Souleles, 2014), αλλά και για το πώς οι πολυγραμματισμοί μπορούν να βοηθήσουν στην ανάδειξη της οπτικής των παιδιών ως προς την πολιτιστική κληρονομιά (Diamantopoulou & Christidou, 2018; Shapiro & Silvis, 2023). Η Σάββα, δουλεύοντας με παιδιά 10-12 ετών για τη δημιουργία ενός εικονικού μουσείου και ιστοεξερευνήσεων, διερεύνησε τη δημιουργία ενός πλαισίου μουσειοπαιδαγωγικού σχεδιασμού που καλλιεργούσε τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, βασιζόμενη στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών (Savva, 2016). Η δουλειά της συντάσσεται με την τοποθέτηση του Schwartz (2008) ότι η βασισμένη στο μουσείο παιδαγωγική δεν αποσκοπεί μόνο στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης και νοηματοδότησης των πολιτιστικών πόρων του μουσείου, όπως συμβαίνει με τον μουσειακό γραμματισμό, αλλά στην αξιοποίηση του μουσείου για την ανάπτυξη του λεκτικού, οπτικού, τεχνολογικού, κοινωνικού και κριτικού γραμματισμού μέσα και πέρα από αυτό. Η Burrit (2018) από την άλλη μεριά τονίζει ότι τα διαφορετικά πλαίσια γραμματισμού, όπως αυτό των πολυγραμματισμών ή του μοντέλου των τεσσάρων πόρων, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό

συστατικό της μάθησης μέσω αντικειμένων στο μουσείο, γιατί εμπλουτίζουν την προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων προς την κατεύθυνση της κριτικής ανάγνωσης και της τεκμηριωμένης ερμηνείας, η οποία αναγνωρίζει και ενημερώνεται από την πολυσημία και την πολλαπλότητα των οπτικών με τα οποία μπορεί τα αντικείμενα να συνδεθούν.

Η Lenters (2016) και οι Shapiro και Silvis (2023), διερεύνησαν μια άλλη σημαντική πτυχή, αυτή της συγκίνησης, του συναισθήματος και της ενσώματης εμπλοκής στην παραγωγή νοήματος. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση ως προς την κριτική που έχει δεχθεί η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών ότι παραμένει στον πυρήνα της κειμενοκεντρική και ορθολογική, καθώς συνήθως αυτό που αναμένεται κατά το στάδιο του σχεδιασμού είναι ένα νέο γραπτό κείμενο. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι γραμματισμοί που αναπτύσσουν τα παιδιά δεν καταλήγουν πάντοτε σε κάτι γραπτό, αλλά είναι συχνά προσανατολισμένοι στην πρακτική, καθώς τα ανα-σχεδιασμένα τους νοήματα ενδέχεται να αναδυθούν απρογραμματίστα και να εκφραστούν με κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, παιχνίδια και επιτελέσεις που ενεργοποιούνται μέσω της συγκινησιακής επίδρασης που τους ασκεί η αισθητηριακή, συναισθηματική και νοητική επεξεργασία αντικειμένων, εικόνων και άλλων πηγών του μουσειακού και όχι μόνο περιβάλλοντος. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Leander και Boldt (2012) τόνισαν ότι πολύ συχνά τα κείμενα που παράγονται δεν είναι προσχεδιασμένα από τους δημιουργούς νοημάτων, αλλά προκύπτουν αυθόρμητα, χωρίς να προϋπάρχει αναπαράσταση και προθετικότητα. Μέσα από τις αισθήσεις και τις κινήσεις του σώματος και καθώς μια δραστηριότητα εξελίσσεται λεπτό προς λεπτό, διαμορφώνονται «σχέσεις και συνδέσεις μεταξύ σημείων, αντικειμένων και σωμάτων με συχνά απροσδόκητους τρόπους» (Leander & Boldt, 2012, p. 26), κάτι που προσεγγίζει την εμπειρία του γραμματισμού ως γεγονός σε εξέλιξη, ως ζωντανής υλικο-κοινωνικής πρακτικής με συγκινησιακές επιδράσεις στην παρούσα στιγμή και όχι μόνο στο πλαίσιο του σχεδιασμού μιας μελλοντικής επιθυμητής νοηματικής κατασκευής. Οι μαθησιακές συναρμογές που δημιουργούνται, καθώς ανθρώπινα και μη ανθρώπινα στοιχεία συναντιούνται με νέους τρόπους και δημιουργούν νέες διασυνδέσεις, κατ'επίδραση της ριζωματικής σκέψης των Deleuze και Guattari, «δημιουργούν χώρους μάθησης, στους οποίους τα παιδιά κινούνται και αναπτύσσουν τις προσωπικές τους αναδυόμενες δυνατότητες» (Lenters, 2016, p. 282) με την υποστήριξη «αισθαντικών» παιδαγωγικών (Ellsworth, 2005). Η μετανθρωπιστική αυτή οπτική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση των γραμματισμών και της δημιουργίας πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων από τα μικρά παιδιά (Guzmán-Simón & Pacheco-Costa, 2022; Hackett, 2014; Hackett & Rautio, 2019).

Η αξιοποίηση του μουσείου στο πλαίσιο των πολυτροπικών γραμματισμών που αναδύονται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία έχει σημασία και για ένα ακόμη λόγο: το μουσείο αποτελεί έναν χώρο που συνορεύει και ταυτόχρονα επιτρέπει τη διάβαση των ορίων μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων μάθησης των παιδιών, κάτι που αποτελεί «ουσιώδες μέρος της κυκλοφορίας και της συν-δημιουργίας της γνώσης και του νοήματος στον κοινωνικό κόσμο» (Kumpulainen et al., 2014, p. 236). Οι επισκέψεις στο μουσείο και τα προγράμματα μουσειακής αγωγής είναι ικανά να δημιουργήσουν έναν υβριδικό χώρο στον οποίο συναντιούνται βιώματα από διαφορετικά πλαίσια (οικογένεια, σχολείο,

γειτονιά κλπ.) και όπου τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε νέους ρόλους και πρακτικές και να λειτουργήσουν συνεργατικά και δημιουργικά στην παραγωγή νοήματος μέσω της αξιοποίησης του πολιτιστικού περιεχομένου (Clarkin–Phillips et al., 2018; Trimis & Savva, 2009).

Οι επισκέψεις στο μουσείο κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν μια τακτική που αριθμεί πλέον αρκετές δεκαετίες και επεκτείνεται με δειλά βήματα σε όλο και μικρότερες ηλικίες (Fusté Forné, 2024; Καλεσοπούλου, 2022). Έχουν μάλιστα αναπτυχθεί μοντέλα και στρατηγικές μάθησης ειδικά προσαρμοσμένα σε αυτό το ηλικιακό κοινό. Η Shaffer (2019) πρότεινε ένα μοντέλο πρώιμης μάθησης που ακολουθεί κυκλική πορεία για τη διαμόρφωση της γνώσης και βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού: εξερεύνηση – εμπειρία – διαμόρφωση εννοιών – φαντασία – δημιουργία. Εκκινώντας από την έμφυτη περιέργειά τους, τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες για τον κόσμο μέσα από την εξερεύνηση, την αξιοποίηση του σώματος και των αισθήσεων, διαμορφώνουν νοητικές δομές με βάση τις φυσικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους, φαντάζονται και σχηματίζουν μια προσωπική ερμηνεία της πραγματικότητας, ενώ εκφράζουν τις ιδέες τους μέσα από δημιουργίες που συνδέονται με το παιχνίδι, την αφήγηση ή τις κατασκευές.

Το μοντέλο αυτό συνομιλεί ικανοποιητικά με τις γνωσιακές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Kalantzis et al., 2019). Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού προβλέπει τέσσερις διαφορετικούς τρόπους απόκτησης της γνώσης (βιωματικής, εννοιολογικής, αναλυτικής και εφαρμοσμένης), που δεν ακολουθούν απαραίτητα συγκεκριμένη σειρά ή ισότιμη χρήση, αλλά αποτυπώνουν τις επιστημικές κινήσεις, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη ατομικών και ομαδικών μαθησιακών στόχων. Η γνωσιακή διαδικασία «Βιώνοντας» (το γνωστό ή το νέο, ανάλογα με το αν αξιοποιούμε ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών ή τα φέρνουμε σε επαφή με νέες εμπειρίες) σχετίζεται με τη φάση της εξερεύνησης και της εμπειρίας του μοντέλου πρώιμης μάθησης της Shaffer, η γνωσιακή διαδικασία «Εννοιολογώντας» (με ορολογία -οπότε εισάγονται ονοματοδοσίες πραγμάτων και εντοπίζονται κοινά γνωρίσματα- ή με θεωρία -κάνοντας γενικεύσεις, ανιχνεύοντας συσχετισμούς ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους πραγμάτων κλπ.) αντιστοιχεί με το στάδιο της διαμόρφωσης εννοιών, ενώ η γνωσιακή διαδικασία «Εφαρμόζοντας» (με κατάλληλο, προβλεπόμενο τρόπο ή με δημιουργική διάθεση, κάτι που επιτρέπει την αξιοποίηση της γνώσης σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από το αρχικό) με το στάδιο της φαντασίας και της δημιουργίας. Το μοντέλο της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού προβλέπει και μια τέταρτη γνωσιακή διαδικασία, αυτή της ανάλυσης με λειτουργικό τρόπο («Αναλύοντας» τη δομή και τις λογικές συνδέσεις των πραγμάτων) ή «Αναλύοντας» κριτικά (αναζητώντας διαφορετικές οπτικές, κίνητρα, επιπτώσεις). Η διάσταση αυτή, αν και πιο αφαιρετική και απαιτητική ως διαδικασία μπορεί να εξυπηρετηθεί και στην προσχολική ηλικία μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις των παιδαγωγών, την αξιοποίηση της απτής και συγκινησιακής διάστασης των μουσειακών αντικειμένων και τη διαμόρφωση καταστάσεων παιχνιδιού ή αφηγήσεων που μπορεί να προβληματίσουν τα παιδιά και να τα ευαισθητοποιήσουν σε οπτικές άλλων, προάγοντας ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, δημοκρατικής έκφρασης και ενεργούς πολιτότητας (Hindley & Olsen Edwards, 2017; Kalessopoulou et al., 2024; Lee et al., 2021; Wise et al., 2024). Η μαθησιακή

δύναμη των αντικειμένων, με τις θεματικές και διαθεματικές εμπειρίες με τις οποίες μπορούν να συνδεθούν, τις αισθητηριακές και ενσώματες διαδικασίες που αξιοποιούνται για την αυτόνομη εξερεύνηση, και τη συνεπικουρία κατάλληλων ακολουθιών ερωτήσεων και αφηγήσεων, αποτελούν βασικές στρατηγικές μάθησης, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για όσα μουσειακά προγράμματα απευθύνονται στην προσχολική ηλικία (Shaffer, 2019; Young et al., 2022).

Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα ανάλυση των αντιδράσεων και των συζητήσεων παιδιών τριών έως τεσσάρων ετών που επισκέφτηκαν μια σειρά από μουσειακές εκθέσεις στη Νέα Ζηλανδία, δεδομένου ότι είχαν την τύχη η προσχολική τους δομή να στεγάζεται εντός του μουσειακού συγκροτήματος, εντοπίστηκε ένα ποικίλο φάσμα στρατηγικών και μαθησιακών διαθέσεων που ανέπτυξαν τα παιδιά, οι οποίες τεκμηριώνουν την καλλιέργεια πολυτροπικών γραμματισμών και συνδέονται με πολλές σύνθετες γνωσιακές διαδικασίες (Clarkin–Phillips et al., 2013). Κομβικός παράγοντας βεβαίως στάθηκε η αυξανόμενη εξοικείωση των παιδιών με το μουσείο μέσα από τη δυνατότητα επανειλημμένων επισκέψεων, κάτι που έχει επισημανθεί ιδιαίτερος στη βιβλιογραφία (Hackett et al., 2023; Wallis & Noble, 2023). Τα παιδιά διαμόρφωσαν τα δικά τους νοήματα πολύ συχνά μέσα από τις ιστορίες που δημιουργούσαν γύρω από τα έργα τέχνης, ενώ η ήδη έντονη παρατηρητικότητα τους οξυνόταν με τις κατάλληλες ερωτήσεις και τις πληροφορίες που μοιράζονταν μαζί τους οι παιδαγωγοί. Επέδειξαν επίσης ικανότητα για ερμηνευτικές θεωρίες σε σχέση με διάφορους πίνακες ζωγραφικής χρησιμοποιώντας λέξεις που υποδείκνυαν αιτιώδεις συνάφειες, διαδοχή συμβάντων ή προθέσεις. Συνέδεσαν με τις πρότερες γνώσεις τους και εξέφρασαν αισθητικά σχόλια, λαμβάνοντας υπόψη τις αισθητικές ποιότητες των έργων και τη συγκινησιακή τους απήχηση. Τέλος, αναπλαισίωσαν πολυτροπικά τα έργα τέχνης, δημιουργώντας στον παιδικό σταθμό τις δικές τους ζωγραφιές και αφηγήσεις γύρω από όσα έργα τους είχαν κινήσει το ενδιαφέρον και τη φαντασία, υποβοηθούμενα από «συννοριακά αντικείμενα», όπως πλαστικοποιημένες φωτογραφίες των μουσειακών εκθεμάτων, που λειτουργούσαν ως γέφυρα ανάμεσα στα δύο πλαίσια. Τα παιδιά επίσης εδραίωσαν τις γνώσεις τους για το τι είναι και πώς λειτουργεί ένα μουσείο, στήνοντας τις δικές τους εκθέσεις στην τάξη τους.

Στη συνέχεια του άρθρου θα εξετάσουμε πώς οι πολυγραμματισμοί και η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού μπορεί να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικό πλαίσιο που μπορεί να εμπλουτίσει τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο για την προσχολική ηλικία και τη σύνδεση των μουσειακών συλλογών με την καθημερινή παιδαγωγική πράξη, δεδομένου ότι λαμβάνει υπόψη του τις προσφερόμενες δυνατότητες όλων των τρόπων αναπαράστασης και επικοινωνίας στο μουσειακό περιβάλλον, κάνει ορατές τις γνωσιακές διαδικασίες που υποστηρίζονται με τις προτεινόμενες ή αναδυόμενες δραστηριότητες και βοηθάει στη συνειδητοποίηση των παιδαγωγικών επιλογών που μπορούν να γίνουν, καθώς και του αντίκτυπου που αυτές έχουν στα μαθησιακά αποτελέσματα.

2. Μεθοδολογία

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αξιοποιούν τα μουσειακά αντικείμενα για τη δημιουργία νοήματος και αναγνωρίζουν τα παιδιά ως ενεργούς σχεδιαστές νοημάτων αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα του μουσειοπαιδαγωγικού σχεδιασμού. Συχνά, όμως, καταγράφεται στη βιβλιογραφία η έλλειψη εξοικείωσης των μουσειοπαιδαγωγών με τις μαθησιακές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Eadie et al., 2022; Shaffer, 2019), ενώ αντίστοιχα οι νηπιαγωγοί και οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας δεν διαθέτουν συνήθως ιδιαίτερη εξοικείωση με την αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών και του μουσειακού περιβάλλοντος στους παιδαγωγικούς τους σχεδιασμούς (Γιάνναρου, 2024; Καλογιάννη, 2015). Στην Ελλάδα, πάντως, όλο και περισσότερα παιδαγωγικά τμήματα εντάσσουν μαθήματα που εκπαιδεύουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη χρήση των πολυτροπικών πόρων των μουσείων, γεγονός που δυνητικά θα οδηγήσει σε όλο και μεγαλύτερη αξιοποίηση των χώρων πολιτισμού από τις νηπιακές ομάδες (Δημητριάδη & Μαλαφάντης, 2022).

Το παρόν άρθρο θα προσεγγίσει δειγματικά δύο εργασίες προπτυχιακών φοιτητριών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο του μαθήματος «Οι μουσειακές συλλογές ως παιδαγωγικό εργαλείο στην πρώιμη παιδική ηλικία», προκειμένου να τις αναλύσει μέσα από το πρίσμα των πολυγραμματισμών και της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού και να αναδείξει τους τρόπους που το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο μπορεί να γονιμοποιήσει τον μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό και την προώθηση των γραμματισμών μέσω της αξιοποίησης του πολιτιστικού αποθέματος.

Για την ανάλυση θα αξιοποιηθεί το εργαλείο σχεδιασμού μαθημάτων «Placemat»¹. Πρόκειται για μια διαγραμματική απεικόνιση των τεσσάρων γνωσιακών διαδικασιών που συνδέονται με τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, διαμορφώνοντας τόσο ένα εργαλείο σχεδιασμού όσο και ένα εργαλείο που ενθαρρύνει την αξιολόγηση, τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το «Placemat» χρησιμοποιείται αναστοχαστικά στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου και δεν είχε δοθεί στις μελλοντικές παιδαγωγούς ως σχεδιαστικό εργαλείο. Το προπτυχιακό μάθημα περιλάμβανε θεωρητικές συζητήσεις, καθώς και επισκέψεις σε μουσεία, αξιοποιώντας πολυτροπικές μεθόδους διαμόρφωσης της νέας γνώσης, με στόχο οι φοιτήτριες να γνωρίσουν βιωματικά, αλλά και να προχωρήσουν σταδιακά σε εννοιολογήσεις για τη μάθηση μέσω αντικειμένων και σε δημιουργικούς σχεδιασμούς μαθησιακών εμπειριών τόσο στον παιδικό σταθμό όσο και στο μουσείο, που συμπεριλαμβάνουν τις μουσειακές συλλογές και προσεγγίζουν τα παιδιά ως ενεργητικούς συμμετοχούς και σχεδιαστές νοημάτων.

¹ <https://newlearningonline.com/learning-by-design/the-placemat>.

3. Πολυτροπικοί σχεδιασμοί: ανάλυση

Οι φοιτητικές εργασίες που επιλέχθηκαν², περιλαμβάνουν σειρά δραστηριοτήτων για παιδιά 3-4 ετών, κάποιες από τις οποίες υλοποιούνται στην τάξη και άλλες στο μουσείο. Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι αναπτύχθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς τη δυνατότητα ανατροφοδότησης από την παιδαγωγική πράξη, οι φοιτήτριες χρειάστηκε να φανταστούν τι θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σμα και πιθανό κριτήριο ως προς τον καθορισμό του ερευνώμενου θέματος και την περαιτέρω προσέγγισή του, ενώ τα μουσεία που επιλέχθηκαν θεωρήθηκαν ως τα καταλληλότερα για τη θεματική που είχαν προκρίνει.

Οι γενικοί γνωστικοί, κοινωνικοσυναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι που σχετίζονται και με τις δύο εργασίες είναι:

- να εξοικειωθούν τα παιδιά με το μουσείο και να αποκτήσουν μια ευχάριστη και θετική εμπειρία σε αυτό
- να ασκήσουν την παρατηρητικότητά τους
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να εκφραστούν δημιουργικά και πολυτροπικά, αναπτύσσοντας τον προφορικό τους λόγο, καθώς και τη συμβολοποίηση, μέσω της αναγνώρισης και δημιουργίας οπτικών και χειρονομιακών νοημάτων
- να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό και την αίσθηση του σώματος στον χώρο
- να αναλάβουν πρωτοβουλίες
- να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας και να συνεργαστούν
- να αντλήσουν χαρά και ικανοποίηση
- να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους.

3.1. Σχολιασμός εργασίας: «Σιτάρι-αλεύρι-ψωμί»

Αφετηρία για την πρώτη εργασία στάθηκε μια αγαπημένη εμπειρία των παιδιών: το ψωμί που τρώνε με λαχτάρα στα γεύματα που κάνουν στον παιδικό σταθμό. Από τι δημιουργείται; Ποιος μπορεί να το φτιάχνει και πώς; Γιατί το τρώμε κάθε μέρα; Πρόκειται για ερωτήματα που είναι πιθανό να προκύψουν αυθόρμητα από τα παιδιά με βάση τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Οι δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν συσχετίζονται με τους εξής ειδικότερους γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους:

² Η Κωνσταντίνα Συρίου εκπόνησε την εργασία σχετικά με το αλεύρι και το ψωμί και η Βάσω Χαρόνη την εργασία με τίτλο «Ταξιδεύοντας με την Άλκηστη στην αρχαία Ελλάδα». Τις ευχαριστώ αμφότερες θερμά για τη συναίνεση επεξεργασίας των εργασιών τους στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου και για την πάντα ενθουσιώδη συμμετοχή τους στο μάθημα (Ακαδ. έτος 2022-23).

- τα παιδιά να οικοδομήσουν γνώσεις για τα στάδια και τις διαδικασίες επεξεργασίας των σιτηρών και της παρασκευής άρτου
- να συνειδητοποιήσουν ότι τα τρόφιμα που φτιάχνονται από σιτηρά αποτελούν βασικό μέρος της καθημερινής μας διατροφής και ότι υπάρχουν ποικίλες ομάδες τροφίμων
- να εξοικειωθούν με κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που συνδέονται με το ψωμί, όπως η διακόσμηση με σφραγίδες ή η επίπονη συλλογική προσπάθεια που απαιτείται για την παραγωγή του
- να βιώσουν ενεργητικά τις διαδικασίες μετασχηματισμού του αλευριού σε άρτο
- να εκτιμήσουν τον κόπο που χρειάζεται για τη δημιουργία της τροφής και να τοποθετηθούν κριτικά ως προς αυτό.

Το παραμύθι του Γιώργου Αντωνάκη «Το πιο γλυκό ψωμί» είναι η δραστηριότητα που εισάγει τα παιδιά στην επεξεργασία του θέματος και στους προβληματισμούς γύρω από αυτό. Η ανάγνωσή του δίνει την ευκαιρία να συνδέσουν γνωστές τους εμπειρίες, όπως η κατανάλωση ψωμιού, ή αλλιώς τα «διαθέσιμα σχέδια» νοήματος, βιώνοντας παράλληλα το νέο: μέσα από τις περιπέτειες του ήρωα και την εικονογράφηση του παραμυθιού, γνωρίζουν τις διαδικασίες παραγωγής του αλευριού και εκτίθενται σε προβληματισμούς σχετικά με τη σημασία του ψωμιού και του κόπου, της υπομονής και της συνεργασίας που απαιτείται για τη δημιουργία αυτού που τρώμε. Αξιοποιώντας το εργαλείο σχεδιασμού μαθημάτων «Placemat», γίνεται εμφανές ότι η πρώτη αυτή δραστηριότητα, συνδέεται με πολλές και διαφορετικές γνωσιακές διαδικασίες (Διάγραμμα 1). Στη συζήτηση που ακολουθεί μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, η παιδαγωγός με τις ερωτήσεις της μπορεί να συνδέσει τα βιώματα των παιδιών με εννοιολογήσεις και λειτουργικές αναλύσεις: τα παιδιά μπορούν να ανακαλέσουν και να ονοματίσουν τη διαδοχή των ενεργειών που απαιτείται για την παρασκευή του ψωμιού μέχρι να φτάσει στο τραπέζι μας για κατανάλωση, αξιοποιώντας το υλικό του παραμυθιού, συμπληρωματικό οπτικό υλικό (από φωτογραφίες, βίντεο ή έργα ζωγραφικής) αλλά και τυχόν εμπειρίες τους από την παρασκευή ψωμιού στο σπίτι ή από βιώματα που έχουν από τον φούρνο της γειτονιάς, και να εκφράσουν τις δικές τους απορίες σχετικά με τη διαδικασία δημιουργίας του ψωμιού. Μπορούν επίσης να εξετάσουν τι άλλα είδη τροφίμων μπορούμε να φτιάξουμε από το αλεύρι, που τα χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή. Το παραμύθι δίνει αφορμές και για κριτική ανάλυση, μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις της παιδαγωγού: Γιατί ο ήρωας δεν ευχαριστείται το ψωμί; Τι ήταν αυτό που τον έκανε να αλλάξει γνώμη; Ως δημιουργική εφαρμογή των εμπειριών και των γνώσεων που διαμορφώθηκαν με τις παραπάνω διαδικασίες, προτείνεται η δυνατότητα εμπλοκής των παιδιών σε θεατρικό παιχνίδι, κατά το οποίο τα παιδιά αξιοποιούν τη φαντασία τους και τις δικές τους συμβολοποιήσεις αναφορικά με τις εργασίες που συνδέονται με την επεξεργασία του αλευριού, καθώς και η κατασκευή μαζί με τα παιδιά αντικειμένων που θα ενισχύσουν το θεατρικό παιχνίδι και την πολυτροπική προσέγγιση του θέματος (φουρνάκι, στολή μάγιστρα κλπ.).

Οι επόμενες δραστηριότητες που προτείνονται, έχουν ως χώρο διεξαγωγής το Μουσείο Λούλη. Το μουσείο στεγάζεται στο ιστορικό κτήριο των Μύλων Αγίου Γεωργίου, στο Κερατσίνι. Παρουσιάζει

την ιστορία και την παράδοση της καλλιέργειας και επεξεργασίας του σιταριού, τον ρόλο και τη σημασία του ψωμιού στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής και τη σπουδαιότητα της μεσογειακής διατροφής ως τρόπου ζωής και στοιχείου πολιτισμού³.

το ΓΝΩΣΤΟ	ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ	το ΝΕΟ	ΚΑΤΑΛΗΛΑ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΑ
<p>βιώνοντας τον κόσμο του μαθητή Αντλώντας από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, το κοινωνικό περιβάλλον, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τα συγκεκριμένα βιώματα, τα ατομικά κίνητρα, τη ζωή των ίδιων των μαθητών, όπως και το καθημερινό και οικείο.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): συζήτηση μετά την ανάγνωση του παραμυθιού - Εμπειρίες των παιδιών σε σχέση με το ψωμί. 4^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Τρώω, Πίνω-Πιο μεγάλος για να γίνω»: αναφέρουν τις προσωπικές επιλογές τους στο φαγητό και αν τους αρέσουν ή όχι τα τρόφιμα που βλέπουν στις καρτέλες. 10^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Ζητάμε από τους γονείς να μας στείλουν μια φωτογραφία με το παιδί τους, καθώς δημιουργούν ένα φαγητό ή γλυκό από αλεύρι. 	<p>βιώνοντας νέους κόσμους Εκπαφή των μαθητών με νέες εμπειρίες - πραγματικές (εκδρομές, προσκαλημένοι ομιλητές) ή εικαστικές (κείμενα, εκδόσεις, πληροφορίες). Το νέο είναι από την οπτική γωνία του μαθητή - για να έχει νόημα μπορεί να έχει οικεία στοιχεία.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): ανάγνωση παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί» 2^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - Δραστηριότητα γέφυρας με τις εμπειρίες της τάξης: παρατήρηση και αναγνώριση ιδεωμάτων που σχετίζονται με το όργωμα, το θέρισμα και το άλεσμα των σιτηρών. 3^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ξεχωρίζω» τα σιτηρά: αγγίζουμε το κάθε σιτηρό, (σιτάρι, βρώμη, σίκαλη κλπ.), παρατηρούμε και νιώθουμε την υφή τους, περιγράφουμε την εμπειρία μας. 4^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Τρώω, Πίνω-Πιο μεγάλος για να γίνω»: Τα παιδιά γνωρίζουν τρόφιμα διαφορετικών ειδών με τη βοήθεια του επιστητού υλικού του μουσείου. 5^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ελάτε να σφραγίσουμε»: τα παιδιά παρατηρούν τα σύμβολα των σφραγίδων άρτου και συζητούν για το τι τους θυμίζουν. 	<p>κάνοντας τα πράγματα με τον σωστό τρόπο Εφαρμόζοντας τη γνώση με έναν αναμενόμενο, προβλέψιμο ή τυπικό τρόπο με βάση όσα έχουν διδαχθεί. Περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό του μαθητή και προϋποθέτει ότι έχει ευκαιρίες να επιδείξει την κατανόηση και τη μάθησή του.</p> <ul style="list-style-type: none"> 5^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ελάτε να σφραγίσουμε»: Μέσα στο μουσείο υπάρχουν σφραγίδες άρτου για να εξεασκηθούν τα παιδιά τυπώνοντας με μελάνη. 6^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Μετά την επίσκεψη στο μουσείο κάθε παιδί φέρνει ένα τρόφιμο από το σπίτι και το συνδέει με την ομάδα τροφίμων του. 7^η δραστηριότητα (ΠΣ) - «Ζυμώνουμε όλοι μαζί... το πιο γλυκό ψωμί»: Μετά την επίσκεψη στο μουσείο δημιουργούμε ομαδικά το δικό μας ψωμί με το αλεύρι που μας έδωσαν, ανακαλώντας όλα όσα μάθαμε για το αλεύρι και συζητώντας για τον κόπο που χρειάζεται προκειμένου να φτιαχτούν όλα αυτά που τρώμε. Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί σε επόμενα μέρα με την παρουσία των γονέων ή συγγενών των παιδιών, προκειμένου να μαγειρευτούν διαφορετικά αρτοσκευάσματα. 	<p>κάνοντας πράγματα με ενδιαφέροντες τρόπους παίρνοντας γνώσεις και ικανότητες από ένα περιβάλλον - βιώνοντας κάτι από το οικείο του παιδιού και κάνοντας το να λειτουργήσει κάπως αλλιώς.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Θεατρικό παιχνίδι και κατασκευή φούρνου και άλλων αντικειμένων (π.χ. στολή μάγιστρα) μετά την ανάγνωση του παραμυθιού. 4^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ελάτε να σφραγίσουμε»: τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν τις δικές τους συνθέσεις για μια σφραγίδα και να αναπλάσουν ασηγής. 4^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Τρώω, Πίνω-Πιο μεγάλος για να γίνω»: Τα παιδιά εκφράζονται δημιουργικά φτιάχνοντας το δικό τους φανταστικό γεύμα. 8^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ) - σφραγίδες: Επεκτείνοντας τη μουσειακή δραστηριότητα με τις σφραγίδες, δημιουργούμε στην τάξη σφραγίδες από υλικά δεύτερης χρήσης. 9^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Κολάζ με φωτογραφίες τροφίμων σε περιοδικά ή παραμυθιά, που έχουν δημιουργηθεί από αλεύρι. 	
<p>με ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ με ΘΕΩΡΙΑ</p>			<p>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ</p>	
<p>συνδόντας ομοειδή πράγματα Εντοπίζοντας νέες έννοιες/ιδέες/θεματικές, συμπεριλαμβανομένων αφηρημένων, γενικευτικών όρων, συμβόλων, γνωρισμάτων, δομών, ορισμών και κανόνων. Η ονοματοδοσία είναι το πρώτο βήμα προς την κατανόηση.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): συζήτηση μετά την ανάγνωση του παραμυθιού: Πώς φτάνει το ψωμί στο τραπέζι μας; (ονοματοδοσία ενεργειών) 3^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ξεχωρίζω» τα σιτηρά: γνωρίζουμε τις ονομασίες των σιτηρών που αγγίζουμε, αναπτύσσουμε λεξιλόγιο για την περιγραφή τους. 	<p>συνδόντας διαφορετικούς τύπους πραγμάτων Γενικεύοντας και συνθέτοντας έννοιες συνδέοντας τις μεταξύ τους, κατανόητας πώς συμβάλλουν στο σύνολο, γενικεύοντας σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος: Τι θα γινόταν εάν...;</p> <ul style="list-style-type: none"> 3^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ξεχωρίζω» τα σιτηρά: συγκρίνουμε τα σιτηρά που αγγίζουμε και βρισκόμαστε τις διαφορές τους. 4^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Τρώω, Πίνω-Πιο μεγάλος για να γίνω»: Αξιοποιώντας τις κάρτες με φωτογραφίες τροφίμων του μουσείου, τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τις ομάδες των τροφίμων. 	<p>σκεπτόμενοι ποια είναι η λειτουργία ενός πράγματος Εξετάζω τη λειτουργία ή το σκοπικό της γνώσης, της πράξης, ενός αντικείμενου ή ενός αναπαριστούμενου νοήματος. Για ποιο λόγο; Τι κάνει; Πώς λειτουργεί; Ποια είναι η δομή, η λειτουργία ή οι διαστάσεις του; Πώς είναι οι αιτίες/αποτελέσματά του;</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): συζήτηση μετά την ανάγνωση του παραμυθιού: Τι μπορούμε να φτιάξουμε με το αλεύρι, πού το χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή; Πώς φτάνει το ψωμί στο τραπέζι μας; (διάδοση γεγονότων) 3^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Ξεχωρίζω» τα σιτηρά: τα παιδιά αναγνωρίζουν τα τρόφιμα που τρώνε καθημερινά και σχετίζονται με διαφορετικά σιτηρά με τη βοήθεια του διαδραστικού εκθέματος του μουσείου και ανακαλύπτουν την ποικιλία των τροφίμων που παράγονται από τα σιτηρά. 	<p>σκεπτόμενοι ποιους ωφελείται Λιερνών τους σκοπούς, τις προθέσεις και τα συμφέροντα μιας γνώσης, πράξης, αντικείμενου ή αναπαριστούμενου νοήματος. Ποιος είναι οι ατομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνέπειες; Ποιος ωφελείται; Ποιος χάνει;</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): συζήτηση μετά την ανάγνωση του παραμυθιού: Γιατί ο ήρωας δεν ευχαριστείται το ψωμί; Τι ήταν αυτό που τον έκανε να αλλάξει; 4^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) - «Τρώω, Πίνω-Πιο μεγάλος για να γίνω»: Συζητώντας τα περιεχόμενα του φανταστικού γεύματος που δημιουργούν, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη σημασία ενός ολοκληρωμένου γεύματος για την υγεία μας. 	

Σχήμα 1: Ανάλυση δραστηριοτήτων της εργασίας «Σιτάρι-αλεύρι-ψωμί» με το εργαλείο «Placemat» (προσαρμογή από Kalantzis et al., 2019, p.101).

Μετά από την παρατήρηση των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για το όργωμα, το θέρισμα και το άλεσμα των σιτηρών και τη συσχέτισή τους με τις εμπειρίες που ήδη απέκτησαν τα παιδιά από την ανάγνωση του παραμυθιού και το θεατρικό παιχνίδι⁴, προτείνεται η δραστηριότητα «Ξεχωρίζω τα σιτηρά». Στη θεματική ενότητα της μουσειακής έκθεσης «Τα δημητριακά», τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις αισθήσεις τους (όραση, αφή, ακοή) για να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά των σπόρων διαφορετικών σιτηρών, ενώ πλούσιο εποπτικό υλικό και διαδραστικά εκθέματα τα φέρνουν σε επαφή με νέες πληροφορίες ή βοηθούν στη συστηματοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Με αφορμή τις αισθητηριακές δραστηριότητες, η παιδαγωγός υποστηρίζει την εννοιολόγηση, αναφέροντας τις ονομασίες των σιτηρών και δίνοντας ευκαιρίες για ανάπτυξη

³ <https://www.loulismuseum.gr/museum>

⁴ Μια κούκλα κουκλοθεάτρου (ο βασιλιάς, ο αγρότης ή ο μωλονάς) μπορεί να αξιοποιηθεί για να βοηθήσει με πιο διασκεδαστικό τρόπο τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τη διαδοχή των ενεργειών για την επεξεργασία των σιτηρών και τη συσχέτισή τους με τα εργαλεία που εκτίθενται.

λεξιλογίου μέσα από την περιγραφή της υφής τους, παράλληλα με τα απτικά, ακουστικά και χωρικά νοήματα που τα παιδιά διαμορφώνουν με μη λεκτικούς τρόπους μέσα στο πολυτροπικό περιβάλλον του μουσείου. Η σύγκριση των χαρακτηριστικών των σιτηρών (χρώμα, βάρος, υφή κλπ.) βοηθάει στην περαιτέρω εννοιολόγηση, ενώ η τελευταία δράση υποστηρίζει τη λειτουργική ανάλυση: τα παιδιά αναγνωρίζουν τα τρόφιμα από διαφορετικά σιτηρά που τρώνε καθημερινά με τη βοήθεια του διαδραστικού εκθέματος του μουσείου και ανακαλύπτουν την ποικιλία των τροφίμων που παράγονται από αυτά.

Ακολουθεί η δραστηριότητα «Τρώω, Πίνω-Πιο μεγάλος για να γίνω», η οποία δίνει ευκαιρίες για συνδυασμό γνωστών βιωμάτων (τι μου αρέσει να τρώω) με νέες εμπειρίες, δημιουργώντας παράλληλα νέες εννοιολογήσεις (τα τρόφιμα ανήκουν σε διατροφικές ομάδες, πού κάνει καλό το καθένα). Τα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν δημιουργικά τη νέα γνώση συνθέτοντας ελεύθερα πάνω σε δίσκους το δικό τους φανταστικό γεύμα με συνδυασμό καρτών τροφίμων από διαφορετικές ομάδες. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις και την αξιοποίηση εποπτικού υλικού (ή γαντόκουκλας που εισάγει τη βασική πληροφορία π.χ. όταν τρώω ψωμί, νιώθω γεμάτη ενέργεια να τρέχω όλη μέρα), η παιδαγωγός μπορεί να υποστηρίξει την κριτική ανάλυση και να τα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν στοιχεία για τη διατροφική του αξία: Με ποια τρόφιμα σε κάνει πιο δυνατό το φανταστικό σου πιάτο; Τι θα συνέβαινε αν μας έλειπε το ψωμί;

Η επίσκεψη μπορεί να ολοκληρωθεί με πλάσιμο ψωμιών και ψήσιμο στον φούρνο του μουσείου, ενεργοποιώντας έτσι το σύνολο των αισθήσεων των παιδιών. Σε αυτή την περίπτωση και όσο αναμένουν το ψήσιμο των ψωμιών, μπορεί να υλοποιηθεί η δραστηριότητα αισθητικού γραμματισμού «Ελάτε να σφραγίσουμε», η οποία φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την πολιτισμική πρακτική της διακόσμησης του ψωμιού με τη χρήση σφραγίδων. Τα παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν τα σύμβολα των σφραγίδων, να συζητήσουν για το τι τους θυμίζουν και να δοκιμάσουν το αποτύπωμα κάποιων από αυτές στο χαρτί, με τα χρηστικά δείγματα που διαθέτει το μουσείο. Με έμπνευση τα σύμβολα των σφραγίδων της συλλογής του μουσείου, τα παιδιά μπορούν επίσης να σχεδιάσουν ελεύθερα με μαρκαδόρους τις δικές τους συνθέσεις, εξασκώντας τη λεπτή τους κινητικότητα και τη φαντασία τους για τη δημιουργία συμβόλων, μοτίβων και αφηγήσεων που σχετίζονται με αυτά. Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί στον παιδικό σταθμό με τη χρήση άλλων τεχνικών σφράγισης.

Τις επόμενες μέρες, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν ένα τρόφιμο που επέλεξαν να φέρουν από το σπίτι, κάτι που προσφέρει την ευκαιρία να συζητηθούν ξανά οι ομάδες τροφίμων στις οποίες ανήκουν τα τρόφιμα (φρούτα, δημητριακά κτλ.) ή το πού μας κάνουν καλό. Η δράση αυτή γεφυρώνει τον κόσμο του μουσείου, του παιδικού σταθμού και του σπιτιού, διασυνδέοντας τις εμπειρίες. Με την ίδια λογική της διασύνδεσης και της επέκτασης των εμπειριών και με αντικείμενο-γέφυρα (ή αλλιώς «συννοριακό αντικείμενο» (Carr et al., 2012; Clarkin-Phillips et al., 2013), το αλεύρι που δόθηκε στην ομάδα ως δώρο από το μουσείο, «ζυμώνουμε όλοι μαζί... το πιο γλυκό ψωμί». Η διαδικασία του ζυμώματος και της γευστικής δοκιμής όσων έφτιαξε η ομάδα, γίνονται αφορμή για

ανάκληση όσων μάθαμε για το αλεύρι και για συζήτηση του κόπου που απαιτείται για τη δημιουργία όλων όσων τρώμε⁵. Οι συζητήσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν και αξιολογικά ως προς τη μάθηση που αποκόμισαν τα παιδιά, ενώ μια τελική δραστηριότητα οπτικού γραμματισμού, που ταυτόχρονα έχει αξιολογικό χαρακτήρα, είναι το κολάζ με φωτογραφίες από περιοδικά ή παραμύθια με τρόφιμα που έχουν δημιουργηθεί από αλεύρι («εφαρμόζοντας δημιουργικά»). Η φωτογράφιση των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρασκευής τροφίμων από αλεύρι στο σπίτι, στο μουσείο ή στον παιδικό σταθμό, δημιουργεί επίσης ένα οπτικό υλικό που θα λειτουργεί υπενθυμιστικά στα παιδιά για την ανάκληση των βιωμένων εμπειριών τους, την ενίσχυση της προσωπικής τους ταυτότητας και τη δημιουργία αφηγήσεων για γεγονότα στα οποία συμμετείχαν ενεργητικά.

3.2. Σχολιασμός εργασίας: «Ταξιδεύοντας με την Αλκίση στην αρχαία Ελλάδα»

Η δεύτερη εργασία που θα σχολιαστεί, αναπτύχθηκε με τη λογική του σχεδίου εργασίας. Με πιθανή αφορμή την ανάγνωση ενός παιδικού βιβλίου με πλούσια εικονογράφηση για την αρχαία Ελλάδα από τη βιβλιοθήκη του τμήματος, τα παιδιά ενδέχεται να εκφράσουν αυθόρμητα απορίες για τη ζωή των αρχαίων, οι οποίες μπορούν να καταγραφούν με τη μορφή αραχνογραφήματος και να καθοδηγήσουν την περαιτέρω έρευνα της ομάδας.

Οι ειδικότεροι γνωστικοί στόχοι με τους οποίους συσχετίζονται οι δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν είναι:

- να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο με τον πολιτισμό της αρχαίας Ελλάδας μέσω της εξερεύνησης αντικειμένων και εποπτικού υλικού.
- να οικοδομήσουν γνώσεις για τη ζωή των αρχαίων Ελλήνων.
- να συγκρίνουν και να ανακαλύψουν κοινά χαρακτηριστικά με τα αντικείμενα της καθημερινής τους ζωής.

⁵ Η αξιοποίηση έντυπης συνταγής για την παρασκευή της ζύμης, με οπτικά σύμβολα για τα υλικά και τη δοσολογία, συμβάλλει, επίσης, μέσω του οπτικού γραμματισμού στην εξοικείωση των παιδιών με τα γραπτά νοήματα.

το ΓΝΩΣΤΟ ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ το ΝΕΟ		ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΑ	
<p>βιώνοντας τον κόσμο του μωθητή Αντλώντας από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, το κοινωνικό υπόβαθρο, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τα συγκεκριμένα βιώματα, τα ατομικά κίνητρα, τη ζωή των ιδίων των μαθητών, όπως και το καθημερινό και οικείο.</p> <ul style="list-style-type: none"> 6^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ): μετά από ένα κινητικό παιχνίδι χαλάρωσης και εκτόνωσης στον υπαίθριο χώρο μπροστά στο μουσείο, τα παιδιά ξαναβλέπουν τις κάρτες και ανακαλούν τη συζήτηση σχετικά με το τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε μέσα στο μουσείο. 9^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) – Με τι παιχνίδια τους άρεσε να παίξουν στο σπίτι ή στον παιδικό σταθμό; 11^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Συζήτηση με τα παιδιά για τις εμπειρίες και τις εντοπίσεις τους από το μουσείο. Η ομάδα κοιτά τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά και συζητά για ποιο λόγο τα επηρέασαν. Η παιδαγωγός σημειώνει τις απαντήσεις τους. 12^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Η παιδαγωγός προετοιμάζει τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι πράγματα που θυμίζουν τα πράγματα της Άλκηστης (οι εκτυπωμένες/ψηφιακές φωτογραφίες μπορεί να βοηθήσουν στην αντίστοιχη στο σπίτι και να διευκολύνουν την εμπλοκή των γονέων). 	<p>βιώνοντας νέους κόσμους Επαφή των μαθητών με νέες εμπειρίες - πραγματικές (εξορμίες, προσκεκλημένοι ομιλητές) ή εικονικές (κείμενα, εικόνες, κληροφορίες). Το νέο είναι από την οπτική γωνία του μωθητή - για να έχει νόημα μπορεί να έχει οικεία στοιχεία.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Με αφορμή την ανάγνωση ενός βιβλίου με πλούσια εικονογράφηση για την αρχαία Ελλάδα, δημιουργείται αραζονογράφημα με τις αυθόρμητες απορίες των παιδιών για τη ζωή στα αρχαία χρόνια. 2^η δραστηριότητα (ΠΣ): Η αρχαία κοιλίτσα Άλκηστη στέλνει γράμμα που προσκαλεί τα παιδιά στο μουσείο για να ανακαλύψουν πώς είναι τα πράγματα που χρησιμοποιούσε. 3^η δραστηριότητα (ΠΣ): Παιχνίδι μνήμης με κάρτες αντικείμενων από το μουσείο. 4^η δραστηριότητα (ΠΣ): Ανασκαφή αντιγράφων αρχαίων αντικείμενων στην αμμοδόχο του παιδικού σταθμού. 5^η δραστηριότητα (ΠΣ): Προτομασία για την επίσκεψη στο μουσείο - διάλογος με τα παιδιά σχετικά με την επίσκεψη, δείχνοντάς τους κάρτες με εικόνες για το τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε σε αυτό. 7^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) – Παιχνίδι ανακάλυψης: Η κοιλίτσα Άλκηστη τους υποδέχεται και ξαναμοιράζει τις κάρτες από το παιχνίδι μνήμης, προκειμένου τα παιδιά να εντοπίσουν τα πραγματικά αντικείμενα μέσα στο μουσείο. 8^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) – έρευνα: Δίνονται στα παιδιά φωτογραφικές μηχανές τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αποτύπωσουν ό,τι βρίσκουν ενδιαφέρον για τη ζωή στην αρχαία Ελλάδα, καθώς εξερευνούν στο μουσείο, υποβοηθούμενα με τις κατάλληλες ερωτήσεις από την παιδαγωγό. 	<p>κάνοντας τα πράγματα με τον σωστό τρόπο Εφαρμόζοντας τη γνώση με έναν ανεμενόμενο, προβλέψιμο ή τυπικό τρόπο με βάση όσα έχουν διδαχθεί. Περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό του μωθητή και προσδοκείται ότι έχει ευκαιρίες να επιδείξει την κατανόηση και τη μίμηση του.</p> <ul style="list-style-type: none"> 10^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) – Στον υπαίθριο χώρο του μουσείου, παίζουμε ομαδικά παιχνίδια, όπως η ακητινίδα (αγαλματικά) ή η αποδιόρασκιδρα (κρυφτό). 16^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Στήνεται έκθεση με τις φωτογραφίες, τις κατασκευές και τις καταγεγραμμένες εντοπίσεις των παιδιών από το μουσείο και προσκαλούνται οι γονείς ή παιδιά από άλλα τμήματα, στους οποίους μπορούν να παρουσιάσουν όλα όσα ανακάλυψαν για την αρχαία Ελλάδα. 	<p>κάνοντας πράγματα με ενδιαφέροντες τρόπους παίχνοντας γνώσεις, πείρες από ένα περιβάλλον και προσαρμόζοντας τις σε ένα διαφορετικό περιβάλλον - βιώνοντας κάτι από το οικείο του πλαίσιο και κάνοντας το να λειτουργήσει κάπως αλλιώς.</p> <ul style="list-style-type: none"> 13^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): η παιδαγωγός με τα παιδιά στήνει το μουσείο της τάξης με τα αντικείμενα που θα φέρουν τα παιδιά από το σπίτι, το οποίο μπορεί να συνεχίσει να εμπλουτίζεται με ό,τι άλλο φέρουν τα παιδιά. 14^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): κατασκευή αγείων και αντικείμενων από πηλό. 15^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Διαβάζουμε βιβλίο με μύθους από την αρχαία Ελλάδα. Στη γωνία της μεταφύτευσης προστίθενται ρούχα και αντικείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να τους αναπαράσσουν ή να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από αυτούς στο συμβολικό τους παιχνίδι.
<p>με ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ με ΘΕΩΡΙΑ</p>		<p>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ</p>	
<p>συνδέοντας ομοειδή πράγματα Εντοπίζοντας νέες έννοιες/όψεις/θεματικές, συμπεριλαμβανομένων αφηρημένων, γενικευτικών όρων, συμβόλων, γλωσσίων, όρων, ορισμών και κανόνων. Η ονομαστικότητα είναι το πρώτο βήμα προς την κατανόηση.</p> <ul style="list-style-type: none"> 7^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ): Συναρτισμένες εκδηλώσεις του μουσείου με κάρτες μνήμης. Ονομαστικότητα. 13^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): τα παιδιά φέρνουν αντικείμενα από το σπίτι, που έχουν ομοιότητες με τα αντικείμενα που φωτογράφησαν/είδαν στο μουσείο. 	<p>συνδέοντας διαφορετικούς τύπους πραγμάτων Γενικεύοντας και συνθέτοντας έννοιες συνδέοντας τις μεταξύ τους, κατανοώντας πώς συμβάλλουν στο σύνολο, γενικεύοντας σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Τι θα γινόταν εάν...;</p> <ul style="list-style-type: none"> 9^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) – τα παιδιά ανακαλύπτουν τα παιχνίδια της Άλκηστης και τα συγκρίνουν με τα δικά τους. 	<p>σκεπτόμενοι ποια είναι η λειτουργία ενός πράγματος Εξετάζει τη λειτουργία ή το σκοπικό της γνώσης, της πράξης, ενός αντικείμενου ή ενός αναπαριστούμενου νοήματος. Για ποιο λόγο; Τι κάνει; Πώς λειτουργεί; Ποια είναι η δουλειά, η λειτουργία ή οι διασυνδέσεις του; Πώς είναι οι αιτίες/αποτελέσματά του;</p> <ul style="list-style-type: none"> 9^η δραστηριότητα (ΜΟΥΣΕΙΟ) – τα παιδιά ανακαλύπτουν τα παιχνίδια της Άλκηστης και συζητούν για το πώς παίζονται. 13^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): τα παιδιά φέρνουν αντικείμενα από το σπίτι που έχουν ομοιότητες με τα αντικείμενα που φωτογράφησαν/είδαν στο μουσείο και εξηγούν τους τρόπους που τα χρησιμοποιούν. 	<p>σκεπτόμενοι ποιος ωφελείται Διακρίνει τους σκοπούς, τις προθέσεις και τα συμφέροντα μιας γνώσης, πράξης, αντικείμενου ή αναπαριστούμενου νοήματος. Ποιος είναι ο ατομικός, κοινωνικός και περιβαλλοντικός αντίκτυπος; Ποιος επηρεάζεται; Ποιος χάνει;</p> <ul style="list-style-type: none"> 13^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): τα παιδιά φέρνουν αντικείμενα από το σπίτι, που έχουν ομοιότητες με τα αντικείμενα που φωτογράφησαν/είδαν στο μουσείο και σκεφτόνται τι μπορεί να έλεγε η Άλκηστη αν χρησιμοποιούσε ένα τέτοιο αντικείμενο. Εμείς πώς θα νιώθαμε αν είχαμε τα παιχνίδια της Άλκηστης; Τι θα άλλαζε; 15^η δραστηριότητα (ΠΑΙΔ. ΣΤΑΘΜΟΣ): Στη βιβλιοθήκη του τμήματος προστίθενται βιβλία με μύθους από την αρχαία Ελλάδα. Διαβάζουμε και προβληματιζόμαστε για τις πράξεις των ηρώων. Γιατί μπορεί να το έκανε αυτό; Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Σχήμα 2: Ανάλυση δραστηριοτήτων της εργασίας «Ταξιδεύοντας με την Άλκηστη στην αρχαία Ελλάδα» με το εργαλείο «Placemat» (προσαρμογή από Kalantzis et al., 2019, p.101).

Αντλώντας στοιχεία από τον εννοιολογικό χάρτη της ομάδας, το ταξίδι της γνωριμίας με τα αρχαία χρόνια ξεκινάει, ενεργοποιώντας ποικίλες γνωσιακές διαδικασίες (Διάγραμμα 2). Μια μικρή κούκλα κουκλοθεάτρου, η Άλκηστη, στέλνει ένα γράμμα στα παιδιά (που μπορεί να έχει και ηλεκτρονική μορφή για τεχνολογικό γραμματισμό) και τα προσκαλεί να επισκεφτούν το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς στην Αθήνα, για να ανακαλύψουν τα πράγματα που είχε στα αρχαία χρόνια στο σπίτι της και με τι της άρεσε να παίζει. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ένα παιχνίδι μνήμης που τους στέλνει η Άλκηστη για να εξοικειωθούν με τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσε στην αρχαιότητα, ενώ στην αμμοδόχο του σχολείου, βρίσκουν θαμμένα και άλλα αντικείμενα που τους έχει κρύψει, ανακαλύπτοντάς τα με τον τρόπο που και οι αρχαιολόγοι βρίσκουν τα αντικείμενα που εκτίθενται στα αρχαιολογικά μουσεία («Βιώνοντας το νέο»). Μια σειρά από εικόνες σε κάρτες προετοιμάζει, επίσης, τα παιδιά για το πώς συμπεριφέρονται οι επισκέπτες σε ένα μουσείο και τι μπορούν να κάνουν σε αυτό, συμβάλλοντας στον απαραίτητο μουσειακό γραμματισμό τους.

Φτάνοντας στην είσοδο του μουσείου και μετά από ένα σύντομο κινητικό παιχνίδι εκτόνωσης η παιδαγωγός παρουσιάζει ξανά τις κάρτες συμπεριφοράς στο μουσείο, ενώ εμφανίζεται και η Άλκηστη που τους μοιράζει εκ νέου τις κάρτες μνήμης και τους καλεί σε ένα παιχνίδι εξερεύνησης. Το εποπτικό υλικό λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα σε όσα επεξεργάστηκαν στον παιδικό σταθμό και ως ένα σημείο τους είναι οικεία και στις ανακαλύψεις που θα κάνουν μέσα στο μουσείο, καθώς θα προσπαθήσουν να αντιστοιχίσουν όσα βλέπουν στις κάρτες με τα πραγματικά αντικείμενα. Παράλληλα, η φωτογραφική μηχανή που θα είναι διαθέσιμη προς χρήση, θα τα βοηθήσει να λειτουργήσουν ερευνητικά με μεγαλύτερη αυτονομία, αποτυπώνοντας αντικείμενα που τους κινούν το ενδιαφέρον. Η παιδαγωγός με τις κατάλληλες ερωτήσεις μπορεί να διασυνδέει τις νέες με τις γνωστές εμπειρίες και να υποστηρίζει τις εννοιολογήσεις τους, αναφέροντας ονομασίες και προτρέποντας για συγκρίσεις ανάμεσα στα παιχνίδια των αρχαίων και τα δικά τους, καθώς και λειτουργικές αναλύσεις (λεκτικές και χειρονομιακές) για το πώς μπορεί να παίζονται. Η τελική δραστηριότητα στον εξωτερικό χώρο τους δίνει την ευκαιρία να «εφαρμόσουν κατάλληλα» τις οδηγίες για αρχαία ομαδικά παιχνίδια που παίζονται ακόμη και σήμερα.

Επιστρέφοντας στον παιδικό σταθμό, οι φωτογραφίες που τραβήχτηκαν μπορούν να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω συζητήσεις ως προς τη ζωή των αρχαίων, αλλά και για μοίρασμα εντυπώσεων από το μουσείο. Αποτελούν την ερευνητική δουλειά των παιδιών και η παιδαγωγός μπορεί να καταγράψει όσα αναφέρουν για τις φωτογραφίες που τράβηξαν, παίρνοντας αφορμές για συζητήσεις όχι μόνο από το περιεχόμενο, αλλά και την οπτική γωνία ή το καδράρισμα της φωτογραφίας (Kalessoroulou, 2017). Σε εκτυπωμένη ή ψηφιακή μορφή μπορούν να διευκολύνουν την αντιστοίχιση στο σπίτι με ένα παρόμοιο αντικείμενο («Εννοιολογώντας με ορολογία»). Τα αντικείμενα από τα σπίτια των παιδιών, σε φυσική ή ψηφιακή μορφή, προτείνεται να μεταφερθούν στον παιδικό σταθμό, προκειμένου τα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους καθημερινό μουσείο, το οποίο μπορούν να συνεχίζουν να εμπλουτίζουν με αντικείμενα, ζωγραφίες και προφορικά νοήματα, που θα καταγράφει η παιδαγωγός. Στο πλαίσιο της δημιουργικής εφαρμογής, τα παιδιά μπορούν ακόμη να κατασκευάσουν αγγεία από πηλό, ενώ μια έκθεση όλου του πολυτροπικού υλικού που παράχθηκε (φωτογραφίες, πήλινες δημιουργίες, καταγεγραμμένες εντυπώσεις κ.ά.) σε κεντρικό χώρο του παιδικού σταθμού, θα δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να αναδιηγηθούν στους οικείους τους τα όσα έζησαν και να μοιραστούν τα πολυτροπικά νοήματα που διαμόρφωσαν. Τέλος, η ανάγνωση αρχαίων μύθων, η κριτική ανάλυση για τις επιλογές των ηρώων (Γιατί το έκανε άραγε; Εσύ τι θα έκανες;) και ο εμπλουτισμός της γωνιάς μεταμπίεσης με ρούχα και αντικείμενα που θα βοηθούσαν τα παιδιά να τους αναπαραστήσουν ή να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από αυτούς στο συμβολικό τους παιχνίδι, συμβάλλουν στον «ανασχεδιασμό» του κόσμου της αρχαίας Ελλάδας μέσα από την οπτική των μικρών παιδιών.

4. Συζήτηση

Η ανάλυση που προηγήθηκε εγείρει μια σειρά ερωτημάτων που σχετίζονται με τη διαδικασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού εντός και εκτός μουσείου για την πρώιμη παιδική ηλικία. Καταρχάς είναι

απαραίτητο να τονιστεί ότι η έννοια του παιδαγωγικού σχεδιασμού, ιδίως στις ηλικίες κάτω των τεσσάρων ετών, δεν μπορεί να νοείται παρά ως μέριμνα για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τους αναδυόμενους γραμματισμούς των παιδιών, προσφέροντας τους νέες εμπειρίες και δυνατότητα επιλογής και μετασχηματισμού με βάση τις προσωπικές τους επιδιώξεις και ενδιαφέροντα. Μια τέτοια συνθήκη είναι βασικό συστατικό κάθε προσχολικής τάξης, αλλά πιο δύσκολο να επιτευχθεί στο μουσειακό περιβάλλον. Το μέγεθος και η διάταξη του εκθεσιακού χώρου, ο χρονικός περιορισμός στην αξιοποίηση του μουσείου, η συνύπαρξη με άλλους επισκέπτες, η έλλειψη εξοικείωσης με τον χώρο και τις πολιτισμικές πρακτικές που συνδέονται με αυτόν, καθώς και ζητήματα ασφαλείας τόσο των εκθεμάτων όσο και των παιδιών, είναι μερικοί από τους ανασταλτικούς παράγοντες που συνηγορούν προς την κατεύθυνση περισσότερο δομημένων επιλογών στον σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών στις οποίες θα εμπλακούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εντούτοις, μέσα στη δομή του μουσειακού προγράμματος που θα σχεδιαστεί, είναι σημαντικό να δημιουργούνται ευκαιρίες για αυτόνομη εξερεύνηση, δυνατότητες εναλλαγής ή επιλογής μεταξύ δραστηριοτήτων, υλικών ή επιπέδου εμπλοκής, και για πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας, με τον παιδαγωγό (ή τον μουσειοπαιδαγωγό) σε ρόλο διαμεσολαβητή αναδυόμενων δράσεων και συμβάντων γραμματισμού. Στην εισαγωγή τονίσαμε ότι στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών τα παιδιά νοούνται ως ενεργητικοί σχεδιαστές νοημάτων, όμως ο σχεδιασμός δεν αποτελεί πάντα μια εμπρόθετη, συνειδητή πράξη, αλλά ένα γεγονός σε εξέλιξη, ένα συμβάν «ανοιχτής υφής» (Palpacuer Lee, 2018), ικανό να συν-κινήσει ποικιλοτρόπως. Κατά τη διάρκεια του, τα παιδιά βιώνουν νοήματα μέσω των οπτικών, ακουστικών, χωρικών, χειρονομιακών και απτικών οδών και τα ανασχεδιάζουν με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους και ενίοτε με την υποστήριξη της τεχνολογίας. Με ποιους τρόπους προτείνεται κάτι τέτοιο ή θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω στα προγράμματα μουσειακής αγωγής που εξετάσαμε;

Μία από τις βασικές μεθόδους που αξιοποιήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι πολυτροπικές αφηγήσεις. Με όχημα τον λόγο του παραμυθιού ή της σύγχρονης επινοημένης ιστορίας, δίνεται η ευκαιρία να ακολουθήσουν τον ειρμό της αφήγησης, να συμμετέχουν με ερωταποκρίσεις στη λειτουργική ή κριτική ανάλυσή της και να υποστηρίζονται στις εννοιολογήσεις τους. Η αφήγηση όμως δεν μένει μόνο στο επίπεδο της ανάγνωσης και της συζήτησης για τα νοήματά της. Τα παιδιά μπορούν να περάσουν από τον ένα τρόπο σημειωτικής παραγωγής στον άλλο, καθώς συνδέουν τα λεκτικά νοήματα του κειμένου με τα σύνθετα απτικά, σωματικά, οπτικά και χειρονομιακά νοήματα που αναδύονται, είτε μέσα από τις θεατρικές και εικαστικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται είτε καθώς αλληλεπιδρούν με τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές του μουσειακού περιβάλλοντος (π.χ. άγγιγμα σιτηρών, αναγνώριση αντικειμένων και αντιστοίχιση με το διαθέσιμο οπτικό υλικό). Έτσι, σχηματίζονται εμπλουτισμένες εσωτερικές αναπαραστάσεις, αλλά και επικοινωνιακά γεγονότα που διαμορφώνονται λεπτό προς λεπτό με συμπεριληπτικό πρόσημο, καθώς τα παιδιά δραστηριοποιούνται και εκφράζονται με παραπάνω από έναν τρόπο. Π.χ. στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς τα παιδιά παρατηρούν, μιλούν, φωτογραφίζουν, αντιστοιχίζουν τρισδιάστατα αντικείμενα με οπτικές αναπαραστάσεις, αξιοποιώντας τις συνεχείς και επαναλαμβανόμενες μετατοπίσεις μεταξύ των διαφορετικών τρόπων νοήματος που επιτρέπει ο πολυτροπικός

παιδαγωγικός σχεδιασμός του προγράμματος για τη ζωή στην αρχαία Ελλάδα, προκειμένου να παράγουν και να επικοινωνήσουν τα νοήματα που διαμορφώνουν όχι μόνο ατομικά αλλά και συλλογικά.

Ο τεχνολογικός γραμματισμός είναι μια ακόμη διάσταση που διαγράφηκε ως δυνατότητα στη δεύτερη εργασία. Η φωτογραφική πράξη ως εργαλείο διερεύνησης του εκθεσιακού χώρου, συστηματοποίησης των εσωτερικών αναπαραστάσεων, αναδιήγησης και δημιουργικής έκφρασης είναι μια τεχνική που μπορεί να αξιοποιηθεί στο μουσείο με πολύ ενδιαφέρουσες προεκτάσεις (Ασκούνη και συν., 2017). Η χρήση της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα ακόμη και σε πολύ μικρά παιδιά να διαμορφώσουν με προσωπικό τρόπο τη μουσειακή τους εμπειρία, να συν-κατασκευάσουν τη γνώση και να τη μοιραστούν με άλλους επισκέπτες ή ανθρώπους του οικείου τους περιβάλλοντος, κάνοντας ορατή και διακοινωνώντας την παιδική οπτική. Μια τέτοια ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποίησε η Πέτρου (2024) με παιδιά 3-4 ετών. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τέσσερα αντικείμενα από το τοπικό λαογραφικό τους μουσείο, τα οποία γνώρισαν μέσα από ψηφιακό οπτικό υλικό που τους διέθεσε το μουσείο για να το προβάλλουν στον παιδικό σταθμό και επινόησαν μια δική τους ιστορία με πρωταγωνιστές τα αντικείμενα, η οποία καταγράφηκε από την παιδαγωγό και εικονογραφήθηκε από τα παιδιά με ζωγραφιές και κολλάζ. Οι ψηφιακές εικόνες των αντικειμένων παρουσιάστηκαν σε ένα ψηφιακό μουσείο που συνδημιούργησαν με την παιδαγωγό τους. Δημιούργησαν επίσης ένα πηλίνο ομοίωμα κεντητού ψωμιού με έμπνευση ανάλογα εκθέματα του μουσείου και μια πολυτροπική αφίσα. Όλο αυτό το υλικό τοποθετήθηκε σε μια μουσειο-βαλίτσα που δωρίστηκε στο μουσείο για να τη χρησιμοποιήσουν κι άλλοι μικροί ή μεγαλύτεροι επισκέπτες, οι οποίοι θα ήθελαν να επισκεφτούν το μουσείο και να εξοικειωθούν με αυτό. Την ημέρα της επίσκεψης και παράδοσης της μουσειοβαλίτσας, τα παιδιά παρουσίασαν το υλικό τους και την ιστορία τους στην υπάλληλο του μουσείου, αντιστρέφοντας τους συνήθεις ρόλους και δίνοντας μια διαφορετική διάσταση στον τρόπο που μπορεί να σχεδιαστούν τα προγράμματα μουσειακής αγωγής για τις πολύ μικρές ηλικίες.

Οι εργασίες που παρουσιάστηκαν αξιοποίησαν, επίσης, την πολύτιμη έννοια των «συνοριακών αντικειμένων» (Carr et al., 2012; Clarkin–Phillips et al., 2013). Ένα συνοριακό αντικείμενο επιτρέπει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ ετερογενών κόσμων και λειτουργεί ως γέφυρα και σημείο επαφής. Η εξοικείωση των μικρών παιδιών με το περιβάλλον του μουσείου διευκολύνεται από τέτοιου είδους αντικείμενα (σε φυσική ή ψηφιακή μορφή⁶) που μπορούν να ταξιδέψουν από το μουσείο στην τάξη ή το σπίτι και αντίστροφα, π.χ. μια κούκλα, ένα σακουλάκι αλεύρι, πλαστικοποιημένες εικόνες, οι φωτογραφίες που τραβήχτηκαν στην επίσκεψη ή οι ζωγραφιές που έκαναν τα παιδιά. Έτσι, πάλι στις πρωτόγνωρες εμπειρίες που προσφέρουν τα μουσειακά αντικείμενα και το σύνολο του μουσειακού περιβάλλοντος, εμπλουτίζοντας τις αναπαραστάσεις των παιδιών και

⁶ Μια ενδιαφέρουσα περίπτωση ψηφιακού συνοριακού αντικειμένου είναι το παραμύθι που δημιούργησε η Κορίνα Βέλλα στο πλαίσιο της εργασίας της στο μάθημα «Οι μουσειακές συλλογές ως παιδαγωγικό εργαλείο στην πρώιμη παιδική ηλικία», προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για την επίσκεψη στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. (<https://www.storyjumper.com/book/read/136220322/629111664a007#page/9>).

συντελώντας στον μουσειακό γραμματισμό τους, προστίθενται νέα αντικείμενα, τα οποία προκύπτουν με τη λογική των πολυγραμματισμών και της ενεργού συμμετοχής των ατόμων στην παραγωγή νοήματος, καθώς τα συσχετίζουν με τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία μεταφέρονται. Δεδομένου μάλιστα ότι κάθε ανταλλαγή νοημάτων είναι διαπολιτισμική σύμφωνα με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, μπορούν να αξιοποιηθούν συνοριακά αντικείμενα με χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τον διαπολιτισμικό διάλογο και προσφέρουν την ευκαιρία σε μέλη διαφορετικών ομάδων να βρουν κοινό έδαφος επικοινωνίας.

Τέλος, παρόλο που στον παιδικό σταθμό δεν υπάρχει καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το παιδαγωγικό πρόγραμμα είναι αναδυόμενο και ιδανικά διαμορφώνεται με βάση τις προτιμήσεις των παιδιών, η αξιοποίηση του εργαλείου Placemat έχει πολλά να προσφέρει: όχι απαραίτητα με την έννοια της εκ των προτέρων σχεδίασης όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη δραστηριοποίηση πριν και μετά την επίσκεψη στο μουσείο, αλλά της αναγνώρισης και αποτίμησης των γνωσιακών διαδικασιών που εμφανίζονται στις υπό συνεχή διαμόρφωση μαθησιακές συναρμογές παιδιών-αντικειμένων-περιβαλλόντων-παιδαγωγών. Η παιδαγωγός μπορεί να χαρτογραφήσει τις προγραμματισμένες και τις αναδυόμενες δράσεις και να αναστοχαστεί: τι ενδείξεις υπάρχουν για την ενεργοποίηση των συνδεδεμένων γνωσιακών διαδικασιών; Τι είδους πολυτροπικά τεχνήματα απέδωσαν; Με ποιους άλλους τρόπους η/ο (μουσειο-)παιδαγωγός μπορεί να εμπλουτίσει το μαθησιακό περιβάλλον για να ενισχύσει περαιτέρω τα παιδιά στις επιστημικές τους κινήσεις και την πολυτροπική τους έκφραση; Π.χ. στο πρόγραμμα για την αρχαία Ελλάδα, οι ερωτήσεις για το τι μπορεί να έλεγε ή να ένιωθε η Άλκηστη αν χρησιμοποιούσε κάποια από τα αντικείμενα που θα φέρουν τα παιδιά από το σπίτι ή αντίστοιχα το κάθε παιδί αν έπαιζε με τα παιχνίδια της Άλκηστης, προστέθηκαν αναστοχαστικά στο πλαίσιο του παρόντος σχολιασμού ως μια ακόμη δυνατότητα για την υποστήριξη της κριτικής ανάλυσης (Διάγραμμα 2, 13^η δραστηριότητα). Η σύνταξη ενός γράμματος προς την Άλκηστη ή προς τον βασιλιά του παραμυθιού με όσα αναφέρουν ή ζωγραφίζουν τα παιδιά, θα μπορούσε να προωθήσει περαιτέρω την ανάπτυξη του δημιουργικού γραμματισμού (Kiosses, 2019).

5. Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι ένα χρήσιμο πλαίσιο που μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στην κατάρτιση των μελλοντικών και των εν ενεργεία παιδαγωγών και να ενισχύσει την κριτική ανάγνωση των προγραμμάτων μουσειακής αγωγής. Προσφέρει εργαλεία σχεδιασμού, ανάλυσης και αναστοχασμού, που διευκολύνουν την ένταξη της πολυτροπικής σύμφρασης και την ανάδειξη των γνωσιακών διαδικασιών, οι οποίες ενδέχεται να αναδυθούν καθώς οι δράσεις των παιδιών συνυφαίνονται με τα πολιτισμικά τέχνηρα.

Υπό το πρίσμα της προσέγγισης που συζητήθηκε και για τον εμπλουτισμό της θεωρητικής αυτής συζήτησης με εμπειρικά δεδομένα, θα είχε ενδιαφέρον να διοργανωθεί έρευνα για τα είδη των γραμματισμών που αναπτύσσονται στο μουσείο από τα μικρά παιδιά και τις μεθόδους που υποστηρίζουν κάτι τέτοιο. Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και του ψηφιακού γραμματισμού στα προγράμματα μουσειακής αγωγής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι επίσης ένας πολλά υποσχόμενος τομέας διερεύνησης, δεδομένου ότι ενισχύει τις πολυτροπικές νοηματοδοτήσεις και τη συν-δημιουργία της γνώσης. Στο πλαίσιο του κινήματος της κριτικής παιδικής μουσειολογίας που πρεσβεύει τη μεγαλύτερη εμπλοκή και συνεισφορά των παιδιών στις μουσειακές λειτουργίες (Patterson, 2021), αλλά και της ευρύτερης αναγνώρισης της σημασίας να αναδειχθούν οι οπτικές και οι φωνές των παιδιών, θα λέγαμε εν κατακλείδι ότι η σχεδιαστική λογική των πολυγραμματισμών διευκολύνει προς αυτή την κατεύθυνση, ανοίγοντας δρόμους για την ένταξη των αναδυόμενων γραμματισμών των μικρών παιδιών και των πολυτροπικών τους εκφράσεων μέσα στο μουσειακό γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αντωνάκης, Γ. (2007). *Το πιο γλυκό ψωμί*. Ακρίτας.
- Ασκούνη, Ν., Βουβουσίρα, Σ., & Φάκου, Α. (2017). Ζουμ στο μουσείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές παράμετροι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. *Museumedu*, 4, 183-208.
- Barry, A. (2010). Engaging 21st century learners: a multidisciplinary, multiliteracy art-museum experience. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 7(3), pp. 49–64. <http://sleid.cqu.edu.au/>
- Bezemer, J. J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Burritt, A. M. (2018). Pedagogies of the object: artifact, context and purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469909>
- Γιάνναρου, Δ. (2024). *Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς την αξιοποίηση των μουσείων με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η περίπτωση του Δήμου Δέλτα Θεσσαλονίκης*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυπόνη. <http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-5880>
- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Beer, A., Thomas, R., & Waitai, M. (2012). Young children developing meaning-making practices in a museum: the role of boundary objects. *Museum Management and Curatorship*, 27(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.644696>
- Clarkin-Phillips, J., Carr, M., Thomas, R., Waitai, M., & Lowe, J. (2013). Stay behind the yellow line: young children constructing knowledge from an art exhibition. *Curator: The Museum Journal*, 56(1), 407-420. <https://doi.org/10.1111/cura.12041>
- Clarkin-Phillips, J., Carr, M., Thomas, R., Tinning, A., & Waitai, M. (2018). Fostering the artistic and imaginative capacities of young children: case study report from a visit to a museum. *International Journal of Early Childhood*, 50, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0211-2>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Crafton, L. K., Silvers, P. & Brennan, M. (2017). Creating a critical multiliteracies curriculum: repositioning art in the early childhood classroom. In M. J. Narey (Ed.), *Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood. The creative and critical “art” of making meaning* (pp. 67-86). Springer.
- Deroo, M. R. (2022). Museums in support of preservice teacher learning: expanding understandings of multiliteracies and translanguaging in content area teaching. *International Multilingual Research Journal*, 16(3), 227-236. ERIC Number: EJ1355814

- Deroo, M. R., & Galante, M. (2023). Disciplinary literacy learning at the museum: Supporting preservice teachers' expanded understandings of multimodality. *Literacy Research and Instruction*, 62(4), 350-370. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2138647>
- Δημητριάδη, Σ., & Μαλαφάντης, Κ. (2022). Το μουσείο ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη μάθηση: Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση αξιοποίησής του από φοιτητές τμημάτων αγωγής της πρώιμης παιδικής και εκπαίδευσης της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 10(2), 122-152. <https://doi.org/10.12681/ppej.27843>
- Diamantopoulou, S., & Christidou, D. (2018). Children's 'eye views' of an archaeological site: A multimodal social semiotic approach to children's drawings. *Museum & Society*, 16(3) 334-351. <https://doi.org/10.29311/mas.v16i3.2793>
- Eadie, P., Young, S., Suda, L. & Church, A. (2022). Facilitator and teacher perspectives on museum programs for young children. *Journal of Museum Education*, 47(1), 103-112. <https://doi.org/10.1080/10598650.2021.2000770>
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media architecture pedagogy*. Routledge.
- Fusté Forné, M. (2024). Museums thinking about early childhood education: present role and perspectives. *Journal of Museum Education*, 49(1), 152-165. <https://doi.org/10.1080/10598650.2023.2300188>
- Guzmán-Simón, F., & Pacheco-Costa, A. (2022). 'Like, I'm playing, but with this'. Materialization and affect in early childhood literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2), 397-421. <https://doi.org/10.1177/14687984211068117>
- Hackett, A. (2014). Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and moving in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1468798412453730>
- Hackett, A. & Rautio, P. (2019). Answering the world: young children's running and rolling as more-than-human multimodal meaning making. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1019–1031. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635282>
- Hackett, A., Holmes, R. & MacRae, C. (Eds.) (2023). *Δουλεύοντας με μικρά παιδιά στα μουσεία. Συνυφαίνοντας θεωρία και πράξη*. (Επιμ. Ν. Φιλίππουπολίτη, Μτφρ. Έ. Βλάχου). Εκδ. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Hamilton, E. R., & Van Duinen, D. V. (2021). Hybrid spaces: Adolescent literacy and learning in a museum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(5), 511–520. <https://doi.org/10.1002/jaal.1123>
- Hindley, A. F., & Olsen Edwards, J. (2017). Early childhood racial identity – the potential powerful role for museum programing. *Journal of Museum Education*, 42(1), 13-21. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1265851>
- Insulander, E., & Selander, S. (2009). Designs for learning in museum contexts. *Designs for learning*, 2(2), 8-20. <https://doi.org/10.16993/df1.21>
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.
- Kalessopoulou, D. (2017). Capturing the untold: photography as a tool for empowering children to interpret their embodied experiences in museums. *Journal of Visual Literacy*, 36(3-4), 164-183. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1408206>
- Καλεσοπούλου, Δ. (2022). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά κάτω των 4 ετών στα μουσεία: ένα αναδυόμενο πεδίο δράσης στην παγκόσμια μουσειακή σκηνή. Στο Σ. Αντωνιάδης (Επιμ.), *Βιβλίο πρακτικών Πανελληνίων Επιστημονικών Συνεδρίων Προσχολικής Αγωγής, Β' Τόμος, ΣΤ', Ζ' Η', Θ' & Ι' Συνέδριο (2016-2020) «Σύγχρονα Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής & Παιδιατρικής»* (σσ. 228-233). Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Προσχολικής Αγωγής.
- Καλεσοπούλου, Δ., & Κουσερή, Γ. (2020). Γράφοντας τις δικές μας «Οδύσσειες»: η δημιουργική προσέγγιση του μουσειακού κόσμου μέσα από τον κόσμο της λογοτεχνίας. *Museumedu*, 7, 89-113.

- Kalessopoulou, D., Sidiropoulou, T., Sotiropoulou, E., & Psatha, F. (2024). Exploring social justice awareness in young children's shopping pretend play at ECEC settings and museums. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2227366>
- Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. *Museumedu*, 1, 115–134.
- Kiosses, S. (2019). Fostering creative literacy: Theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 6(2), 18-25. ISSN 2059-2027.
- Κιοσσές, Σ., & Δαλακούρα, Ν. (2020). *Μετα-γράφοντας την τέχνη. Μουσεία, πινακοθήκες και χώροι πολιτισμικής κληρονομιάς ως τόποι δημιουργικής γραφής*. Κλειδάριθμος.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kumpulainen, K., Karttunen, M., Juurola, L., & Mikkola, A. (2014). Towards children's creative museum engagement and collaborative sense-making. *Digital Creativity*, 25(3), 233-246. <https://doi.org/10.1080/14626268.2014.904370>
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J., & Renlund, J. (2018). *Playful parts: The joy of learning multiliteracies* (Trans.VK-Global Oy). University of Helsinki, Ministry of Education and Culture.
- Leander, K., & Boldt, G. (2012). Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
- Lee, S., Adair, J. K., Payne, K. A., & Barry, D. (2021). Revisioning fairness as social justice in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 1083–95. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01233-x>
- Lenters, K. (2016). Telling “a story of somebody” through digital scrapbooking: A fourth grade multiliteracies project takes an affective turn. *Literacy research and instruction*, 55(3), 262–283.
- Narey, M. J. (2017). The creative “art” of making meaning. In M. J. Narey (Ed.), *Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood. The creative and critical “art” of making meaning* (pp. 1-22). Springer.
- Nuzzaci, A. (2020). “Symbolic mediation” in alphabetical processes: Cultural heritages, territories and multiliteracies. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 475-503. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.86037>
- Palpacuer Lee, C. (2018). Multiliteracies in action at the art museum. *L2 Journal*, 10(2), 134-157. <https://doi.org/10.5070/L210235237>
- Patterson, M. E. (2021). Toward a Critical Children’s Museology: The Anything Goes Exhibition at the National Museum in Warsaw. *Museum & Society*, 19(3), 330-350. <https://doi.org/10.29311/mas.v19i3.3393>
- Πέτρου, Ε. (2024). *Το μουσείο ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης στην προσχολική ηλικία: υιοθετώντας και συνδημιουργώντας στο μουσείο της κοινότητάς μας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυλνόνη. <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/5942>
- Πουρκός, Μ. Α. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση* (σσ. 61-102). Νησίδες.
- Savva, S. (2013). Museum-based multiliteracies and learning for 21st century skills, a preliminary study. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6(2), 117-130. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v06i02/44444>
- Savva, S. (2016). *The potential of a museum-school partnership to support diversity and multiliteracies-based pedagogy for the 21st century* [Unpublished PhD thesis]. University of Leicester. https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/The_Potential_of_a_Museum_School_Partnership_to_Support_Diversity_and_Multiliteracies_Based_Pedagogy_for_the_21st_Century/10219073?file=18429824

- Savva, S., & Souleles, N. (2014). Using webquests in a museum-based multiliteracies dynamic learning intervention: Ubiquitous learning made possible? *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 6(3), 15-33. <https://hdl.handle.net/20.500.14279/9672>
- Schwartz, J. P. (2008). Object lessons: Teaching multiliteracies through the museum. *College English*, 71(1), 27-47. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/25472303>
- Shaffer, S. E. (2019). *Το παιδί και το Μουσείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (Επιμ. Κ. Μαλαφάντης, Μπρ. Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού). Εκδ. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- Shapiro, B. R., & Silvis, D. (2023). Animated movements, animating methods: An interaction geography approach to space and affect in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984231212723>
- Trimis, E. & Savva, A. (2009). The in-depth approach: Young children's artistic learning in the context of museum environments and other cultural settings. In M. J. Narey (Ed.), *Making meaning. Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education* (pp. 91-116). Springer.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Wallis, N. & Noble, K. (2023). The slow museum: the affordances of a university art museum as a nurturing and caring space for young children and their families. *Museum Management and Curatorship*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/09647775.2023.2269145>
- Warner, C., & Embeywa, R. (2022). *Multiliteracies at the museum: a resource book for language teachers*. <https://opentextbooks.library.arizona.edu/multiliteraciesatthemuseum/>
- Wise, C. N., Sandiraz, B. D., McCormick, M. M., & Halvorsen, A. (2024). Powering up: Interdisciplinary project-based learning for young engaged citizens. *Young Children*, 79(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/spring2024/project-based-learning>
- Young, S., Eadie, T., Suda, L., & Church, A. (2022). LEARN: Essential elements of museum education programs for young children. *Curator: The Museum Journal*, 65(1), 209-223. <http://dx.doi.org/10.1111/cura.12456>



Η τέχνη ως γραμματισμός

Art as Literacy

Νικόλαος Τσέργας

Αναπληρωτής Καθηγητής | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης |
ntsergas@sw.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή εξετάζει την τέχνη ως μορφή γραμματισμού και προσπαθεί να διερευνήσει τη σύνδεση της τέχνης με τις έννοιες του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Αντιπαραβάλλει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του γραμματισμού με τις σύγχρονες θεωρήσεις των πολυγραμματισμών και των πολυτροπικών γραμματισμών, υιοθετώντας μια ολιστική και συνθετική οπτική για τη συμβολή της τέχνης στην προώθηση του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Επιπλέον, η τέχνη ως μορφή γραμματισμού αντιπροσωπεύει ένα νέο παράδειγμα για την εκπαίδευση, το οποίο έχει επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική κατανόηση, τις δεξιότητες ζωής καθώς και τις λειτουργίες του πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, γραμματισμός, πολυγραμματισμός, πολυτροπικότητα

ABSTRACT

This paper examines art as a form of literacy and tries to explore the connection between art and the concepts of literacy and multiliteracies. It contrasts traditional approaches to literacy with contemporary considerations of multiliteracies and multimodal literacies, adopting a holistic and synthetic perspective on the contribution of art to the promotion of literacy and multiliteracies. Furthermore, art as a form of literacy represents a new paradigm for education, which has brought about substantial changes in the way we perceive education, intercultural understanding, life skills as well as the functions of culture.

Key words: art, literacy, literacy, multi-literacy, multimodality



Τόμος 13 | αρ.2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Τσέργας, Ν. (2024). Η τέχνη ως γραμματισμός. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 40-48
<https://doi.org/10.12681/hjre.37652>

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Νικόλαος Τσέργας | ntsergas@sw.duth.gr

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

ISSN 2241-7303

1. Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό εξετάζει τον ρόλο της τέχνης ως μορφή γραμματισμού, εστιάζοντας στον τομέα της εκπαίδευσης και υιοθετώντας την ως μια προοπτική ολιστικής ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών και των ενηλίκων. Οι έννοιες του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών έχουν διαμορφωθεί και προταθεί αρχικά ως εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία στο πεδίο της εκπαίδευσης και της διαβίου μάθησης (Kruidenier et al., 2010).

Οι τέχνες λειτουργούν ως μια γλώσσα που επεκτείνει τις δυνατότητες για γνώση, τις δεξιότητες, καθώς και τη διαχείριση και αντιμετώπιση των προκλήσεων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Jewitt, 2008; Mills & Unsworth, 2017; Serafini, 2015). Στο σύγχρονο κόσμο η επικοινωνία είναι πολυμορφική, πολυτροπική, και εκτείνεται πέρα από τα όρια της γλώσσας, αξιοποιώντας την εικόνα, τη μουσική, την κίνηση κτλ. Δηλαδή εκτείνεται πέρα από τα παραδοσιακά πλαίσια, όπου η επικοινωνία στηριζόταν κυρίως στον προφορικό και γραπτό λόγο, για την επιτέλεση κοινωνικών γλωσσικών πρακτικών και την μετάδοση πληροφοριών.

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν ως διακριτικά χαρακτηριστικά τη ρευστότητα, τη δικτύωση και την ένταξη τους σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Bauman, 1998; Castells, 2000). Η εικόνα, ο ήχος, η δράση οργανωμένα σε νέα πολυτροπικά σύνολα επεκτείνονται σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης, της εργασίας και της καθημερινής ζωής, συχνά με «άνισους ρυθμούς» (Luke & Carrington, 2003). Η προβεβλημένη οικονομία της γνώσης υποτίθεται ότι στηρίζεται σε εκπαιδευτικές δυναμικές που προϋποθέτουν τον πολυγραμματισμό στο σύγχρονο κόσμο (Luke & Carrington, 2003). Αντίστοιχα η ανάδειξη της έννοιας του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών παραπέμπει σε μια πολυτροπικότητα, στο επίπεδο του σχολικού γραμματισμού αλλά και σε κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό επίπεδο (Jewitt, 2008).

Η παραδοσιακή αντίληψη του γραμματισμού ως γλωσσική ικανότητα είναι παρωχημένη και εξαιρετικά περιορισμένη, ακόμη και παραπλανητική υπό την έννοια ότι αγνοεί σημαντικές θεωρητικές και μεθοδολογικές εξελίξεις που είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως σημειώνει ο G. Kress, (1997) στο βιβλίο του *Before writing: Rethinking the paths to literacy* η κυριαρχία της γλώσσας και της γραφής έχει ανατραπεί και σε κυριαρχική θέση βρίσκονται πλέον η εικόνα, η οθόνη και οι υβριδικές και μη εφαρμογές και χρήσεις των ψηφιακών μέσων (digital media). Οι έννοιες του γραμματισμού και του πολυγραμματισμού υπό αυτούς του όρους παραπέμπουν στην έννοια της πολυτροπικότητας (Bezemer & Kress, 2015; Kendrick, 2016). Η έννοια της πολυτροπικότητας επινοήθηκε από τους G. Kress και T. Van Leeuwen και αναφέρεται στην επικοινωνία μέσα από την οπτική της κοινωνικής σημειωτικής, που ως διεργασία πραγματοποιείται με πολλούς τρόπους (modes) (Kress & Van Leeuwen, 2001). Οι G. Kress και T. Van Leeuwen οικοδόμησαν τη θεωρητική τους οπτική στη βάση της σημειωτικής θεωρίας του Halliday (1978), που αντιμετώπισε τη γλώσσα ως ένα κοινωνικό σημειωτικό σύστημα, αλλά και στις θεωρίες του R. Barthes και του R. Arnhem. Οι θεωρίες αυτές μοιράζονται ένα κοινό σύνολο αρχών, στηρίζονται στη σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, προϋποθέτουν τη χρήση πολλών μορφών επικοινωνίας, δηλαδή παραπέμπουν άμεσα ή έμμεσα σε μια πολυτροπικότητα, και έχουν ως κύρια μεθοδολογική εστίαση την ανάλυση συμβόλων, κωδίκων και σημείων. Με άλλα λόγια αναπτύσσονται μέσα στον θεωρητικό ορίζοντα μιας κοινωνικής σημειωτικής προσέγγισης.

Μέσα από την πολυτροπικότητα επανέρχεται η συζήτηση και η επανεξέταση του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών κατά την τελευταία περίοδο που διανύουμε. Οι ενήλικες όσο και τα παιδιά έχουν γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε νέους πόρους και δίκτυα, προκειμένου να εκφράσουν πτυχές της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων τους, ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν στην συγκατασκευή νέων νοημάτων, ιδεών, τρόπων έκφρασης σε ιδιωτικό επίπεδο αλλά και στη δημόσια σφαίρα (Lim, 2021; Lim, & Tan-Chia, 2022; Tan, & Guo, 2009).

Νέα είδη γραμματισμού έχουν έρθει στο προσκήνιο έχοντας ως θεμέλιο την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, όπως είναι η εμφάνιση της έννοιας των πολυτροπικών γραμματισμών, που αναφέρονται στη διερεύνηση των πολυτροπικών μεθοδολογιών με στόχο την κατανόηση της κοινωνικής διαδικασίας παραγωγής εκπαιδευτικών ιδεών, την αναζήτηση και παραγωγής νοήματος (Gee, 2006)

2. Η έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών: μια αναθεωρητική στροφή στη μάθηση και τη διδασκαλία

Η έννοια του γραμματισμού έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον για νέες ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις, «οδηγώντας σε μια σημασιολογική πολυσημία» (Riquelme Arredondo & Quintero Corzo, 2017, p. 93). Αυτή η έννοια πλέον έχει αποκτήσει σημασιολογικό και εννοιολογικό περιεχόμενο που «υπερβαίνει κατά πολύ τις βασικές έννοιες της απόκτησης των στοιχειωδών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής» (Riquelme Arredondo, & Quintero Corzo, 2017, p. 93). Από την άλλη πλευρά, ο γραμματισμός αποτελεί αντανάκλαση της πολυπλοκότητας του σύγχρονου πολιτισμού και μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή που βοηθά στην αντίληψη της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου μέσα από ένα πλέγμα σύνθετων και συχνά αόριστων δεξιοτήτων που προβάλλονται ως ένα είδος απαιτούμενης επάρκειας για τον ενεργό πολίτη, και επιβάλλονται με μια έντονη επιτακτικότητα.

Ο γραμματισμός έχει πολυμορφικές διαστάσεις, καθώς αναφέρεται σε διαφορετικές μορφές και σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η έννοια του γραμματισμού συνδέεται με εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές που είναι σύνθετες, ενώ αντίστοιχες είναι και οι δυσκολίες στην κατανόηση και εφαρμογή της έννοιας αυτής σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά-εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Καλούρη και σύν., 2015). Ο γραμματισμός εννοιολογικά συνδέεται με ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις καθώς και με αφηγήσεις για τη μάθηση, τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις δυνατότητες που προσφέρει (Papen, 2005).

Οι πολυγραμματισμοί αναφέρονται στην παραγωγή νοήματος μέσα από πολυτροπικές μεθοδολογικές επιλογές, την εναλλαγή και σύνδεση διαφόρων κωδίκων, γλωσσικών, οπτικών, ηχητικών κτλ. (Core & Kalantzis, 2009). Παράλληλα ως αναγκαιότητα έχει συνειδητοποιηθεί η προώθηση του κριτικού γραμματισμού, η κατανόηση των ιδεολογικών κατασκευών, η ενδυνάμωση των μαθητών, με στόχο την κοινωνική τους απελευθέρωση έχοντας ως άξονα τις ανάγκες ζωής τους (MacLaren, 2010).

Παραφράζοντας τις απόψεις των U. Papen και K. Tusting, (2008), η δημιουργικότητα ενυπάρχει σε ποικίλες πρακτικές στο επίπεδο των καθημερινών γραμματισμών, ακόμη και στα τετριμμένα, αφού οι λειτουργίες του γραμματισμού και της δημιουργικότητας είναι παρούσες σε κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής. Η έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών θέτει στο επίκεντρο της συζήτησης την άποψη ότι ο γραμματισμός δεν είναι αποκλειστικά γλωσσική υπόθεση, αλλά ευρύτερη, δεδομένου ότι αναφέρεται στην επικοινωνία, τον τρόπο στοχασμού, και τις διαστάσεις του

πολιτισμού. Αναφέρεται δε σε πολυτροπικά συστήματα μετάδοσης γνώσεων, που έχουν παράλληλα βιωματικό και κοινωνικο- πολιτισμικό υπόβαθρο.

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνία και η οικονομία της γνώσης, επιμένει και στηρίζει παραδοσιακούς τρόπους αντίληψης του γραμματισμού, που τον συρρικνώνουν σε δεξιότητες του αλφαριθμητισμού και του αριθμητισμού. Υπό αυτή την έννοια δεν υπάρχει μια γενικευμένη αποδοχή των νέων μορφών ολιστικής αντίληψης της γνώσης και της μάθησης, όπως εισάγονται μέσα από τις έννοιες του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Η παιδεία στον σύγχρονο κόσμο δείχνει να είναι ένα πεδίο αντιφατικών πρακτικών, τάσεων και δομών, χωρίς μια ιδιαίτερα αισιόδοξη προοπτική, ενώ προβάλλεται κυρίως ως οικονομικό μέγεθος, συρρικνωμένο στις οικονομικές παραμέτρους της λειτουργίας του (MacLaren, 2010).

3.Τέχνη, Γραμματισμός και Μάθηση

Η τέχνη και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενισχύουν την ανάπτυξη και προώθηση του γραμματισμού, ιδιαίτερα την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, αλλά και την καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων ορισμένες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Γνωστικές δεξιότητες
- Συναισθηματικές δεξιότητες
- Πολυαισθητηριακές δεξιότητες (Landay, & Wootton, 2012; McDonald, & Fisher, 2006).

Η ενσωμάτωση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία υπερβαίνει τη συμβατική διδακτική οπτική, ανοίγοντας παράλληλα εναλλακτικές διόδους για προσωπική έκφραση, κριτικό αναστοχασμό και απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων (Ebert et al., 2015), για την αντιμετώπιση προκλήσεων, την καθοδήγηση του ατόμου στη ζωή σε περιόδους με αυξημένη αβεβαιότητα.

Η οργάνωση μαθησιακών εμπειριών με βάση την τέχνη σε όλες τις επιστημονικές περιοχές, αλλά και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ένα διαρκές ζητούμενο. Δημιουργικές δραστηριότητες με άξονα την τέχνη συμπεριλαμβάνονται στα μαθητοκεντρικά προγράμματα σπουδών, ως καινοτόμες στρατηγικές, οι οποίες επαυξάνουν τη συμμετοχή των μαθητών και των φοιτητών, ενώ συνδέουν « γνωστικές και συναισθηματικές περιοχές της μάθησης» (cognitive and affective domains of learning) (Rieger, & Chernomas, 2013, p. 53). Η μάθηση μέσω της τέχνης ή/και η μάθηση με την τέχνη συνδέεται με βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Egana-delSol, 2023; Piscitelli & Weier, 2002), ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση, εμπνέει την αγάπη για τη μάθηση, και λειτουργεί ως παράγοντας γενίκευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και των κινήτρων για μάθηση και εκτός του σχολείου, βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες στη μάθηση ως προκλήσεις (DeMoss & Morris, 2002; Fiske, 1999).

Οι οπτικές τέχνες, όπως η ζωγραφική, το σχέδιο κτλ βοηθούν τους μαθητές και το άτομο γενικά να επεξεργάζονται οπτικές πληροφορίες, να τις αναλύουν και να τις ερμηνεύουν (Tyler & Likona, 2012). Παράλληλα συνιστούν πηγές μάθησης, εμπλουτίζοντας το γνωστικό υπόβαθρο, διεγείροντας τη φαντασία. Η μουσική συντελεί στην συναισθηματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια μαθηματικών δεξιοτήτων (Bamford, 2006), ο χορός προάγει όχι μόνο ψυχοκινητικές δεξιότητες αλλά και άλλες πλευρές της νοημοσύνης όπως είναι η μνήμη, η δημιουργικότητα, η αναλυτική ικανότητα και άλλες (Birch, 2000). Η ύπαρξη μαθημάτων και δραστηριοτήτων σχετικά με την τέχνη του θεάτρου και του δράματος, διαμορφώνει ένα περιβάλλον θετικής προσωπικής ανάπτυξης (Holochwost et al., 2018),

συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών, τον περιορισμό της ξενοφοβίας, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλωσσικής έκφρασης, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με τη μουσική (Barton, 2014).

Σε συνδυασμό με την αφήγηση και τις τέχνες του λόγου, οι οπτικές τέχνες βοηθούν τους μαθητές να συνδέουν το κείμενο με την εικόνα, τον λόγο με οπτικές αναπαραστάσεις, ενισχύοντας τη γνωστική ανάπτυξη. Η υιοθέτηση μιας ολιστικής θεώρησης όσον αφορά τις εφαρμογές της τέχνης ως μορφής γραμματισμού εγκαθιδρύει μια πλουραλιστική και δημοκρατική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και την εκπαίδευση (Sullivan, 1993). Η σύνδεση τέχνης και γραμματισμού διανοίγει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για δημιουργική έκφραση και ανάπτυξη, ανανεώνοντας τις μεθοδολογικές και διδακτικές πρακτικές της εκπαίδευσης και ενδυναμώνοντας τα άτομα να αναπτύξουν το δικό τους δυναμικό και τα οράματα τους μέσα από τις αφηγήσεις για την κοινωνική αλλαγή (Bearne & Styles, 2002).

4. Προώθηση του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών μέσω της τέχνης

Η θεώρηση της τέχνης ως μορφής γραμματισμού αποτελεί μια εννοιολογική κατασκευή, η οποία αντανakλά την προσπάθεια να προσεγγισθεί ερμηνευτικά και μεθοδολογικά η τέχνη υπό την θεωρητική οπτική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Εκφράζει και ανταποκρίνεται σε έναν θεωρητικό προσανατολισμό, που προέρχεται από την αγγλική θεωρία για την εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση ενηλίκων (Barton, 2014), δηλαδή αντιστοιχεί στην έννοια του αγγλικού γραμματισμού (literacy). Η τέχνη θεωρείται ότι αποτελεί μια μεταφορά, που στην προκειμένη περίπτωση, βοηθά να ερευνηθούν νέες ιδέες και θεωρίες (Rabb & Brownell, 2020). Με άλλα λόγια η τέχνη συνιστά το γενέθλιο έδαφος (locus nascendi) για τη διαμόρφωση νέων δημιουργικών προσεγγίσεων, εφαρμογής των γραμματισμών στη διδασκαλία και την εκπαίδευση.

Η τέχνη επομένως νοείται με διττό τρόπο εν αναφορά προς το φάσμα του γραμματισμού. Αφενός γίνεται αντιληπτή ως αντικείμενο μάθησης, διδασκαλίας, ως μια μορφή γραμματισμού, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι γνωστή με τον όρο τον καλλιτεχνικός γραμματισμός. Από την άλλη πλευρά η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια μορφή δημιουργικής μεθοδολογίας για την προώθηση και ανάπτυξη άλλων ειδικών μορφών γραμματισμού ή και του επιπέδου του γραμματισμού γενικότερα (Witherell, 2000).

Η χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικές συνέπειες σε πολλούς άλλους τομείς, στις γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, στην ψυχολογική ευημερία των μαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, και του αριθμητισμού (numeracy) κά. Οι Tanya Vaughan και Brian Caldwell αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σε ένα πρόγραμμα εφαρμογής των τεχνών στο σχολείο με συχνότητα μια ώρα την εβδομάδα στην Αυστραλία είχε σημαντικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα της, όπως βέβαια και σε άλλες χώρες είχαμε αντίστοιχα ευρήματα (Vaughan & Brian Caldwell, 2014).

Από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών διαπιστώνεται μια αισιόδοξη και θετική αποτίμηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της τέχνης σε ποικίλους τομείς, εκ των οποίων ενδεικτικά σημειώνονται οι εξής:

- Βελτίωση του γραμματισμού και του αριθμητισμού (Bamford, 2006)
- Ενίσχυση της επίδοσης σε μαθήματα όπως είναι η γλώσσα, η τεχνολογία, οι επιστήμες

- Βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών (Wetter et al., 2009)
- Βελτίωση της επίδοσης των μαθητών γενικά (Bamford, 2006)
- Αύξηση του νοητικού δυναμικού των μαθητών (Schellenberg, 2006)

Επιπλέον η χρήση των τεχνών επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου, επιτρέποντας τη μεταφορά μάθησης σε άλλους τομείς, αλλά και τη δυνατότητα επεξεργασίας των γνώσεων και των πληροφοριών. Εις βάθος εμπειρίες μάθησης στο πεδίο της τέχνης, προκαλούν θετικές μεταβολές σε άλλες νοητικές διεργασίες και έχουν οδηγήσει σε θετικά επιτεύγματα σε άλλες περιοχές του επιστητού (Catterall, 2005).

Ορισμένες μελέτες τονίζουν και αναδεικνύουν τη βιολογική αξία της τέχνης για τον άνθρωπο καθώς επιδρά σε μια σειρά από βιολογικές λειτουργίες, όπως είναι η λειτουργία του εγκεφάλου. Οι μαθητές που έχουν «φτωχές εμπειρίες μάθησης» επωφελούνται σημαντικά μέσα από δημιουργικές διαδικασίες που εμπλέκουν διάφορες μορφές τέχνης, ενώ μαθητές που είναι απογοητευμένοι και δυσανεστημένοι από την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και τους περιορισμούς του σχολείου, βρίσκουν νέο νόημα και κίνητρα εμπλοκής στη μάθηση και συμμετοχής στο σχολείο (Barton, 2014; Efland, 2002; Vaughan & Caldwell, 2014).

Η τέχνη βελτιώνει την ποιότητα της σχολικής ζωής, και ενισχύει τη συναισθηματική ανάπτυξη, σε βαθμό ώστε η ανυπαρξία μαθημάτων αισθητικής αγωγής σε σχολεία που λειτουργούν σε αστικά περιβάλλοντα να θεωρείται από ορισμένους συγγραφείς ότι ισοδυναμεί με μια μορφή κακοποίησης του παιδιού (Vaughan & Caldwell, 2014, p. 205). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την άποψη ότι η τέχνη και η αισθητική αγωγή ενισχύουν την πρόληψη της σχολικής διαρροής, ενδυναμώνουν τη σύνδεση των μαθητών με τις μαθησιακές, τις κοινωνικές διαδικασίες του σχολείου και τη δέσμευση, τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Charmaraman & Hall, 2011; Thomas et al., 2015).

5. Συμπεράσματα

Η τέχνη υπό μια ευρύτερη οπτική μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα γραμματισμό για τη ζωή, και υπό αυτή την ευρύτερη θεώρηση της συνιστά έναν προσανατολισμό στη ζωή, μια μορφή γραμματικής για τη ζωή, που μεταλλάσσει το περιβάλλον της εκπαίδευσης, μετασχηματίζει την ανθρώπινη εμπειρία και ενδυναμώνει άτομα, ομάδες και κοινότητες προς μια δημιουργική αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων της ζωής, προάγοντας την ευημερία ατομικά και συλλογικά (Kruidenier et al., 2010).

Η τέχνη δεν «αναπαράγει το ορατό, αλλά καθιστά κάτι ορατό» (Λυδάκη, 2009, σ. 78), αναπτύσσοντας την κριτική ικανότητα και ειδικότερα την κριτική επικοινωνιακή ικανότητα, μέσα σε πολυπολιτισμικά, πολυμορφικά περιβάλλοντα (Cope & Kalantzis, 2009), όπως γίνεται αντιληπτή στην προοπτική του κριτικού γραμματισμού (Fairclough, 2001). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δεν έχει ακόμη γίνει αποδεκτή πλήρως, και παρά την αξιολογημένο πρόοδο, υπάρχουν ακόμη αντιρρήσεις για την συμβολή της. Ειδικότερα έχουν εκφραστεί επιφυλάξεις για την αξία της, γεγονός που υποδεικνύει ότι υπάρχουν αρκετά ακόμη κενά και ότι το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο των θεωρήσεων του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, αλλά και της σύζευξής τους με την τέχνη δεν έχει επαρκώς αναπτυχθεί, αν και οι βασικές τους ιδέες και θεωρητικές προτάσεις είναι αρκετά ελκυστικές και χρήσιμες. Μια ακόμη θεμελιώδης αντίρρηση αναφέρεται στο ότι ενδέχεται οι θεωρήσεις αυτές να οδηγήσουν σε ενίσχυση των διαφοροποιήσεων των ατόμων και των μαθητών και επομένως στην

εδραίωση κοινωνικών ανισοτήτων (βλ. Chabanne, 2015). Δηλαδή οι διαφοροποιήσεις αυτές, αν και μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη ορισμένων επιθυμητών δεξιοτήτων, ενδέχεται σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα να εντείνουν τις ανισότητες, τονίζοντας τις διαφορές και ελαχιστοποιώντας τις προοπτικές για να καλυφθεί το χάσμα, και να αρθούν οι παγιωμένες ανισότητες εις βάρος των ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητος ο συνεχής έλεγχος της εφαρμογής τους και η ανάπτυξη πολιτικών που θα εγγυώνται τον εμπλουτισμό της εκπαίδευσης. Επομένως είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας ολιστικής θεώρησης του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, που θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία παιδαγωγικών μοντέλων και θεωρητικών προσεγγίσεων που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εποικοδομητική αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών.

Οι έννοιες του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών προσφέρουν μια νέα οπτική για την αντιμετώπιση της γνώσης, της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, εισάγοντας μια κοινωνικοπολιτισμική προοπτική και ένα νέο επιστημονικό παράδειγμα. Μας οδηγούν να εργαστούμε αναστοχαστικά και μεθοδολογικά επάνω σε θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την επίδραση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών στη διαμόρφωση των πρακτικών του γραμματισμού και της τέχνης (Barton, 2014). Από την άλλη πλευρά η σύζευξη του γραμματισμού με την τέχνη έχει να προσφέρει μια δέσμη δημιουργικών δυνατοτήτων και εργαλείων για αναστοχασμό όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες, τις πολιτικές και τα πολιτισμικά πρότυπα που επηρεάζουν την πρόσβαση σε ευκαιρίες για εκπαίδευση και ανάπτυξη των ατόμων, των ομάδων και των κοινοτήτων. Η τέχνη γίνεται αντιληπτή πλέον όχι μόνον ως μορφή έκφρασης, αλλά και ως μεθοδολογικό εργαλείο παρέμβασης για την ενδυνάμωση ατόμων και ομάδων, επειδή ευνοεί την αλλαγή, τη συλλογική δράση και την έκφραση όσων δεν έχουν φωνή, με άλλα λόγια είναι ένας γραμματισμός για τη ζωή, μια μορφή γραμματισμού για να αντιμετωπίσουμε δημιουργικά τις αλλαγές και την αβεβαιότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Albers, P., & Sanders, J. (2010). *Literacies, the arts, and multimodality*. National Council of Teachers of English.
- Bamford, A. (2006). A child's rights to quality arts and cultural education. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/15-fevrier_2006_AnnBamford.pdf-Corpus ID: 232156040
- Barton, G. M. (2014). Literacy and the Arts: Interpretation and Expression of Symbolic Form. In G. M. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts: Rethorising Learning and Teaching* (pp. 3-19). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_1
- Bauman, Z. (1998). On glocalization: Or globalization for some, localization for some others. *Thesis Eleven*, 54(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/0725513698054000>
- Bearne, E., & Styles, M. (Eds.). (2002). *Art, Narrative and Childhood*. Trentham.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Birch, J. R. (2000). Expanding literacy and integrating curricula through dance. *The Educational Forum*, 64(3), 223-228. <https://doi.org/10.1080/00131720008984758>
- Brice-Heath, S., & Roach, A. (1999). Imaginative actuality. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 19-34). The Arts Education Partnership.
- Caldwell, B., & Vaughan, T. (2011). *Transforming education through the arts*. Routledge.
- Castells, M. (2000). Toward a sociology of the network society. *Contemporary sociology*, 29(5), 693-699. <https://doi.org/10.2307/2655234>

- Catterall, J. S., & Peppler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543-560. <https://doi.org/10.1080/03057640701705898>
- Chabanne, J. C. (2015). Arts and literacy: The specific contributions of art to the development of multiliteracy. Dans V. Bozsik (dir.), *Improving literacy skills across learning (CIDREE Yearbook 2015)* (pp. 118–135). Hungarian Institute for Educational Research and Development/Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.
- Charmaraman, L., & Hall, G. (2011). School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute. *New Directions for Youth Development* (S1), 9-27. <https://doi.org/10.1002/yd.416>
- Cope, B. & Kalatzis, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies*. New Learning.
- Danto, A. C. (1981). *The transfiguration of the commonplace: a philosophy of art*. Harvard University Press.
- DeMoss, K., & Morris, T. (2002). *How arts integration supports student learning: Students shed light on the connections*. Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).
- Dewey, J. (1980) *Art as Experience*. Perigee Books.
- Ebert, M., Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., Phan, C., & Brackett, M. A. (2015). Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for children. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 25(2), 23-35. http://www.creativity.or.kr/bbs/board.php?bo_table=2015_02&wr_id=6
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Egana-delSol, P. (2023). The impacts of a high-school art-based program on academic achievements, creativity, and creative behaviors. *npj Science of Learning*, 8(1), 39. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00187-6>
- Ewing, R., Hristofski, H., Gibson, R., Campbell, V., & Robertson, A. (2011). Using drama to enhance literacy: The school drama initiative. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19(3), 33-40. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.188731>
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Critical discourse analysis* (pp.121–138). Sage.
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. Australian Council for Educational Research.
- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership.
- Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδου (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 55-88). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Hackett publishing.
- Hall, C., & Thomson, P. (2017). *Inspiring school change: Transforming education through the creative arts*. Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Holochwost, S. J., Palmer Wolf, D., Fisher, K. R., O'Grady, K., & Gagnier, K. M. (2018). The arts and socioemotional development: Evaluating a new mandate for arts education. In R.S. Rajan & I.C. O'Neal (Eds.), *Arts Evaluation and Assessment* (pp. 147-180). Palgrave Macmillan.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Καλούρη, Ρ., Τσέργας, Ν., Μπότου, Α., & Τσακίράκης, Γ. (2015). Η πρόσληψη και οι αναπαραστάσεις του γραμματισμού από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: σύγκριση ανάμεσα σε γενική και τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: Ο Γραμματισμός σε ένα μεταβαλλόμενο Κόσμο, Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση*. ΠΤΔΕ Παν/μιου Κρήτης.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Kendrick, M. (2016). *Literacy and multimodality across global sites*. Routledge.
- Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A., & Wrigley, H. S. (2010). Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research. *National Institute for Literacy*.
- Landay, E., & Wootton, K. (2012). *A reason to read: Linking literacy and the arts*. Harvard Education Press.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form*. Routledge and Kegan Paul.

- Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2022). *Designing learning for multimodal literacy: Teaching viewing and representing*. Routledge.
- Lim, F. V. (2021). *Designing Learning with Embodied Teaching: Perspectives from Multimodality*. Routledge.
- Luke, A., & Carrington, V. (2002). Globalisation, literacy curriculum practice. In R. Fisher, M. Lewis, & G. Brooks (Eds.), *Raising standards in literacy* (pp. 231–250). Routledge.
- Λυδάκη, Α. (2009). *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.
- McDonald, N. L., & Fisher, D. (2006). *Teaching literacy through the arts*. Guilford Press.
- Mills, K. A., & Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy*. Oxford University Press.
- Papen, U. (2005). *Adult literacy as social practice: More than skills*. Routledge.
- Papen, U., & Tusting, K. (2008). Creativity in everyday literacy practices: The contribution of an ethnographic approach. *Literacy and Numeracy Studies*, 16(1), 5-23. <https://doi.org/10.5130/lns.v16i1.1945>
- Piazza, C. (1999). *Multiple forms of literacy: Teaching literacy and the arts*. Prentice-Hall.
- Piscitelli, B., & Weier, K. (2002). Learning with, through, and about art: The role of social interactions. In S. G. Paris (Ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums* (pp. 121 -151). Erlbaum.
- Rieger, K. L., & Chernomas, W. M. (2013). Arts-based learning: Analysis of the concept for nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10(1), 53-62. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2012-0034>
- Riquelme Arredondo, A., & Quintero Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista reflexiones*, 96(2), 93-105. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Reese, S. (1977). Forms of feeling: The aesthetic theory of Susanne K. Langer. *Music Educators Journal*, 63(8), 45-49. <https://doi.org/10.2307/3395285>
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of educational psychology*, 98(2), 457-468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Serafini, F. (2015). Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts*, 92(6), 412-423. <http://www.jstor.org/stable/24577533>
- Sullivan, G. (1993). Art-based art education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist. *Studies in Art Education*, 35(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/00393541.1993.11650738>
- Tan, L., & Guo, L. (2009). From print to critical multimedia literacy: One teacher's foray into new literacies practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 315–324. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.4.5>
- Vaughan, T., & Caldwell, B. (2014). Improving literacy through the arts. *Literacy in the arts: Retheorising learning and teaching*, 203-214. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_12
- Wetter, O. E., Koerner, F., & Schwaninger, A. (2009). Does musical training improve school performance? *Instructional Science*, 37, 365-374. <https://doi.org/10.5167/uzh-155700>
- Witherell, N. (2000). Promoting understanding: *Teaching literacy through the arts*. *Educational Horizons*, 78(4), 179-183. <http://www.jstor.org/stable/42926007>
- Zoss, M. (2009). Visual arts and literacy. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 183–196). The Guildford Press.



Απόψεις Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας για τον Πολιτισμικό Γραμματισμό και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές

Early Childhood Educators' Views on Cultural Literacy and Pedagogical Practices

Ελένη Σωτηροπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια | Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής |
esotiropoulou@uniwa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας, ο πολιτισμικός γραμματισμός, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης και εκτίμησης της πολυπλοκότητας των διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για την ευημερία όλων των σύγχρονων κοινωνιών. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία του ως απαραίτητο συστατικό της αγωγής των μικρών παιδιών, καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια συμπεριληπτικών και ενσυναισθητικών αξιών και στάσεων. Για τον λόγο αυτό, οι παιδαγωγοί που εργάζονται σε δομές αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, θα πρέπει να φροντίζουν όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων στα παιδιά σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και για την διαμόρφωση ολόκληρης της κοσμοθεωρίας τους, αφού βρίσκονται σε ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο διαμορφώνονται θεμελιώδεις αξίες και στάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τον πολιτισμικό γραμματισμό και τον ενσωματώνουν στην παιδαγωγική διαδικασία. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο



Τόμος 13 | αρ.2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Σωτηροπούλου, Ε. (2024). Απόψεις Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας για τον Πολιτισμικό Γραμματισμό και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 50-72. <https://doi.org/10.12681/hjre.37361>
Υπεύθυνη επικοινωνίας: Ελένη Σωτηροπούλου | esotiropoulou@uniwa.gr

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

ISSN 2241-7303

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

που απευθυνόταν σε παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας και συνδύαζε την ποσοτική (κλειστού τύπου ερωτήσεις και ερωτήσεις τύπου Likert) και την ποιοτική ανάλυση (ανοιχτού τύπου ερωτήσεις). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS για τα ποσοτικά στοιχεία και της θεματικής ανάλυσης για τα ποιοτικά. Τα ευρήματα της μελέτης, προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους παιδαγωγούς, τονίζοντας τη σημασία του πολιτισμικού γραμματισμού στην ανάπτυξη μιας πιο περιεκτικής και πολιτισμικά ευαίσθητοποιημένης γενιάς παιδιών, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δομές αγωγής και φροντίδας για την καλλιέργειά της.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμικός γραμματισμός, παιδαγωγός πρώιμης παιδικής ηλικίας, παιδαγωγικές πρακτικές, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες

ABSTRACT

Currently, cultural literacy, defined as the ability to understand and appreciate the complexity of different cultures, is an essential aspect of the wellbeing in modern societies. Its significance is increasingly acknowledged as a crucial component of young children's education, contributing to the development of behavioral and empathetic values and attitudes. For this reason, educators in early childhood education and care settings are tasked not only with imparting knowledge about diverse cultures to children but also with shaping their overall worldview. This is especially important as children are in a critical developmental stage where fundamental values and attitudes are being formed. Considering this, the paper aims to explore how educators perceive cultural literacy and integrate it into their pedagogical practices. To achieve this purpose, a questionnaire was constructed that targeted early childhood educators and combined quantitative (closed-ended questions) and qualitative analysis (open-ended questions). The collected data were analyzed using SPSS for the quantitative component and thematic analysis for the qualitative responses. The findings of the study provide valuable insights for policy makers and educators, emphasizing the importance of cultural literacy in developing a more inclusive and culturally sensitive generation of children, while also highlighting the pedagogical practices applied in educational and care settings to cultivate it.

Key words: cultural literacy, early childhood educator, pedagogical practices, multicultural, cultural and social values

1. Εισαγωγή

Στις σημερινές ολοένα και πιο ποικιλόμορφες κοινωνίες, η σημασία του πολιτισμικού γραμματισμού (cultural literacy) είναι αδιαμφισβήτητη. Η ικανότητα των ατόμων -από μικρή ηλικία- να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να εκτιμούν την πολυπλοκότητα των διαφόρων πολιτισμών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνοχής μεταξύ του παγκόσμιου πληθυσμού (Shamshayooadeh, 2011; UNHCR, 2022). Για τον λόγο αυτό, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους χάραξης διεθνών

πολιτικών στην αγωγή και εκπαίδευση, ακόμα και για τα μικρά παιδιά, καθώς βρίσκονται σε ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο ξεκινούν να διαμορφώνονται οι στάσεις και οι απόψεις τους για τον κόσμο (UNICEF, 2019).

Ένα τέτοιο παράδειγμα διεθνούς πολιτικής αποτελεί και η Ατζέντα 2030 της UNESCO για τη βιώσιμη ανάπτυξη (κοινωνική, περιβαλλοντική, οικονομική), η οποία υπογραμμίζει -μεταξύ άλλων- την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης της πολιτιστικής κληρονομιάς και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην παιδαγωγική πράξη, ως καλή πρακτική για την εξασφάλιση ισότιμης, χωρίς αποκλεισμούς, ποιοτικής αγωγής και εκπαίδευσης για όλους. Με άλλα λόγια, η Ατζέντα 2030 διατυπώνει ένα όραμα για μια αγωγή που όχι μόνο αναγνωρίζει την ύπαρξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας αλλά και την εξυμνεί ενεργά. Μια τέτοια προσέγγιση -που αφορά και την πρώιμη παιδική ηλικία- έχει ως βάση τον πολιτισμικό γραμματισμό και αναφέρεται στην ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που είναι ευαισθητοποιημένες στις διαφορετικές εκφάνσεις του πολιτισμού και των στοιχείων του (United Nations, 2018).

Ουσιαστικά, ο τρόπος προσέγγισης της διαφορετικότητας που προτείνεται από την UNESCO έχει ως στόχο να εφοδιάσει τα παιδιά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται ώστε να ευημερούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Επιπλέον, ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και της αποδοχής μεταξύ των παιδιών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και έτσι καλλιεργεί μια νέα γενιά που θα είναι πιο ευπροσάρμοστη, με σεβασμό και ενσυναίσθηση προς τους άλλους (United Nations, 2018). Ενσωματώνοντας τον πολιτισμικό γραμματισμό στον κορμό των παιδαγωγικών προγραμμάτων ανοίγεται ο δρόμος για έναν πιο δίκαιο και ισότιμο κόσμο, ενώ παράλληλα εμπλουτίζεται η μαθησιακή εμπειρία των παιδιών και τα προετοιμάζει να συνεργαστούν με την παγκόσμια κοινότητα με τρόπο εποικοδομητικό (UNICEF, 2019).

Επομένως, οι παιδαγωγοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού των παιδιών, αφού πρέπει να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν το μεγάλο εύρος των διαφορετικών πολιτισμών (Egalite et al., 2015; Delano-Oriaran, 2012) και να τους ενσταλάξουν έναν βαθιά ριζωμένο σεβασμό και εκτίμηση για την ποικιλομορφία που τα περιβάλλει, αποφεύγοντας να προσεγγίσουν την διαφορετικότητα με έναν πραγματολογικό ή επιφανειακό τρόπο. Άλλωστε, όπως είναι γνωστό, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με τον κόσμο (Salmona et al., 2015), ενώ στην προκειμένη περίπτωση αναπόφευκτα διαμορφώνεται από τον βαθμό του πολιτισμικού γραμματισμού που ίδιοι έχουν. Ως εκ τούτου, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις του πολιτισμικού γραμματισμού και του τρόπου με τον οποίο τον ενσωματώνουν στις παιδαγωγικές τους πρακτικές είναι υψίστης σημασίας για την καλλιέργεια των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών και στάσεων των παιδιών και για αυτό η διερεύνησή της κρίνεται σημαντική.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Κατανοώντας την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού

Στη διάρκεια των χρόνων, η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού (cultural literacy) έχει εξελιχθεί ώστε να περιλαμβάνει όχι μόνο ένα κοινό σύνολο γνώσεων, αλλά και την ικανότητα κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και της αποτελεσματικής συμμετοχής σε αυτά. Από την αρχική θεώρηση του E. D. Hirsch (1989a; 1989b) στο πεδίο της εκπαίδευσης, ως βασική γνώση που απαιτείται για την επικοινωνία και την ουσιαστική κοινωνική συμμετοχή εντός μιας κοινωνίας, η έννοια αυτή έχει επεκταθεί ώστε να αναγνωρίζει τη δυναμική και πολύπλοκη φύση των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το έργο της E. Shliakhonchuk (2021) ενισχύει περαιτέρω αυτή τη δυναμική άποψη, τονίζοντας ότι ο πολιτισμικός γραμματισμός εκτείνεται πέρα από τα εθνικά σύνορα και προσαρμόζεται στη ρευστή φύση των ταυτοτήτων και των πολιτισμών που χαρακτηρίζουν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την Shliakhonchuk (2021), η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού απαιτεί τόσο την κατανόηση της πολιτισμικής μεταβλητότητας, όσο και την ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων που θα επιτρέπουν στο άτομο να αλληλεπιδρά ουσιαστικά στο σύγχρονο κόσμο που είναι ευμετάβλητος, αβέβαιος, σύνθετος και διαφορούμενος.

Ομοίως, οι Ochoa και McDonald (2020), ερμηνεύουν την εξεταζόμενη έννοια μέσα από τη δυναμική και σύνθετη φύση του πολιτισμού. Τονίζουν τη σημασία της προσέγγισης των πολιτισμικών διαφορών από το άτομο με ενσυναίσθηση και την εκτίμηση στις ευκαιρίες μάθησης που ενυπάρχουν στη διαφορετικότητα (Schirato & Yell, 2000; Segal, 2014). Έτσι, η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού προασπίζεται τη διεπιστημονικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, αναγνωρίζοντας την αξία του διαλόγου μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων και τη σημασία της "αποκέντρωσης του εαυτού" για την υιοθέτηση μιας πιο περιεκτικής πολιτισμικής άποψης. Προτείνει παιδαγωγικές πρακτικές που προετοιμάζει το άτομο να συνεισφέρει σε έναν δυναμικό πολιτισμικό διάλογο, αντί να αφομοιώνεται σε ένα προϋπάρχον πλαίσιο (Cook, 2009; Segal, 2014).

Στην ίδια λογική, η Maine et al. (2019) διερευνούν τον πολιτισμικό γραμματισμό και την εφαρμογή του στις επιστήμες της αγωγής ως διαλογική πρακτική που περιλαμβάνει συνεχείς αλληλεπιδράσεις και νοηματοδοτήσεις μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι ερευνήτριες, προσεγγίζουν τον πολιτισμικό γραμματισμό δίνοντας έμφαση στον αναστοχασμό, τον διαπολιτισμικό διάλογο και την ικανότητα κάποιος να εκτιμά και να ενσωματώνει ποικίλες πολιτισμικές προοπτικές στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της αγωγής και εκπαίδευσης, προωθώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, όπου η πολιτισμική ποικιλομορφία αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για νέα γνώση και όχι ως μια ακόμη δυσκολία.

Συνακόλουθα, η σύνδεση του πολιτισμικού γραμματισμού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι προφανής, καθώς και οι δύο έννοιες στοχεύουν στην προετοιμασία των ατόμων να αλληλεπιδρούν σε ποικιλόμορφα πολιτισμικά πλαίσια με ενσυναίσθηση και κατανόηση. Ειδικότερα, ο πολιτισμικός γραμματισμός παρέχει τις θεμελιώδεις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας με διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε ποικίλες αλληλεπιδράσεις για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και του σεβασμού (Bennett, 2009). Συνεπώς, η ενσωμάτωση του πολιτισμικού γραμματισμού στις παιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλει στο να μην μεταδίδονται μόνο γνώσεις στα παιδιά για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και να αναπτύσσονται οι διαπολιτισμικές τους ικανότητες - που είναι απαραίτητες για να ενεργούν ως παγκόσμιοι πολίτες.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τον πολιτισμικό γραμματισμό. Ωστόσο, συνοπτικά και σε γενικές γραμμές, ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης και εκτίμησης των ομοιοτήτων και των διαφορών στα έθιμα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του δικού μας πολιτισμού και του πολιτισμού των άλλων (π.χ., Eaglestone, 2021; Ochoa & McDonald, 2020). Αυτό σημαίνει ότι ο πολιτισμικός γραμματισμός υπερβαίνει την απλή συνειδητοποίηση των πολιτισμικών διαφορών. Περιλαμβάνει μια σε βάθος κατανόηση και εκτίμηση των ιστορικών, κοινωνικών και προσωπικών πλαισίων που καθορίζουν τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες (Segal, 2014). Έτσι, σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα, η ικανότητα των ατόμων να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν με αυτή είναι ανεκτίμητη. Ο πολιτισμικός γραμματισμός τους επιτρέπει να εμπλέκονται με τον κόσμο γύρω τους με πιο ουσιαστικό, ενημερωμένο και ενσυναίσθητικό τρόπο και θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη ατόμων ικανών να συμβάλλουν θετικά σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και με πολιτισμική ποικιλομορφία (Schirato & Yell, 2000).

Μάλιστα, στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται και άλλοι όροι που πηγάζουν από την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, όπως η πολιτισμική επίγνωση ή συνείδηση (cultural awareness), η πολιτισμική ευαισθητοποίηση (cultural sensitivity) και η πολιτισμική επάρκεια ή ικανότητα (cultural competence). Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται από ποικίλα επιστημονικά πεδία (π.χ. επιστήμες της αγωγής, διεθνείς σχέσεις, ψυχολογία, επιστήμες της υγείας, κ.α.), προκειμένου να αναδείξουν τη σημαντικότητα των πολύπλευρων διαστάσεων της κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών από το άτομο.

Πιο αναλυτικά, η πολιτισμική επίγνωση ή συνείδηση, αποτελεί το βασικό επίπεδο κατανόησης της ύπαρξης διαφορετικής κουλτούρας και ομάδων και συνακόλουθα, το γεγονός ότι οι πολιτισμικές αυτές καταβολές επηρεάζουν τις αξίες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου. Με άλλα λόγια, η πολιτισμική επίγνωση είναι η συνειδητοποίηση του πολιτισμικού πλαισίου, το οποίο περιλαμβάνει την κατανόηση της κουλτούρας του ίδιου του ατόμου, ως πρώτο βήμα για την κατανόηση των άλλων πολιτισμών (Batles et al., 2015; Leavitt et al., 2017).

Από την άλλη μεριά, η πολιτισμική ευαισθητοποίηση είναι κάτι περισσότερο από την πολιτισμική επίγνωση ή συνειδητοποίηση, αφού αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συνεπάγεται, λοιπόν, μια βαθιά κατανόηση και σεβασμό απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, την προσαρμογή του ατόμου με βάση την πολιτισμική του επίγνωση ή συνειδητοποίηση και την παραδοχή ότι οι πολιτισμικές του αξίες δεν είναι καθολικές (Chen & Starosta, 2000; Kauffman et al., 2008).

Όσον αφορά την πολιτισμική επάρκεια, αυτή περιγράφει την ικανότητα του ατόμου για αποτελεσματική και με σεβασμό αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς. Προκύπτει από την επίγνωση του πολιτισμού του ίδιου του ατόμου, την απόκτηση γνώσεων για την κουλτούρα διαφορετικών πολιτισμών, την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και την ανοιχτότητα απέναντι στις διαφορές με τους άλλους πολιτισμούς (Ochoa & McDonald, 2020).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι συχνά οι παραπάνω όροι και ειδικά οι όροι της πολιτισμικής επίγνωσης και του πολιτισμικού γραμματισμού συγχέονται μεταξύ τους, αν και δεν είναι ίδιοι. Ειδικότερα, οι Ochoa & McDonald (2020), έπειτα από εκτεταμένη μελέτη αναφέρουν ότι η πολιτισμική επάρκεια εμπεριέχεται στην έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, αλλά η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού είναι πιο ευρεία και αφορά την παιδεία ενός ατόμου, ενώ η πολιτισμική επάρκεια εστιάζει σε συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες. Η άποψη αυτή υιοθετείται και στην παρούσα έρευνα για την διερεύνηση της έννοιας του πολιτισμικού γραμματισμού στους παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας.

2.2 Πολιτισμικά εγγράμματος παιδαγωγός στις δομές αγωγής και φροντίδας

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ακόμα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τον όρο «πολιτισμικά εγγράμματος παιδαγωγός», η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταθέσει μια πρόταση βασισμένη στον ορισμό των Ochoa & McDonald (2020) για το «πολιτισμικά εγγράμματο άτομο». Ειδικότερα, ως «πολιτισμικά εγγράμματος παιδαγωγός», μπορεί να περιγραφεί ο παιδαγωγός που σέβεται την ποικιλομορφία και το επικοινωνεί μέσα από την παιδαγωγική του πράξη δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Έχει επίγνωση του δικού του πολιτισμού και των προκαταλήψεών του, ενώ χαρακτηρίζεται από στοχασμό, παρατηρητικότητα και δημιουργικότητα. Έχει ουσιαστικές γνώσεις τις οποίες αξιοποιεί σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξερευνούν, να σέβονται και να αντιμετωπίζουν ισότιμα τις διαφορετικές εκφάνσεις του πολιτισμού. Κατανοεί την ύπαρξη ιστορικών, κοινωνικών και προσωπικών πλαισίων που καθορίζουν τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες των παιδιών και των οικογένειών τους και επιδιώκει τη συνεργασία μαζί τους για την βαθύτερη κατανόηση των στοιχείων του πολιτισμού τους.

Επομένως, ο πολιτισμικός γραμματισμός των παιδαγωγών δεν αποτελεί απλώς ένα πρόσθετο προσόν, αλλά μια θεμελιώδη αναγκαιότητα στις σημερινές -ολοένα και περισσότερο- πολυπολιτισμικές δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας (Σωτηροπούλου, 2019). Ο πολιτισμικά εγγράμματος παιδαγωγός σημαίνει ότι σέβεται και έχει κατανοήσει σε βάθος τους ποικίλους πολιτισμούς, τις γλώσσες και τον τρόπο ζωής που τα παιδιά και οι οικογένειές τους φέρνουν στο παιδαγωγικό περιβάλλον. Αναγνωρίζει και εκτιμά το διαφορετικό εθνοτικό, γλωσσικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών και ενσωματώνει αυτή την γνώση σε κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές (Desmond et al., 2011). Με άλλα λόγια, ο παιδαγωγός φαίνεται να καλωσορίζει και να αξιοποιεί αυτές τις διαφορές ως ευκαιρίες για μάθηση, αντί να τις θεωρεί εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν (Shamshayooadeh, 2011).

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπου τίθενται τα θεμέλια για δια βίου στάσεις και πεποιθήσεις (Foti & Sidiroπούλου, 2020), ο πολιτισμικός γραμματισμός των παιδαγωγών επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της αγωγής και φροντίδας που παρέχεται στα παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο (Ang, 2010; Sotiroπούλου et al., 2022b). Οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις των παιδαγωγών συμβάλλουν στην εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα στις δομές αγωγής και φροντίδας, αλλά εξασφαλίζουν επίσης την ισότιμη συμμετοχή και πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Barbarin et al., 2010; Martin, 2012; Sotiroπούλου et al., 2022a; Yen, 2016). Η συμπερίληψη αυτή είναι απαραίτητη για την επίτευξη των ευρύτερων στόχων της ισότητας στην αγωγή και εκπαίδευση και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Φυσικά, το ίδιο σημαντική είναι και η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία των παιδαγωγών με τις οικογένειες των παιδιών, αναγνωρίζοντας και δείχνοντας σεβασμό στην πολιτισμική τους ταυτότητα (Downer et al., 2006; Gay, 2010; Markowitz et al., 2020).

Συνοψίζοντας, ένας πολιτισμικά εγγράμματος παιδαγωγός σε περιβάλλοντα αγωγής και φροντίδας ενσαρκώνει τις αρχές της συμμετοχικότητας, της ενσυναίσθησης και της ανοιχτότητας. Δεσμεύεται να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που σέβεται και εξυμνεί τη διαφορετικότητα, προωθεί ισότιμες ευκαιρίες για μάθηση και προετοιμάζει τα παιδιά να ευημερήσουν σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο.

2.3 Πολιτισμικός γραμματισμός και κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές

Η ενσωμάτωση του πολιτισμικού γραμματισμού στην παιδαγωγική πράξη αποτελεί μια ουσιαστική και καλά σχεδιασμένη προσπάθεια, η οποία απαιτεί από τους παιδαγωγούς να υιοθετήσουν μια σειρά από κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Στόχος αυτών των πρακτικών είναι να βοηθήσει τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας να γίνουν δεκτικά στον ποικιλόμορφο κόσμο που υπάρχει γύρω τους (Egalite, 2015; Foti et al., 2022; Salmona et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, στο επίκεντρο αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών βρίσκεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, όπου

κάθε παιδί θα βλέπει την αντανάκλαση του δικού του πολιτισμού και των άλλων. Αυτό περιλαμβάνει την κατάλληλη επιλογή παιδαγωγικού υλικού, όπως για παράδειγμα βιβλία που αφηγούνται ιστορίες από διάφορες γωνιές του κόσμου, παιχνίδια που αντιπροσωπεύουν την ποικιλομορφία των πολιτισμών και των ατόμων, τον εμπλουτισμό της τάξης με πληθώρα πολιτιστικών στοιχείων, κ.α. (Gay, 2010). Ένα τέτοιο περιβάλλον αναγνωρίζει την ταυτότητα κάθε παιδιού και συγχρόνως καλλιεργεί την περιέργεια και την εκτίμηση για την διαφορετικότητα.

Υπό την οπτική αυτή, το ίδιο το παιδαγωγικό περιβάλλον και το πρόγραμμα γίνεται ένα ζωντανό πλαίσιο πολιτισμικής εξερεύνησης. Οι δραστηριότητες που εμβαθύνουν στις παραδόσεις, τις γλώσσες και τις γιορτές διαφορετικών πολιτισμών ενδυναμώνουν τα παιδιά με τη γνώση και το σεβασμό για τον κόσμο πέρα από την άμεση εμπειρία τους (Kyridis et al., 2015; Michalelis et al., 2015). Επιπλέον, η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας εμπλουτίζει περαιτέρω αυτή τη μάθηση επιτρέποντας σε αυθεντικές φωνές να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους για πολιτισμούς τους, όπως για παράδειγμα μέσω της αφήγησης ιστοριών ή της παραδοσιακής μαγειρικής (Gay, 2010; Markowitz et al., 2020). Κατά αυτόν τον τρόπο, βελτιώνεται τόσο η μαθησιακή εμπειρία, όσο και η ενίσχυση του δεσμού μεταξύ των δομών αγωγής και φροντίδας και κοινότητας - επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην αγωγή των παιδιών τους.

Μια εξίσου σημαντική παιδαγωγική πρακτική που ενσωματώνει τον πολιτισμικό γραμματισμό είναι η χρήση διαφορετικών γλωσσών, καθώς αποτελούν το ίδιο το μέσο μέσω του οποίου εκφράζεται και γίνεται κατανοητός ένας πολιτισμός. Η ενθάρρυνση της χρήσης πολλαπλών γλωσσών στην τάξη μέσω τραγουδιών, απλών φράσεων και επαναλήψεων, όπως και η υιοθέτηση απλών χαιρετισμών στις γλώσσες που εκπροσωπούν τα παιδιά προάγει ένα περιβάλλον αποδοχής και σεβασμού (Delano-Oriaran, 2012). Σηματοδοτεί στα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά ότι η φωνή τους ακούγεται και εκτιμάται, ενώ ταυτόχρονα εκθέτει τους συνομηλίκους τους στο πλούσιο γλωσσικό τοπίο του κόσμου. Ομοίως, οι συζητήσεις που μπορεί να προκύψουν έπειτα από την ανάγνωση βιβλίων με εικόνες που απεικονίζουν τη διαφορετικότητα ή παραμυθιών που προσεγγίζουν το θέμα αυτό, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αρχίσουν να κατανοούν θέματα δικαιοσύνης, ισότητας, ενσυναίσθησης και τη σημασία της αποδοχής του άλλου (Sotiropoulou & Kasapi, 2022).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην πραγματικότητα, οι ίδιοι οι παιδαγωγοί ενσαρκώνουν τις αρχές του πολιτισμικού γραμματισμού λειτουργώντας ως πρότυπα πολιτισμικής ευαισθησίας και επίγνωσης. Η δέσμευσή τους για συνεχή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και η εκπαίδευσή τους κατά των προκαταλήψεων διασφαλίζει ότι οι παιδαγωγικές τους πρακτικές είναι συμπεριληπτικές και ανταποκρινόμενες στις ανάγκες μιας ποικιλόμορφης τάξης παιδιών. Όσο οι παιδαγωγοί εργάζονται ουσιαστικά για την κατανόηση των δικών τους προκαταλήψεων και επιδεικνύουν γνήσιο σεβασμό για όλους τους πολιτισμούς, τόσο περισσότερο μπορούν να αποτελούν αποτελεσματικά πρότυπα των αξιών του πολιτισμικού γραμματισμού για τα παιδιά (Σωτηροπούλου, 2019; Zhao, 2010).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού και την προσεγγίζουν μέσα από το παιδαγωγικό τους έργο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα συγκροτείται από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι παιδαγωγοί την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού;
- Με ποιους τρόπους προσεγγίζουν τον πολιτισμικό γραμματισμό μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές τους;
- Θεωρούν οι παιδαγωγοί σημαντική την καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας;

4. Ερευνητικό πλαίσιο

4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και για την διεξαγωγή της κατασκευάστηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Microsoft Forms) με ερωτήσεις κλειστού τύπου, τύπου Likert και ανοιχτού τύπου. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και συμβάλλει στην καλύτερη διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών (Cohen et al., 2012). Επιπλέον, η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου επιτρέπει την προσέγγιση μεγαλύτερου ποσοστού συμμετεχόντων, επεκτείνοντας την έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος σε δομές αγωγής και φροντίδας σε όλη την Ελλάδα.

Ως προς τη δομή του ερωτηματολογίου, σημειώνεται ότι στην αρχή υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα που περιέγραφε τον σκοπό της έρευνας και περιείχε διευκρινίσεις για την επεξεργασία των δεδομένων των συμμετεχόντων. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να δηλώσουν την συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας, ηλικία των παιδιών με την οποία εργάζονται και αν υπάρχουν στις τάξεις τους παιδιά από διαφορετικό πολιτισμό). Η δεύτερη ενότητα διερευνούσε τις αντιλήψεις των παιδαγωγών για την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού και αποτελούνταν από μια ερώτηση τύπου likert και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η τρίτη ενότητα εξερευνούσε τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί στο πλαίσιο του πολιτισμικού γραμματισμού μέσα από δεκαέξι ερωτήσεις τύπου likert και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Η τελευταία ενότητα, μέσα από μια ερώτηση τύπου likert και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου μελέτησε τις απόψεις των παιδαγωγών για τη σημασία του πολιτισμικού γραμματισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και τύπου Likert αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS v.28, ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν από για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Αναλυτικότερα, αφού η ερευνήτρια συγκέντρωσε το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων, στη συνέχεια τα κωδικοποίησε αναζητώντας παρόμοια μοτίβα καθοδηγούμενη από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (Braun & Clarke, 2012). Έτσι, οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν ήταν οι ακόλουθες:

Θεματική	Θεματική κατηγορία
1. Ορισμός πολιτισμικού γραμματισμού	1.1 Αναγνωρίσιμα σύμβολα του πολιτισμού
	1.2 Λειτουργική γνώση
	1.3 Παιδαγωγική προσέγγιση
	1.4 Ανοιχτότητα στη μάθηση
2. Εμπειρίες και επιρροές στη διαμόρφωση του πολιτισμικού γραμματισμού	2.1 Μέσα μαζικής ενημέρωσης
	2.2 Αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς
	2.3 Επιμόρφωση
3. Στοιχεία του πολιτισμικού γραμματισμού	3.1 Συναισθηματική διάσταση
	3.2 Ιδεολογική διάσταση
4. Παράγοντες για την εξέλιξη του πολιτισμικού γραμματισμού	4.1 Μεταναστευτική κρίση
	4.2 Ανάγκη για ισότητα και αποδοχή των παιδιών μεταναστών

4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 140 παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι οποίοι εργάζονται σε αντίστοιχες δομές στην Ελλάδα. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Φύλο: το 100% των συμμετεχόντων είναι γυναίκες.
- Ηλικία: το 36.4% είναι 41-50 ετών, το 29.3% είναι 31-40 ετών, το 20.7% είναι 51 ετών και άνω και το 13.6% είναι 20-30 ετών.
- Σπουδές: το 56.4% είναι απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ, το 36.4% κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και το 7.1% απόφοιτοι ΙΕΚ/ΕΠΑΛ.
- Έτη προϋπηρεσίας: το 52.1% έχει 15 έτη και άνω, το 25% έχει 11-15 έτη, το 12.9% έχει 0-5 έτη και το 10% έχει 6-10 έτη.
- Ηλικία των παιδιών με την οποία εργάζονται: το 45.7% εργάζεται με παιδιά ηλικίας 2-3 ετών, το 40.7% με παιδιά ηλικίας 3-4 ετών, το 13.6% με παιδιά ηλικίας 0-2 ετών.
- Ποικιλομορφία στην τάξη: το 97.3% δήλωσε ότι στην τάξη του υπάρχουν παιδιά από διαφορετικό πολιτισμό.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για το υπό μελέτη ζήτημα, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχη μελέτη στην ελληνική βιβλιογραφία, ενώ στη ξενόγλωσση είναι σημαντικά περιορισμένη

(Halbert & Chigeza, 2015; Mustafa et al., 2023). Ωστόσο, η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν το δείγμα και συνεπώς τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να οριστεί με ευκολία, ενώ δεν είναι και αρκετά συνηθισμένη στην ελληνική βιβλιογραφία. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να δυσκόλεψε τους παιδαγωγούς να κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων - κυρίως στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου), όπου οι ίδιοι έπρεπε να την ορίσουν και να αναφέρουν τα στοιχεία από τα οποία συγκροτείται.

6. Αποτελέσματα

6.1 Αντιλήψεις παιδαγωγών για την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού

Η ερώτηση κλειστού τύπου, σχετικά με το αν γνωρίζουν οι παιδαγωγοί τι σημαίνει η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού έδειξε ότι το 91.4% απάντησε θετικά, ενώ το 8.6% δήλωσε ότι δεν είναι σίγουρο για το περιεχόμενο της έννοιας. Μάλιστα, σε ερώτηση πεντάβαθμης κλίμακας likert (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ) για το αν θεωρούν τους εαυτούς τους πολιτισμικά εγγράμματους, ο μέσος όρος απάντησε ότι συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό ($M=4.20$, $SD=.883$).

Αναλυτικότερα, μέσα από την θεματική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων που πλαισίωσε τη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι παιδαγωγοί κλήθηκαν αρχικά να απαντήσουν σχετικά με το πώς οι ίδιοι ορίζουν τον πολιτισμικό γραμματισμό. Έτσι, στην πρώτη θεματική που περιλαμβάνει τον ορισμό του πολιτισμικού γραμματισμού, εντοπίστηκαν τέσσερις διαστάσεις – θεματικές κατηγορίες στις απαντήσεις των παιδαγωγών: (α) αναγνωρίσιμα σύμβολα του πολιτισμού, (β) λειτουργική γνώση, (γ) παιδαγωγική προσέγγιση και (δ) ανοιχτότητα στη μάθηση. Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές για κάθε μια από τις κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα, απαντήσεις όπως: *«ο πολιτισμικός γραμματισμός μπορεί να αφορά την αναγνώριση πολιτισμικών συμβόλων και τη γνώση βασικών ιστορικών γεγονότων διαφορετικών πολιτισμών»*, φαίνεται να εστιάζουν σε αναγνωρίσιμα σημάδια του πολιτισμού και όχι σε μια βαθύτερη κατανόηση της πολιτισμικής δυναμικής και των αλληλεπιδράσεων.

Μια διαφορετική πτυχή αναδεικνύεται από απαντήσεις, όπως: *«για εμένα, σημαίνει να γνωρίζω τα κύρια πολιτισμικά "επιτρέπεται" και "δεν επιτρέπεται" για να αποφεύγω τις παρεξηγήσεις»*. Η απάντηση αυτή αντανακλά μια προσέγγιση του πολιτισμικού γραμματισμού ως πρακτικό εργαλείο για τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική γνώση έναντι της συνολικής κατανόησης των πολιτισμικών πλαισίων.

Κάποιες άλλες απαντήσεις αποτυπώνουν την αίσθηση της προσδοκίας προς έναν ευρύτερο παιδαγωγό στόχο, χωρίς όμως σαφή αντίληψη των στοιχείων που συνιστούν τον πολιτισμικό γραμματισμό στην πράξη. Για παράδειγμα: *«νομίζω πως αφορά το να βοηθήσουμε τα παιδιά να*

σέβονται τους άλλους πολιτισμούς, αλλά δεν είμαι απόλυτα σίγουρη για το ποιες δεξιότητες σχετίζονται με αυτήν (εννοείται: με την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού)».

Μια ακόμα προοπτική προβάλλει από απαντήσεις, όπως: *«ο πολιτισμικός γραμματισμός περιλαμβάνει το να είσαι ανοιχτός στη μάθηση για τους πολιτισμούς, αλλά δεν ξέρω πόσο βαθιά πρέπει να φτάσει αυτή η μάθηση».* Στις περιπτώσεις αυτές υποδηλώνεται η εκτίμηση για το άνοιγμα και την περιέργεια ως στοιχεία του πολιτισμικού γραμματισμού, αλλά αποκαλύπτεται μια ασάφεια σχετικά με το βάθος και τη φύση της απαιτούμενης κατανόησης.

Στη δεύτερη θεματική σχετικά με τις εμπειρίες ή τις επιρροές που οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι διαμόρφωσαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, από τις απαντήσεις των παιδαγωγών διαπιστώνεται -κυρίως- μια επιφανειακή εμπλοκή με τους άλλους πολιτισμούς μέσα από τρεις διαστάσεις – κατηγορίες: (α) μέσα μαζικής ενημέρωσης, (β) αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς, και (γ) επιμόρφωση.

Ενδεικτικά, απαντήσεις όπως: *«έχω μάθει πολλά για διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω ντοκιμαντέρ και βιβλίων. Είναι ένα παράθυρο στον κόσμο»*, υπογραμμίζει τη σημασία των μέσων ενημέρωσης ως πρωταρχική πηγή πολιτισμικής γνώσης, η οποία ωστόσο μπορεί να μην παρέχει πάντα μια ολοκληρωμένη ή αυθεντική κατανόηση της πολιτισμικής πολυπλοκότητας.

Άλλοι παιδαγωγοί, δίνουν απαντήσεις όπως: *«η διαμόρφωση της αντίληψής μου έχει προέλθει από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών της τάξης μου. Μου ανοίγει τα μάτια, αλλά δεν μπορώ να πω ότι μαθαίνω τα πάντα για όλους τους πολιτισμούς».* Οι τοποθετήσεις αυτές αναγνωρίζουν την αξία των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μέσα σε ποικιλόμορφες τάξεις, αλλά ταυτόχρονα παραδέχονται τους περιορισμούς αυτών των εμπειριών στην προώθηση μιας βαθιάς κατανόησης του πολιτισμικού γραμματισμού.

Επιπλέον, κάποιοι παιδαγωγοί αναφέρθηκαν σε επιμορφώσεις, όπως: *«έχω παρακολουθήσει ένα σεμινάριο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά αυτά που έμαθα δεν ξέρω πώς να τα εφαρμόσω καλά στην καθημερινή πράξη».* Το σχόλιο αυτό φέρνει στο προσκήνιο την πρόκληση της μετάφρασης των επαγγελματικών σεμιναρίων σε ουσιαστικές παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τον πολιτισμικό γραμματισμό.

Στην τρίτη θεματική, σχετικά με τα στοιχεία που συγκροτούν την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, οι απαντήσεις των παιδαγωγών φαίνεται να αντανakλούν μια ευρύτερη, αν και ακόμη κάπως αφηρημένη, κατανόηση των επιμέρους μερών του, αναδεικνύοντας τις εξής διαστάσεις - κατηγορίες: (α) συναισθηματική διάσταση, και (β) ιδεολογική διάσταση.

Ειδικότερα, οι περισσότεροι παιδαγωγοί μέσω των απαντήσεών τους υπογράμμισαν τον ρόλο της ενσυναίσθησης, όπως για παράδειγμα: *«αφορά την ενσυναίσθηση. Η κατανόηση ότι τα συναισθήματα*

και οι αντιδράσεις των ανθρώπων διαμορφώνονται από τον πολιτισμό τους». Τέτοιου τύπου απαντήσεις υποδηλώνουν την εκτίμηση για τις συναισθηματικές διαστάσεις του πολιτισμικού γραμματισμού, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ενσυναίσθησης στην κατανόηση και την αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στο ίδιο πλαίσιο, κάποιοι παιδαγωγοί εστίασαν στην έννοια της ισότητας, όπως για παράδειγμα: «*το να βλέπουμε όλους τους πολιτισμούς από τη σκοπιά της ισότητας. Να γνωρίζουμε ότι κανένας πολιτισμός δεν είναι ανώτερος από έναν άλλο*». Η προοπτική αυτή δίνει έμφαση στις ιδεολογικές και συμπεριφορικές συνιστώσες του πολιτισμικού γραμματισμού, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μια ισότιμη προσέγγιση κάθε πολιτισμού.

Ομοίως, κάποιοι παιδαγωγοί αναφέρουν για παράδειγμα: «*τα στοιχεία του αφορούν την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και της συμμετοχής. Να μπορούν όλοι να συμμετέχουν ενεργά παντού*». Κατά αυτόν τον τρόπο επισημαίνεται η σημασία της συμμετοχικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας ως κεντρικές συνιστώσες του πολιτισμικού γραμματισμού, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη για περιβάλλοντα που τιμούν τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

Τέλος, στην τέταρτη θεματική σχετικά με τους παράγοντες που πιστεύουν ότι έχουν επηρεάσει την εξέλιξη της έννοιας του πολιτισμικού γραμματισμού στην πάροδο του χρόνου, οι παιδαγωγοί αναφέρθηκαν κυρίως σε δύο διαστάσεις – κατηγορίες: (α) στη μεταναστευτική κρίση «*νομίζω ότι άλλαξε ως προς το ότι πρέπει να καταλάβουμε όλοι ότι είμαστε ίσοι. Νομίζω πως σημαντικό ρόλο έπαιξε η μεταναστευτική κρίση των τελευταίων χρόνων*», και (β) στην ανάγκη της ισότητας και της αποδοχής των παιδιών μεταναστών που βρίσκονται και στις τάξεις τους: «*τώρα μιλάμε περισσότερο για αποδοχή όλων των πολιτισμών. Είναι λογικό, αφού οι μετανάστες και οι πρόσφυγες είναι παντού και υπάρχουν και στις δομές αγωγής και φροντίδας*».

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι από τις απαντήσεις αυτές αναδεικνύονται δύο κρίσιμα ζητήματα. Το πρώτο αφορά στο γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει πλέον στις δομές αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, δείχνει να έχει βοηθήσει τους παιδαγωγούς να είναι πιο ανοιχτοί στην διαφορετικότητα και -τουλάχιστον- να αναφέρονται στην ανάγκη για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Το δεύτερο στοιχείο όμως δημιουργεί έντονο προβληματισμό, καθώς οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ως μοναδικό στοιχείο εξέλιξης της έννοιας του πολιτισμικού γραμματισμού, την μεταναστευτική κρίση. Δηλαδή, δεν φαίνεται να κατανοούν ότι στοιχεία όπως η τεχνολογία, η οικονομία, η πολιτική, οι κοινωνικές αλλαγές, η εκπαίδευση, κ.α., μπορούν να επηρεάσουν τον πολιτισμό και συνακόλουθα την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού. Ωστόσο, ως πιθανή εξήγηση στις παραπάνω απαντήσεις, πρέπει να ληφθούν υπόψη δύο σημαντικές παράμετροι: (α) η συγκεκριμένη ερώτηση ανοιχτού τύπου ήταν μέρος του ερωτηματολογίου και όχι μιας συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο, όπου το υποκείμενο θα μπορούσε να ζητήσει διευκρινίσεις, και (β) για τον ίδιο λόγο, είναι πολύ πιθανόν οι συμμετέχοντες να

απάντησαν με βάση την επαγγελματική τους ταυτότητα και να εστίασαν μόνο στο περιβάλλον των δομών αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία.

6.2 Ενσωμάτωση του πολιτισμικού γραμματισμού στις παιδαγωγικές πρακτικές

Στο ερώτημα πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ) για το πόσο θεωρούν οι παιδαγωγοί ότι μέσα από τις παιδαγωγικές τους πρακτικές προσεγγίζουν την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, ο μέσος όρος απάντησε ότι την προσεγγίζει σε σημαντικό βαθμό ($M=4.31$, $SD=.805$). Για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι παιδαγωγοί προσεγγίζουν την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού μέσα από τις πρακτικές τους, κλήθηκαν και πάλι να απαντήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ), σχετικά με τον βαθμό που εφαρμόζουν τις πρακτικές που παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

<i>N=140</i>	M	SD
Ενσωματώνω στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς (π.χ. τραγούδια, παιχνίδια, κλπ.) στο παιδαγωγικό μου πρόγραμμα	3.51	1.063
Δημιουργώ ευκαιρίες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους από διαφορετικούς πολιτισμούς για να μοιραστούν στοιχεία του πολιτισμού τους, με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης	3.59	1.125
Εξασφαλίζω ότι όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό, βλέπουν τον εαυτό τους να αντιπροσωπεύεται από το παιδαγωγικό υλικό της τάξης	1.99	1.125
Τροποποιώ τις δραστηριότητες της τάξης, ώστε να είναι προσιτές σε όλα τα παιδιά και σχετικές με τους πολιτισμούς που αντιπροσωπεύουν	3.44	1.213
Συζητώ με τα παιδιά μέσα από κατάλληλο υλικό (π.χ. παραμύθια, εικόνες, κλπ) σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη σημασία της αποδοχής της	4.67	.581
Ζητώ ανατροφοδότηση από τις οικογένειες, για το αν θεωρούν ότι ο πολιτισμός τους αντιπροσωπεύεται από το υλικό της τάξης	1.56	.939
Συνεργάζομαι με συναδέλφους για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα περιλαμβάνουν στοιχεία των πολιτισμών όλων των παιδιών της τάξης/δομής	3.99	.791
Χρησιμοποιώ τις πολυπολιτισμικές γιορτές (π.χ. ημέρα φιλίας, κτλ) ως ευκαιρίες για εμπλοκή με ποικίλους πολιτισμούς	4.06	.983
Γιορτάζουμε στην τάξη τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές της Ελλάδας	4.35	.767
Όταν γιορτάζουμε τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές της Ελλάδας, κάνουμε αναφορά και σε αντίστοιχες γιορτές των πολιτισμών που αντιπροσωπεύουν όλα τα παιδιά της τάξης	1.58	.849
Έχω στην τάξη μου βιβλία, παραμύθια και παιδαγωγικό υλικό που είναι γραμμένα σε άλλη γλώσσα, εκτός από τα ελληνικά	1.99	1.025

Αξιολογώ προσεκτικά το υλικό της τάξης μου, προκειμένου να μην αναφέρονται πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις	4.37	.743
Δημιουργώ ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν την περιέργειά τους για διαφορετικούς πολιτισμούς	4.01	.944
Ενημέρωση από τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, σχετικά με ιδιαιτερότητες που τυχόν υπάρχουν στην φροντίδα τους (π.χ. άλλαγμα, ύπνος, φαγητό) και προσαρμογή στις πρακτικές μου	2.47	1.166
Χρήση βασικών λέξεων (π.χ. γεια σου, τι κάνεις, κλπ.) της γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς	2.51	1.238

Πίνακας 1. Μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι σε υψηλό ποσοστό, ο μέσος όρος των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι προσεγγίζει την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού συζητώντας με τα παιδιά μέσα από κατάλληλο υλικό (π.χ. παραμύθια, εικόνες, κλπ.) σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη σημασία της αποδοχής της ($M=4.67$, $SD=.581$), αλλά και μέσα από την προσεκτική αξιολόγηση του υλικού της τάξης τους, προκειμένου να μην αναφέρονται πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις σε αυτό ($M=4.37$, $SD=.743$). Ως παιδαγωγική πρακτική με υψηλό ποσοστό, ακολουθεί ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών γιορτών της Ελλάδας ($M=4.35$, $SD=.767$), οι πολυπολιτισμικές γιορτές (π.χ. ημέρα φιλίας, κλπ.) ως ευκαιρίες για εμπλοκή με ποικίλους πολιτισμούς ($M=4.06$, $SD=.983$) και η δημιουργία περιβάλλοντος όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν την περιέργειά τους για διαφορετικούς πολιτισμούς ($M=4.01$, $SD=.944$).

Σε μέτριο βαθμό, ο μέσος όρος των παιδαγωγών χρησιμοποιεί ως πρακτική για την προσέγγιση του πολιτισμικού γραμματισμού τη συνεργασία με συναδέλφους, για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα περιλαμβάνουν στοιχεία των πολιτισμών όλων των παιδιών της τάξης/δομής ($M=3.99$, $SD=.791$), τη δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά και τις οικογένειές τους από διαφορετικούς πολιτισμούς, να μοιραστούν στοιχεία του πολιτισμού τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ($M=3.59$, $SD=1.125$), την ενσωμάτωση στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς (π.χ. τραγούδια, παιχνίδια, κλπ) στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα ($M=3.51$, $SD=1.063$) και την τροποποίηση των δραστηριοτήτων της τάξης, ώστε να είναι προσιτές σε όλα τα παιδιά και σχετικές με τους πολιτισμούς που αντιπροσωπεύουν ($M=3.44$, $SD=1.213$).

Σε χαμηλότερο βαθμό, βρίσκονται οι πρακτικές που αφορούν τη χρήση βασικών λέξεων (π.χ. γεια σου, τι κάνεις, κλπ.) της γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, η ενημέρωση από τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς σχετικά με τυχόν ιδιαιτερότητες στη φροντίδα τους (π.χ. άλλαγμα, ύπνος, φαγητό, κλπ.) και η προσαρμογή των πρακτικών τους ($M=2.47$, $SD=1.166$), η εξασφάλιση ότι όλα τα παιδιά -συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό- βλέπουν τον εαυτό τους να αντιπροσωπεύεται στο παιδαγωγικό υλικό της τάξης ($M=1.99$, $SD=1.125$), το να έχουν βιβλία,

παραμύθια και παιδαγωγικό υλικό που είναι γραμμένο σε άλλη γλώσσα, εκτός από τα ελληνικά ($M=1.99$, $SD=1.025$), η παράλληλη αναφορά σε αντίστοιχες γιορτές των πολιτισμών που αντιπροσωπεύουν όλα τα παιδιά της τάξης, όταν γιορτάζουν τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές της Ελλάδας ($M=1.58$, $SD=.849$) και τέλος, το να ζητάν ανατροφοδότηση από τις οικογένειες, σχετικά με το αν θεωρούν ότι ο πολιτισμός τους αντιπροσωπεύεται από το υλικό της τάξης ($M=1.56$, $SD=.939$).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο ερωτηματολόγιο μετά τον πίνακα (πίνακας 1) που παρουσίαζε διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές, υπήρχε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου οι παιδαγωγοί μπορούσαν να συμπληρώσουν κάποια άλλη πρακτική που δεν αναφερόταν στις παραπάνω. Ωστόσο, κανένας παιδαγωγός δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

6.3 Σημασία του πολιτισμικού γραμματισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία

Σε ερώτηση πεντάβαθμης κλίμακας likert (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ) για το αν οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία, ο μέσος όρος συμφώνησε ότι είναι πολύ σημαντική ($M=4.29$, $SD=.763$).

Τέλος, στην πέμπτη θεματική για τη σημασία της καλλιέργειας του πολιτισμικού γραμματισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι απαντήσεις των παιδαγωγών αναδεικνύουν κυρίως δύο διαστάσεις – κατηγορίες: (α) ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα «ο πολιτισμικός γραμματισμός δημιουργεί τα θεμέλια για την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι διαφορές είναι πολύτιμες και δημιουργείται ένας κόσμος χωρίς αποκλεισμούς», (β) διαμόρφωση στάσεων και αξιών «είναι σημαντικό γιατί οι στάσεις που αναπτύσσουμε ως παιδιά διαμορφώνουν τις απόψεις μας ως ενήλικες».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι παιδαγωγοί αν και μπορεί οι ίδιοι -σύμφωνα με τις προηγούμενες απαντήσεις τους- να μην έχουν ξεκάθαρη εικόνα για το τι περιλαμβάνει ακριβώς η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, παρόλα αυτά να αναγνωρίζουν τη σημασία της και να τη συνδέουν με την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών στάσεων στην ενήλικη ζωή τους.

7. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας, συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Halbert & Chigeza, 2015; Mustafa et al., 2023) που αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας, αρχικά να κατανοήσουν την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, προκειμένου στη συνέχεια να καταφέρουν να την προσεγγίσουν μέσα από τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Ουσιαστικά, οι αντιλήψεις των παιδαγωγών και οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν αποκαλύπτουν σημαντικά κενά μεταξύ της θεωρητικής κατανόησης και της πρακτικής

εφαρμογής. Μάλιστα, αν και δηλώνουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους (91.4%) ότι γνωρίζουν τι σημαίνει η έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, στη συνέχεια αυτό αντικρούεται μέσα από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου προσπαθούν την περιγράψουν και την προσδιορίσουν με σαφήνεια. Ενδεχομένως, η πρόκληση αυτή θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί μέσα από βιωματικούς όρους που θα τους προσφέρουν πρακτικές εμπειρίες και θα ενθαρρύνουν την κριτική τους σκέψη. Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή, οι παιδαγωγοί θα μπορέσουν να αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη και βαθιά κατανόηση των διαστάσεων του πολιτισμού και να αντιληφθούν την πολιτισμική ποικιλομορφία όχι μόνο ως ένα θεωρητικό κατασκεύασμα, αλλά και ως ένα δυναμικό στοιχείο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης.

Μάλιστα, η συχνά επιφανειακή κατανόηση του πολιτισμικού γραμματισμού που εκφράζεται στις απαντήσεις των παιδαγωγών υπογραμμίζει μια θεμελιώδη πρόκληση: τη μετάβαση από την αναγνώριση των πολιτισμικών συμβόλων ενός πολιτισμού και ενδεχομένως κάποιων συμπεριφορών σε μια βαθύτερη, πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της πολιτισμικής δυναμικής. Αυτή η διχοτόμηση μεταξύ της αναγνώρισης σε επιφανειακό επίπεδο και της βαθιάς κατανόησης αντικατοπτρίζει τις ευρύτερες παιδαγωγικές προκλήσεις, όπου η πολυπλοκότητα των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων συχνά επισκιάζεται από την εστίαση σε εύκολα αναγνωρίσιμα πολιτισμικά σημάδια (Darling Hammond, 2010). Μια τέτοια εστίαση υποδηλώνει την ανάγκη για παιδαγωγικά πλαίσια που όχι μόνο περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο φάσμα πολιτισμικών γνώσεων με σκοπό την απλή συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας, αλλά και την προώθηση μιας βαθιά ριζωμένης εκτίμησης και κατανόησης των πολυπλοκότητας των πολιτισμών (Frankenberg, 2012; Gardiner & Kosmitzki, 2011; Salmons et al., 2015).

Έτσι, λοιπόν, τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι ο πολιτισμικός γραμματισμός δεν πρέπει να θεωρείται απλώς μια ατομική ικανότητα, αλλά μια σύνθετη πολύπλευρη έννοια. Η ευρύτερη αυτή προσέγγιση περιλαμβάνει ένα συνδυασμό από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Μέσα από αυτή τη δυναμική προσέγγιση, ο πολιτισμικός γραμματισμός αναδεικνύεται ως θεμελιώδης για την ανάπτυξη ισότιμων και συμπεριληπτικών παιδαγωγικών περιβαλλόντων.

Επιπλέον, οι απαντήσεις των παιδαγωγών για τις εμπειρίες και τις επιρροές που διαμόρφωσαν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, όπως και στην έρευνα των Halbert και Chigeza, (2015) πρόβαλλαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ως πρωταρχική πηγή πολιτισμικής γνώσης, αναδεικνύοντας το κυρίαρχο ζήτημα της οικοδόμησης της έννοιας σε μια βάση τηλεοπτικών στιγμιότυπων και όχι μιας ολοκληρωμένης, αυθεντικής ενασχόλησης με τους πολιτισμούς. Η επιφανειακή αυτή ενασχόληση με την κατανόηση των πολιτισμών μπορεί αρχικά να είναι επωφελής για μια πρώτη επαφή μαζί τους, αλλά από την άλλη μεριά ελλοχεύει ο κίνδυνος να ενισχύσει διάφορα στερεότυπα και να προσφέρει μια στρεβλή οπτική των στοιχείων ενός πολιτισμού. Αυτή η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης ως πρωταρχική πηγή για την απόκτηση πολιτισμικών γνώσεων αναδεικνύει τη συλλογική διάσταση του φαινομένου και την ανάγκη για μια

πιο ενσυνείδητη προσέγγιση από τις δομές αγωγής και εκπαίδευσης, όπως και από τις κοινοτικές πρακτικές, για την καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού.

Σημαντικό είναι βέβαια και το γεγονός ότι κάποιοι παιδαγωγοί προσπάθησαν να διαμορφώσουν την άποψη τους μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια - που όμως τελικά δεν τους βοήθησαν όσο περίμεναν, λόγω του θεωρητικού τους χαρακτήρα. Το εύρημα αυτό δεν θα πρέπει να περάσει απαρατήρητο, καθώς σε μελέτη των Sotiropoulou et al. (2022a) οι παιδαγωγοί είχαν εκφράσει έντονα την επιθυμία τους για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως πρόταση για την βελτίωση των υπηρεσιών αγωγής και φροντίδας. Το εύρημα αυτό, τονίζει την ανάγκη για μια πιο ουσιαστική και εμπειριστατωμένη κατανόηση του πολιτισμού μέσα από τη διαπολιτισμικότητα – η οποία δεν αποσκοπεί μόνο στην αναγνώριση της ποικιλομορφίας, αλλά ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των πολιτισμών και προωθεί την αμοιβαία κατανόηση.

Ως προς το ερώτημα σχετικά με τα στοιχεία που συγκροτούν την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται η κατακερματισμένη προσέγγισή των παιδαγωγών (Halbert & Chigeza, 2015). Οι αναφορές τους χαρακτηρίζονται από την κατάτμηση των πολιτισμικών γνώσεων και την αναφορά σε βασικές έννοιες όπως είναι η ενσυναίσθηση, η ισότητα και η συμμετοχή. Δεν παρατηρείται, όμως, η σύνθεση αυτών των γνώσεων σε ένα συνεκτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από βαθύτερη και πιο στοχαστική κατανόηση. Η θέση αυτή ενισχύεται περισσότερο από την ερώτηση που αφορά την εξέλιξη της έννοιας του πολιτισμικού γραμματισμού κατά την πάροδο των χρόνων και των παραγόντων που συνέβαλαν σε αυτή. Οι απαντήσεις των παιδαγωγών εστιάζουν κυρίως στη μεταναστευτική κρίση και την αλλαγή που επέφερε στη δομή της κοινωνίας αλλά και της τάξης τους, θίγοντας περισσότερο από ποτέ ζητήματα ισότητας.

Επομένως, ως προς **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας**, σχετικά με το πώς οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, διαπιστώνεται ότι αν και οι ίδιοι θεωρούν πολιτισμικά εγγράμματους τους εαυτούς τους, δηλαδή, ότι έχουν ουσιαστικές γνώσεις για τον δικό τους πολιτισμό και για άλλους και τις αξιοποιούν στην παιδαγωγική πράξη, στην πραγματικότητα αυτό δεν αποδεικνύεται καθώς την προσεγγίζουν αποσπασματικά και αφηρημένα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, ενισχύονται περαιτέρω από τον βαθμό των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί για να προσεγγίσουν τον πολιτισμικό γραμματισμό. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτή την περίπτωση ο μέσος όρος των παιδαγωγών θεωρεί ότι εφαρμόζει αυτές τις πρακτικές σε σημαντικό βαθμό. Παρόλα αυτά, και σε αυτό το σημείο παρατηρούνται αντιφάσεις. Οι παιδαγωγοί επιλέγουν κυρίως πρακτικές που σχετίζονται με κατάλληλο υλικό (π.χ. βιβλία, παραμύθια, εικόνες, κλπ) για την πρόκληση ανάλογων συζητήσεων με τα παιδιά (Sotiropoulou et al., 2022a). Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπου η αφήγηση ιστοριών

επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Sotiropoulou & Kasari 2022). Ωστόσο, η βαρύτητα σε τέτοιου είδους υλικά υποδηλώνει επίσης έναν πιθανό περιορισμό στις πρακτικές των παιδαγωγών να εξερευνήσουν βαθύτερα τους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στις παιδαγωγικές πρακτικές με υψηλό μέσο όρο κατατάσσεται και η προσεκτική αξιολόγηση του υλικού της τάξης για την αποφυγή πολιτισμικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η οποία αναδεικνύει μια συνειδητή προσπάθεια των παιδαγωγών να επιμεληθούν ένα πολιτισμικά ευαίσθητο παιδαγωγικό περιβάλλον (Gay, 2015). Επιπλέον, δηλώνουν ότι αξιοποιούν τις πολυπολιτισμικές γιορτές (π.χ. γιορτή φίλιας κλπ.) ως ευκαιρία για την εμπλοκή και τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, ενώ φροντίζουν γενικότερα και το περιβάλλον, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν την περιέργειά τους για τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η πράγματι η αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών γιορτών μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της διαφορετικότητας από τα παιδιά, προσφέροντάς τους εμπειρίες που προάγουν την περιέργεια για τους άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, οι εκδηλώσεις αυτές θα πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από απλές ετήσιες γιορτές. Θα πρέπει να αποτελούν μέρος μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής προσέγγισης που ενθαρρύνει την βαθύτερη εμπλοκή και κατανόηση πέρα από τα επιφανειακά πολιτιστικά σύμβολα. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ότι η πολιτισμική εκτίμηση και αναγνώριση δεν είναι περιστασιακή, αλλά ενσωματώνεται στο καθημερινό παιδαγωγικό πρόγραμμα.

Η συνεργασία με συναδέλφους για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν τους πολιτισμούς όλων των παιδιών, η δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά και τις οικογένειές τους να μοιραστούν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, η ενσωμάτωση στοιχείων από άλλους πολιτισμούς στο παιδαγωγικό πρόγραμμα και η τροποποίηση των δραστηριοτήτων ώστε να είναι προσίτες για όλους τους πολιτισμούς των παιδιών, εφαρμόζονται σε ένα μέτριο επίπεδο από τους παιδαγωγούς. Οι πρακτικές αυτές υποδηλώνουν μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην κοινότητα, εκτιμώντας την ποικιλομορφία ως σημαντικό εργαλείο για τον εμπλουτισμό της παιδαγωγικής εμπειρίας (Egalite, et al., 2015; Markowitz et al., 2020). Ωστόσο, οι μέτριες βαθμολογίες μπορεί επίσης να αναδεικνύουν προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί, όπως για παράδειγμα υλικοτεχνικοί περιορισμοί ή έλλειψη υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου.

Οι πρακτικές που αξιολογήθηκαν χαμηλότερα περιλαμβάνουν τη χρήση βασικών λέξεων από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών και τη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους να αντιπροσωπεύεται στο υλικό της τάξης. Τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν σημαντικά κενά στην ενσωμάτωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην πλαισίωση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης (Davis, 2012). Ενδεχομένως, αυτή η ασυμφωνία να οφείλεται στη μη δυνατότητα εξεύρεσης ποικίλου και χωρίς αποκλεισμούς παιδαγωγικού υλικού, αν και το διαδίκτυο θα μπορούσε να αποτελέσει μια πολύτιμη βάση για την υποστήριξη αυτών των πρακτικών.

Επιπλέον, οι πρακτικές με τη χαμηλότερη βαθμολογία αφορούν τη ζήτηση ανατροφοδότησης από τις οικογένειες σχετικά με την πολιτισμική εκπροσώπηση, την αναφορά αντίστοιχων εορτασμών από όλους τους εκπροσωπούμενους πολιτισμούς κατά τη διάρκεια εθνικών και θρησκευτικών εορτών της Ελλάδας και την ενημέρωση από τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς σχετικά με τυχόν ιδιαιτερότητες στη φροντίδα τους (π.χ. αλλαγμα, ύπνος, φαγητό, κλπ.) και την προσαρμογή των πρακτικών τους. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν μια χαμένη ευκαιρία για τη συμμετοχή σε έναν πολιτισμικό διάλογο και την ανάδειξη της ποικιλομορφίας (Michalelis et al., 2015; Young, 2010).

Επομένως, ως **προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** σχετικά με τους τρόπους που οι παιδαγωγοί προσεγγίζουν τον πολιτισμικό γραμματισμό μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, φαίνεται πως δεν επιλέγουν μια δυναμική προσέγγιση όπου η διαφορετικότητα αποτελεί ευκαιρία για ενεργή εμπλοκή με πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία, αλλά ακολουθούν περισσότερο ασφαλείς και συνηθισμένες πρακτικές, παραμένοντας όμως τελικά και πάλι σε επιφανειακή προσέγγιση του πολιτισμικού γραμματισμού. Έτσι, και πάλι στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η ανάγκη για τη γνώση και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης ως μέσο για τη γνωριμία και την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού απέναντι σε άλλους πολιτισμούς.

Τέλος, ως **προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα** σχετικά με το αν οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, ο μέσος όρος φαίνεται να την θεωρεί πολύ σημαντική, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και των στάσεών τους ως ενήλικες. Η άποψη αυτή, συμβαδίζει με την οπτική ότι η πρώιμη έκθεση σε διαφορετικούς πολιτισμούς εμπλουτίζει την κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά, αλλά θέτει και τα θεμέλια για τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών στάσεων στην ενήλικη ζωή (Koopman & Hakemulder, 2015; Ochoa & McDonald, 2020).

8. Σύνοψη και προεκτάσεις της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ένα κενό ανάμεσα σε αυτό που θεωρούν οι παιδαγωγοί ως πολιτισμικό γραμματισμό και τον τρόπο που τον προσεγγίζουν μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές τους και σε αυτό που τελικά προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεών τους. Από την μια μεριά οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους πολιτισμικά εγγράμματους και ότι εφαρμόζουν σε σημαντικό βαθμό κατάλληλες πρακτικές για τον προσεγγίζουν στο πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας και από την άλλη διαπιστώνεται ότι δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν το περιεχόμενό του με σαφήνεια και επιλέγουν απλές συμβατικές πρακτικές με επιφανειακή προσέγγιση.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι εφόσον αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, υπάρχει σαφής ανάγκη για διεύρυνση των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν ώστε να στραφούν σε πιο διαδραστικούς και συμμετοχικούς τρόπους. Η εμπλοκή των οικογενειών και της ευρύτερης

κοινότητας, σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου όλων των παιδιών, είναι τομείς που απαιτούν περαιτέρω ανάπτυξη και υποστήριξη και για αυτό η επαγγελματική τους ανάπτυξη στο συγκεκριμένο ζήτημα κρίνεται αναγκαία.

Τέλος, είναι σημαντικό η μελλοντική έρευνα να διερευνήσει τα εμπόδια στην εφαρμογή πιο ποικιλόμορφων και χωρίς αποκλεισμούς παιδαγωγικών πρακτικών, με στόχο να κατανοήσει πώς οι παιδαγωγοί μπορούν να υποστηριχθούν καλύτερα στην προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν τον πολιτισμικό γραμματισμό από τα πρώτα στάδια της ζωής των παιδιών. Επιπλέον, η εξέταση του αντίκτυπου αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών για τους άλλους πολιτισμούς θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σημερινών προσεγγίσεων και την ανάγκη για καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and pro-vision. *Early Years*, 30(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/09575140903562387>
- Barbarin, O., Downer, J., Odom, E., & Head-Reeves, D. (2010). Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 358–372. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.003>
- Batles, B., Hernandez, D., & Collins, C. (2015). Increasing Cultural Awareness Through a Cultural Awareness Program. *Journal of Educational Research and Practice*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2015.05.1.01>
- Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the *Intercultural Education* double supplement. *Intercultural Education*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Μεταίχμιο.
- Cook, P. (2009). The Rhetoricity of Cultural Literacy. *Pedagogy*, 9(3), 487–500. <https://muse.jhu.edu/article/361541>
- Darling Hammond, L. (2010). *The world is flat and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Davis, B. M. (2012). *How to teach students who don't look like you: Culturally responsive teaching strategies*. Sage.
- Delano-Oriaran, O. (2012). Preparing pre-service teachers for culturally diverse classrooms: a conceptual model, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(1), 103-106. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643660>
- Desmond, K.J., Stahl, S.A., & Graham, M.A. (2011). Combining service learning and diversity education. *Making Connections: Interdisciplinary Approaches to Cultural Diversity*, 13, 24–30.

- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11–30.
- Eaglestone, R. (2021). ‘Powerful knowledge’, ‘cultural literacy’ and the study of literature in schools. *Impact*, 2-41. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2020.12006.x>
- Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.007>
- Foti, P., Sidiropoulou, F., & Sidiropoulou, M. (2022). Differentiated Teaching and Intercultural Education. A Case Study in a Kindergarten Class with an Immigrant and Refugee Background in Greece. *Educational Alternatives*, 20, 1314-7277.
- Foti, P., & Sidiropoulou, M. (2020). The Development of the Child’s Personality and the Contribution of the Social and Cultural Environment. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 48-56.
- Gardiner, H. W., & Kosmitzki, C. (2011) *Lives across cultures: Cross-cultural human development*. Allyn & Bacon.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Halbert, K., & Chigeza, P. (2015). Navigating Discourses of Cultural Literacy in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.9>
- Hirsch, E.D.Jr. (1989a). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Schwartz Publishing.
- Hirsch, E.D., Jr. (1989b). From model to policy. *New Literary History*, 20(2), 451–456.
- Kauffman, J.M., Conroy, M., Gardner III, R., & Oswald, D. (2008). Cultural Sensitivity in the Application of Behavior Principles to Education. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 239-262. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0019>
- Koopman, E. M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79–111. <https://doi.org/10.1515/jlt-2015-0005>
- Kyridis, A., Tsioumis, K., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015). The civic education in Greek kindergartens. The views and the practices of Greek Kindergarten teachers concerning civic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2), 55-72. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/342>
- Leavitt, L., Wisdom, S., & Leavitt, K. (2015). *Cultural Awareness and Competency Development in Higher Education*. IGI Global.
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383-392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Markowitz, A. J., Bassok, D., & Grissom, J. A. (2020). Teacher-child racial/ethnic match and parental engagement with head start. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2132–2174. <https://doi.org/10.3102/0002831219899356>
- Michalelis, M., Tsioumis, K., Kyridis, A., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015). National Holidays in Greek Multicultural School: Vies of Pre- Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), 111-130. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/511>
- Ochoa, G.G., & McDonald, S. (2020). *Cultural Literacy and Empathy in Education Practice*. Palgrave Macmillan.
- Salmona, M., Partlo, M., Kaczynski, D., & Leonard, S. (2015). Developing Culturally Competent Teachers: An International Student Teaching Field Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 35-53. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n4.3>
- Schirato, T., & Yell, S. (2000). *Communication and Culture: An Introduction*. Sage Publications.

- Segal, N. (2014). Introduction. In N. Segal & D. Koleva (Eds.), *From Literature to Cultural Literacy* (pp. 1–12). Palgrave Macmillan.
- Shamshayooadeh, G. (2011). Cultural literacy in the new millennium: Revisiting E.D. Hirsch. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(8), 273–277.
- Shliakhovchuk (2021) After cultural literacy: new models of intercultural competency for life and work in a VUCA world, *Educational Review*, 73(2), 229-250. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566211>
- Sotiropoulou, E., & Kasapi, C. (2022). Fairy Tale as a Pedagogical Tool for Children under the Age of 3: Educators' Views and Practices. *Global Journal of Educational Studies*, 8(2), 1-11. <https://doi.org/10.5296/gjes.v8i2.20137>
- Sotiropoulou, E., Stroungis Venetas, G., Giannakou, V., & Bercovits, A. (2022a). Challenges and Perspectives of Multicultural Education for Young Children in the Context of Greek Nurseries: Educators' Views. *International Journal of Education*, 14(3), 22-36. <https://doi.org/10.5296/ije.v14i3.20171>
- Sotiropoulou, E., Stroungis Venetas, G., Giannakou, V., & Kasapi, C. (2022b). Evaluation of the Quality of Education and Care Programs for Children under the Age of 3 in Greece. *Global Journal of Educational Studies*, 8(2), 26-40. <https://doi.org/10.5296/gjes.v8i2.20262>
- Σωτηροπούλου, Ε. (2019). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://doi.org/10.12681/eadd/45849>
- UNHCR (2022). *Global Trends. Forced Displacement in 2021*. Statistics and Demographics Section UNHCR Global Data Service.
- UNICEF (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education: global report*. <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- United Nations. (2018). *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean (LC/G.2681-P/Rev.3)*. Santiago.
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61, 248–260. ERIC Number: EJ881826
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487110375802>



Emergent Multiliteracies: Towards an Understanding of the Theory and Pedagogical Practice

Αναδυόμενοι Πολυγραμματισμοί: Προς μια Κατανόηση της Θεωρίας και της Παιδαγωγικής Πρακτικής

Isaak Papadopoulos

Assistant Professor | International Hellenic University | isaakpapad@ihu.gr

Effrosyni Bisiri

Researcher in Applied Linguistics | University of Patras | bisiri.effrosyni@gmail.com

ABSTRACT

This paper explores the concept of emergent multiliteracies in early childhood education, delving into its theoretical underpinnings and pedagogical implications. Drawing upon the seminal work of scholars such as Cope & Kalantzis (2009), the New London Group (1996), and Arvanitis (2009; 2013), the paper examines how multiliteracies offer a transformative framework for nurturing holistic development in young learners. Emergent multiliteracies reflect the dynamic early and evolving stages of literacy development in which young children engage in diverse meaning-making activities across multiple modes and contexts. Through a detailed analysis of knowledge processes, including experiencing, conceptualising, analysing, and applying knowledge, the paper highlights the importance of hands-on exploration, collaborative problem-solving, and creative expression in early childhood education. Furthermore, the paper underscores the significance of flexibility, inclusivity, and cultural appreciation in pedagogical practices, emphasizing the need to tailor approaches to meet the diverse needs and preferences of individual learners. Ultimately, the exploration of emergent multiliteracies offers a compelling vision for the future of early childhood language education, laying the foundation for lifelong learning and success in an increasingly complex and interconnected world.

Keywords: multiliteracies, young learners, early childhood, education, transformative education



Τόμος 13 | αρ.2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Papadopoulos I., Bisiri E. (2024). Emergent Multiliteracies: Towards an Understanding of the Theory and Pedagogical Practice. *Hellenic Journal of Research in Education*, 13 (2), 74-90. <https://doi.org/10.12681/hjre.37458>

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ισαάκ Παπαδόπουλος | isaakpapad@ihu.gr

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

ISSN 2241-7303

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή διερευνά την έννοια των αναδυόμενων πολυγραμματισμών στην προσχολική αγωγή, εμβαθύνοντας στις θεωρητικές τους βάσεις και στις παιδαγωγικές τους προεκτάσεις. Επικαλούμενοι το έργο μελετητών όπως οι Cope & Kalantzis (2009), New London Group (1996), και Αρβανίτη (2009; 2013), η εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι πολυγραμματισμοί προσφέρουν ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της ολιστικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Οι αναδυόμενοι πολυγραμματισμοί αντανακλούν τα δυναμικά αρχικά και εξελισσόμενα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού, κατά τα οποία τα μικρά παιδιά εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες νοηματοδότησης μέσα από πολλαπλούς τρόπους και συγκεκριμένα. Μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση των γνωσιακών διαδικασιών, η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της πρακτικής εξερεύνησης, της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικής έκφρασης στην προσχολική αγωγή. Επιπλέον, η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της ευελιξίας, της συμπεριληπτικότητας και της πολιτισμικής ενημερότητας στις παιδαγωγικές πρακτικές, τονίζοντας την ανάγκη προσαρμογής των προσεγγίσεων προς μία ανταπόκριση στις ποικίλες ανάγκες και προτιμήσεις των παιδιών. Τέλος, η εξερεύνηση των αναδυόμενων πολυγραμματισμών προσφέρει μια οπτική για το μέλλον της προσχολικής γλωσσικής αγωγής, θέτοντας θεμέλια για δια βίου μάθηση και επιτυχία σε έναν ολοένα και πιο περίπλοκο και αλληλοσυνδεόμενο κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, μικρά παιδιά, προσχολική αγωγή, μετασχηματιστική εκπαίδευση

1. Introduction to Early Childhood Education and Multiliteracies

In recent years, there has been a growing recognition of the importance of integrating multiliteracies into early childhood education to better prepare children for the complexities of the 21st-century world. In 1996, a team of researchers referred to as the New London Group, developed a new approach to the definition of literacy, proposing a pedagogy that encourages the teaching of literacy applications that are creative, productive, and pertinent to the emerging data of communication and 21st-century society (Tan & McWilliam, 2009). Since the primary objective is to create individuals who are willing to embrace novel alterations and distinctions (Cope et al., 2009), the pedagogy of Multiliteracies is concerned with the ability to conceptualise the process of meaning-making as either a design or an active and dynamic alteration of the social world (Cope & Kalantzis, 2015). Namely, Multiliteracies challenge traditional ideas of what it means to be literate, that is a solely linguistic process, and emphasise the multimodal way of meaning-making in which there is an active and dynamic interplay among the various semiotic modes, such as the linguistic, the visual, the gestural, the spatial or the audio modes (Cope & Kalantzis, 2020). Multiliteracies, as defined by the New London Group, encompass not only traditional literacy skills such as reading and writing but also various forms of communication, including visual, digital, and cultural literacies.

Early childhood education and multiliteracies share a symbiotic relationship, each enriching and enhancing the other in profound ways. In the developmental landscape of young children, the integration of multiliteracies seamlessly aligns with their natural curiosity, innate creativity, and rapid cognitive growth (Gibson et al., 2021). To that end, it is worth mentioning that multiliteracies are intrinsically linked to early childhood education and they are indispensable components of effective pedagogy during this formative stage.

Early childhood education is fundamentally about nurturing the holistic development of young minds. It encompasses not only cognitive growth but also social, emotional, and physical development (Perry & Dockett, 2009). Multiliteracies, with their emphasis on diverse modes of communication, provide a comprehensive framework for addressing the multifaceted needs of young learners. Through engagement with various forms of literacy, including verbal, visual, digital, and cultural, children are afforded rich opportunities to explore and express themselves across different domains of development (Marsh, 2010).

Young children possess an innate sense of wonder and boundless curiosity about the world around them (Papert, 1993). Multiliteracies capitalize on this natural inclination by offering a diverse range of stimuli and experiences for exploration. Whether through storytelling, art, music, or digital media, children are encouraged to express their ideas and emotions in multiple ways (Kalantzis & Cope, 2012). By nurturing their creativity and encouraging them to engage with different forms of literacy, early childhood educators lay the groundwork for lifelong learning and creative expression.

Multiliteracies play a pivotal role in building the foundational skills necessary for later literacy acquisition. By integrating visual literacy, for example, children learn to interpret and create meaning from images, charts, and diagrams, enhancing their comprehension and communication skills (Kress, 2003). Similarly, digital literacy equips young learners with the ability to navigate and critically evaluate digital media, preparing them for the complexities of the digital age (Lankshear & Knobel, 2006).

Early childhood is a time of immense social and cultural learning. Children begin to develop a sense of identity and belonging within their familial and cultural contexts (Gonzalez-Mena, 2008). Multiliteracies provide opportunities for children to explore diverse perspectives, traditions, and ways of knowing. Through exposure to multicultural literature, folktales, and artifacts, children develop empathy, cultural competence, and a deeper appreciation for diversity (Heath & McLaughlin, 1993). By fostering social and cultural awareness from an early age, multiliteracies lay the groundwork for inclusive and equitable communities.

Appreciating that young children learn best when they are actively involved in hands-on, experiential activities that stimulate their curiosity and critical thinking skills (Bruce, 1998). Multiliteracies encourage children to ask questions, make connections, and explore topics of interest through multiple modes of expression (Anstey & Bull, 2006). Whether through dramatic play, scientific exploration, or digital storytelling, children are empowered to construct their understanding of the world in meaningful and authentic ways.

In conclusion, the integration of multiliteracies into early childhood education is not only natural but essential for fostering the holistic development of young learners. By harnessing children's curiosity, creativity, and innate desire to learn, multiliteracies provide a rich and dynamic framework for engaging with diverse forms of communication and expression. Early childhood educators play a vital role in cultivating multiliterate learners who are equipped with the skills, knowledge, and dispositions needed to thrive in an ever-evolving global society.

2. From Multiliteracies to Emergent Multiliteracies

The term ‘Multiliteracies’ includes two key aspects (Cope & Kalantzis, 2015). The first aspect addresses the diverse variations of meaning-making in communication, which occur within different cultural and social contexts (Kalantzis, Cope, Stellakis, & Arvanitis, 2019). Within these contexts, children learn to perceive and interpret differences in meaning-making, allowing them to communicate effectively according to the specific situation (*ibid.*). The second aspect of ‘Multiliteracies’ pertains to the multimodality of meaning-making, which encompasses various forms of meaning interpretation (Kress & van Leeuwen, 1996). This includes different multimodal ways of creating and interpreting information to construct meaning (Ellis, 2016). The written word, for instance, is constantly evolving and is interconnected with other modes of meaning-making (Cope, Kalantzis, & Tzirides, 2020) with Marsh (2004) emphasizing how young children's engagement with digital technologies showcases the multimodal nature of literacy and further call for investigation in parallel with pedagogical implementation in young learners’ classrooms. .

A critical component of understanding and applying ‘Multiliteracies’ is the concept of metalanguage referring to a language used to describe and analyze other languages and modes of communication. According to Cope and Kalantzis (2020), metalanguage encompasses the various ways of creating meaning, including text, image, space, object, body, sound, and speech. The goal is to support children as they become active producers of meaning, learning to read and write multimodal texts that integrate these different modes of meaning with language (Cope & Kalantzis, 2009). This holistic approach is crucial for achieving pedagogical, educational, and curriculum goals, as it equips children with the necessary skills for active participation and optimal learning outcomes (Kalantzis & Cope, 2004). Mills and Unsworth (2017) elaborate on multimodal literacy, highlighting the integration of various communicative modes in educational settings. Each meaning form represents five basic meaning functions: reference, voice, structure, context, and interest (Kalantzis et al., 2019), which are present in all modes of meaning and their multimodal manifestations.

The pedagogy of Multiliteracies defines language and the various modes of creating meaning as dynamic processes of transformation (Cope & Kalantzis, 2009). Consequently, learning must depend on two conditions: the condition of belonging and that of transformation (Kalantzis & Cope, 2004). Within such a teaching framework, children’s ‘lifeworld’ (*ibid.*), i.e., their identity, subjectivity, and sense of self, should be taken into account and integrated for children to learn and feel that they belong to the learning itself. As a result, children are motivated and encouraged to become producers and creators of meaning themselves (Kalantzis & Cope, 2020) through the personalized knowledge they receive and to bring their own experiences and knowledge to the learning process (Ganapathy, 2015). Recent research underscores the transformative potential of multiliteracies pedagogy. Rajendram (2020) highlights its role in enhancing English language education by fostering student engagement and deeper learning. Kim et al. (2020) discuss the application of critical multiliteracies pedagogy in ESL/EFL contexts, emphasizing its impact on student motivation and learning outcomes. Kulju et al. (2020) point out that teaching multiliteracies is a new task for many educators, presenting both challenges and opportunities for innovation in educational practices. The second learning condition, transformation, takes children on a journey during which they become agents of their personal and cultural transformation, moving away from their comfort zones and the limitations of their biosphere (Cope & Kalantzis, 2009). This process broadens the learning and intercultural horizons of every child (*ibid.*). According to Paesani (2020), multiliteracies pedagogy can significantly enhance

teachers' instructional methods, making education more inclusive and effective. Seglem and Garcia, (2022) describe how expanding the literacies used in classrooms through multiliteracies pedagogies can prepare students for new social futures. Through Multiliteracies, educators are empowered to implement dynamic teaching practices that bring transformation into the classroom and broaden children's horizons both critically and interculturally (Kalantzis & Cope, 2020).

Children bring their identity into the classroom which is defined by the influence of the family, the local community, the friends, the peers, and the specific aspects of popular or household culture (Cope & Kalantzis, 2000). This identity is called the 'lifeworld' (Kalantzis & Cope, 2004, p. 41) including experiences, interests, orientations to the world, values, dispositions, sensibilities, communication styles, interpersonal styles, thinking styles as well as their differences (ibid). Identity and subjectivity are the fundamental characteristics of lifeworld distinction. These characteristics are the foundation of a child's sense of belonging in a daily or formal learning environment, as well as their level of involvement (ibid). It is an environment in which the learner's day-to-day knowledge and actions manifest themselves in such a way that their active engagement with the world is almost automatic – something that does not necessitate a great deal of thought or contemplation (Kalantzis & Cope, 2010). Consequently, learning succeeds or fails to the extent that it engages the identities and the varied subjectivities of learners (Kalantzis & Cope, 2016).

Given the above, this paper discusses the notion of emergent multiliteracies within the context of early childhood education. "Emergent multiliteracies" involve the early and evolving stages of literacy development in which young children engage in diverse meaning-making activities across multiple modes and contexts. This concept encompasses the emergent literacy behaviors observed in children, such as mimicking reading and writing, alongside their exploration of various forms of communication and meaning-making, including visual, oral, and digital modes. It emphasizes the dynamic interaction between emerging literacy skills and the diverse ways children decode and create meaning, reflecting their growing awareness of the complex interplay between language, culture, and communication modalities from an early age.

Emergent multiliteracies encompass the early stages of literacy development in children, characterized by their initial explorations into activities related to literacy. During this developmental phase, children often demonstrate behaviors like imitating reading or writing, exploring letters or symbols, and interacting with different types of communication materials. These emergent literacy behaviors are part of a larger framework of multiliteracies, which recognizes the various ways people create and understand the meaning in different cultural and social settings.

Within the realm of emergent multiliteracies, children are encouraged to delve into various forms of literacy, encompassing not only conventional reading and writing, but also embracing diverse modes of communication, such as visual, oral, and digital. Children engage with various forms of media and storytelling to understand their surroundings and communicate their thoughts and feelings.

The concept of emergent multiliteracies acknowledges the ever-evolving and interactive process of developing literacy. It emphasizes the importance of children's early exposure to different forms of communication, which sets the foundation for their future literacy abilities. It emphasizes the significance of encouraging children to explore and experiment with various ways of expressing

themselves, enhancing their skills to navigate and communicate proficiently in a rapidly changing and interconnected world.

2.1 Benefits of Cultivating Multiliteracies in Early Childhood Education

Cultivating multiliteracies in early childhood education offers a multitude of benefits that extend beyond traditional approaches. By embracing inclusive teaching techniques and educational experiences from the outset of mandatory schooling, educators can shape young learners into active, flexible, and collaborative individuals (Arvanitis, 2018). Instead of merely absorbing information, students are encouraged to question, reason, negotiate, and collaborate, empowering them to become proactive participants in their own learning journey (Kalantzis et al., 2003).

In contrast to traditional educational paradigms, which often narrowly define literacy within the confines of textual reading and writing skills, multiliteracies offer a far-reaching expansion of this concept (Cope & Kalantzis, 2015). This comprehensive understanding of literacy equips children with the essential skills needed to navigate the intricacies of today's diverse communication landscape. Beyond simply decoding written words, multiliteracies empower young learners to engage with and interpret a wide array of communicative modalities. By immersing children in this complex and multifaceted composition of communication modes, multiliteracies enable them to interact meaningfully with the world around them. They learn to decipher and critically analyse information presented in various forms, fostering a deeper understanding of complex concepts and perspectives. Moreover, these diverse literacy skills empower children to express themselves creatively across multiple mediums, whether through writing, visual art, multimedia presentations, or digital storytelling.

Furthermore, multiliteracies foster an inclusive learning environment where children from diverse backgrounds and with different learning preferences can thrive (New London Group, 1996). By valuing and incorporating a wide range of communicative modes, educators can cater to the individual needs and strengths of each child, ensuring that every learner has the opportunity to succeed. Ultimately, by equipping children with these diverse literacy skills, multiliteracies not only enhance their ability to engage meaningfully with the world but also empower them to become active participants in shaping it (Cope & Kalantzis, 2009). From interpreting complex media messages to creating their own content, children emerge from multiliteracy-rich environments as confident, competent, and socially aware communicators, ready to navigate and contribute to an increasingly interconnected global society.

Multiliteracies represent a pivotal shift towards fostering inclusivity and cultural appreciation within the realm of education, as underscored by the seminal work of the New London Group (1996). In an increasingly interconnected and globalized world, the ability to navigate and negotiate linguistic and cultural diversity is paramount. Multiliteracies pedagogy stands as a beacon of enlightenment in this regard, recognizing the intrinsic value of linguistic and cultural diversity within educational settings. By integrating diverse cultural perspectives and experiences into the learning process, multiliteracies pedagogy not only broadens children's horizons but also cultivates empathy, tolerance, and respect for cultural differences. In essence, multiliteracies serve as a catalyst for fostering a more inclusive and harmonious educational environment, where children from diverse linguistic and cultural backgrounds feel valued and represented. By embracing and celebrating cultural diversity, educators

not only enrich the educational experience for all students but also lay the groundwork for building a more equitable and interconnected society. As articulated by the European Commission (2021), promoting cultural diversity within educational settings is not merely an educational imperative but also a fundamental step towards fostering social cohesion and global citizenship.

Moreover, the adoption of a multiliteracies approach in education not only enhances inclusivity but also enables educators to effectively address the diverse needs of learners. Unlike rigid educational frameworks that often impose a standardized curriculum, multiliteracies pedagogy offers a flexible and adaptable approach to teaching and learning (Arvanitis, 2009; Arvanitis, 2013). This flexibility empowers educators to tailor their instructional methods to suit the individual learning styles, preferences, and abilities of each student. By recognizing and accommodating diverse learning needs, multiliteracies pedagogy ensures that no child is left behind.

Furthermore, multiliteracies foster the development of critical thinking skills and digital literacy, both of which are indispensable in navigating the complexities of the contemporary world (UNICEF, 2019). In an era characterized by rapid technological advancements and information overload, the ability to critically evaluate and synthesize information is paramount. Multiliteracies pedagogy equips students with the skills needed to navigate digital platforms, discern credible sources from misinformation, and effectively communicate their ideas in various digital formats. By embracing multiliteracies, educators not only cultivate a more inclusive learning environment but also prepare students to become critical thinkers, problem-solvers, and responsible digital citizens. In doing so, they lay the foundation for academic success and lifelong learning in an ever-evolving society.

By embracing inclusivity, expanding the definition of literacy, valuing linguistic and cultural diversity, and fostering flexibility in teaching practices, multiliteracies empower children to become active, engaged, and competent communicators in an increasingly complex and interconnected world (Lynch & Prins, 2022).

3. Knowledge Processes

The pedagogy of Multiliteracies captures design, as a dynamic perception of representation (Burrows, 2005) and concerns the appropriate actions to acquire meaning. According to the metalanguage of Multiliteracies, children in the design stage (the creation of meaning), as creators of meaning, create a new design (New London Group, 1996) through the transformations of the available designs, available resources of meaning) and the result of this planning is the redesigned, the new available plans that transform the world (Kalantzis et al., 2019).

The New London Group's (1996) initial formulations identified the following key dimensions of literacy education: 'situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice' (Cope & Kalantzis, 2015 p. 3). These have been reframed with the 'Knowledge Processes: experiencing, conceptualising, analysing, and applying (Kalantzis & Cope 2010). The vital idea in Multiliteracies is that of woven learning across and between diverse pedagogical moves (Luke, 2004).

3.1. Experiencing

3.1.1. Experiencing the known

Educators can foster multiliteracies by incorporating various pedagogical practices that allow children to reflect on their experiences, interests, and opinions, and talk about things they are familiar with. In this context, several strategies can be employed to bridge the gap between theory and practice. By providing props and materials, children can express themselves creatively through these mediums (Cooper et al, 2007) while engaging them in a show and tell session having brought objects or photos that represent something meaningful to them helps them communicate their experiences and interests to their peers (Lennox, 2013). Nature walks and scavenger hunts also play a crucial role. Educators can take children on these outings in familiar environments like parks or playgrounds, encouraging them to observe and interact with their surroundings, thus fostering curiosity and exploration (Dyment & Bell, 2008). Additionally, art and craft activities are instrumental in this regard. By providing materials for drawing, painting, collage making, or clay modeling, educators enable children to create visual representations of their experiences or interests, further enhancing their reflective and expressive abilities (Wright, 2003).

3.1.2. Experiencing the new

Educators can foster multiliteracies by immersing children in unfamiliar learning situations that arise from new experiences or content. This approach connects theoretical principles with practical teaching methods, offering a diverse array of strategies. Organizing cultural days allows children to participate in activities from different cultures, broadening their understanding of the world (Banks & Banks, 2010). Educators can also set up sensory stations with materials like sand, water, and mud, or sensory bins filled with various textures and objects. Allowing children to freely explore and manipulate these materials stimulates their senses and encourages experimentation (Case-Smith & Arbesman, 2008). Role-playing and dress-up are also valuable techniques that engage them in imaginative role-playing activities. This encourages them to take on different roles and scenarios, promoting social interaction and perspective-taking (Pellegrini & Smith, 1998). Additionally, science experiments are an excellent way to introduce children to new concepts and phenomena. Educators can conduct simple experiments like planting seeds, mixing colors, or observing changes in materials, fostering curiosity and scientific thinking (Gelman & Brenneman, 2004).

3.2. Conceptualising

3.2.1. Conceptualising by naming

Educators can foster multiliteracies by helping children group things into categories, apply criteria for categorizing terms, and define them. This section explores various strategies designed to bridge the theoretical foundations of education with practical teaching methods.

One effective strategy is sorting and categorizing, where educators provide various objects or pictures and ask children to sort them based on similarities and differences. This encourages children to name each category and explain their reasoning (Gelman & Markman, 1986). Meanwhile, children can label objects and areas in the classroom or outdoor environment using sticky notes or labels, which

helps them associate words with objects and reinforces vocabulary development (Neuman & Roskos, 1993). This can be accompanied by setting up a word wall in the classroom is beneficial. Children can contribute words they encounter in books, during discussions, or in daily activities. Discussing these words' meanings and using them in sentences reinforces understanding (Cunningham, 2000).

In parallel, educators can also organize games where children classify objects based on specific attributes such as color, shape, size, or function. For example, sorting toys into groups of "things that roll" and "things that don't roll" (Bowker, 2007). Additionally, educators can provide children with a list of letters and encourage them to search for objects that begin with each letter, naming and discussing their characteristics once found (Morrow, 2001). A picture-word matching game can also be used by creating sets of picture cards and word cards related to a specific theme or topic and children match pictures with corresponding words, reinforcing vocabulary and concepts (Snow, Burns, & Griffin, 1998). In the same vein, children may arrange pictures in order and label them with words describing the actions or events of stories (Paris & Paris, 2003). Alternatively, descriptive drawing is also implemented by giving each child a blank piece of paper to draw something they enjoy or are interested in. Afterward, children label their drawings with words describing the objects or actions depicted (Anning, 2003).

3.2.2. Conceptualising with theory

Educators can foster multiliteracies by helping children make generalizations using concepts and connecting terms in conceptual maps or theories. This section explores various strategies designed to bridge theoretical principles with the practical application of teaching.

Educators can read stories aloud or watch short videos along with children, engaging them in discussions about themes, characters, and plots. Encouraging children to identify patterns or recurring elements in the story helps connect these to broader concepts or theories (Applebee, 1996).

Presenting open-ended challenges or scenarios that require children to think critically and apply theoretical concepts also encourages brainstorming solutions, considering different perspectives, and justifying ideas using reasoning and evidence (Jonassen, 2000). Comparing and contrasting stories after reading or listening to them can prompt children to identify similarities and differences in characters, settings, or plot elements, enhancing their critical analysis and comprehension skills (Marzano, 2004).

Educators may also take children on nature walks, asking them to observe patterns in the environment, such as leaf arrangements, cloud shapes, or rock markings. Discussing the significance of these patterns helps relate them to broader concepts like symmetry or repetition (Kellert, 2005). Kitchen science is another engaging strategy. Simple experiments using kitchen ingredients, like mixing baking soda and vinegar or observing liquid behaviors, allow children to make predictions, observe outcomes, and discuss scientific principles (Gopnik et al., 1999).

Creative story problem-solving involves providing children with story scenarios or problems and asking them to devise creative solutions. This encourages critical thinking, considering different perspectives, and justifying ideas (Torrance, 1995). Finally, experimental design challenges present children with questions or challenges, encouraging them to design their own experiments. Providing

materials and guidance as needed, and encouraging planning, predictions, observations, and conclusions, fosters critical thinking, scientific inquiry, and problem-solving skills (Zimmerman, 2007).

3.3. Analysing

3.3.1. Analysing functionally

Educators can foster multiliteracies by helping children analyze logical connections, cause-effect relationships, structures, and functions. This section explores various strategies designed to bridge theoretical concepts with practical teaching techniques.

Educators can provide scenarios or stories where children identify cause-and-effect relationships. For example, asking questions like "What happens if we water the plants every day?" helps children understand the consequences of actions (Michalsky et al., 2009). Another useful approach is setting up experiment stations with simple experiments or activities where children observe and infer cause-and-effect relationships. For instance, mixing baking soda and vinegar to see a chemical reaction encourages children to discuss their observations and draw conclusions (Klahr & Nigam, 2004).

Educators can provide building materials like blocks, Legos, or playdough and ask children to construct different structures. Encouraging them to consider the functionality and stability of their creations helps them experiment with different designs (Casey et al., 2008). Life cycle exploration also plays a crucial role. Educators can provide materials or resources illustrating the life cycle of plants, animals, or insects, encouraging children to observe and discuss the stages of development and identifying cause-and-effect relationships during each stage (Gelman & Brenneman, 2004).

Weather observations can be also implemented by setting up a weather station with tools such as a thermometer, barometer, and rain gauge. Encouraging children to observe and record daily weather conditions helps them understand the cause-and-effect relationships between weather phenomena and their impact on the environment. Another engaging activity is the sink or float experiment. Providing a variety of objects with different properties and a tub of water, educators can ask children to predict whether each object will sink or float, then experiment to test their predictions, discussing their observations and identifying determining factors (Wainwright et al., 2009).

Plant growth investigation involves children planting seeds in pots or trays and placing them in different locations with varying amounts of sunlight, water, and soil. Encouraging children to observe and measure the growth of the plants over time allows them to explore cause-and-effect relationships related to plant growth and environmental conditions (Maynard, 2007). Finally, magnet exploration can be conducted by providing various objects made from different materials and magnets of varying strengths.

3.3.2. Analysing critically

Educators can foster multiliteracies by encouraging children to evaluate their own opinions, interests, and motivations, as well as those of others. This section explores various strategies designed to bridge theoretical frameworks with the hands-on implementation of teaching methodologies.

Educators can read books or tell stories with diverse characters and perspectives, then engage children in discussions about the characters' actions, motivations, and feelings. This encourages children to evaluate different perspectives and think critically about the story's themes (Leland & Harste, 2000). In parallel, setting up scenarios where children take on different roles and interact with each other helps them consider the perspectives and motivations of the characters they portray, fostering empathy and critical thinking (O'Toole & Dunn, 2002).

Meanwhile, presenting children with real-life problems or dilemmas and asking them to brainstorm solutions encourages them to evaluate the pros and cons of each solution and consider different perspectives individually or in pairs (Jonassen, 1997). Such “debate discussions” are implemented by dividing children into groups and assigning each group a topic related to an age-appropriate issue or theme allowing them to research, prepare arguments, and critically evaluate opposing viewpoints (Osborne, 2005).

Media analysis can be facilitated by showing children age-appropriate media content such as TV shows, commercials, or news segments, guiding them in analyzing the messages, themes, and perspectives presented. This encourages critical thinking about the purpose, impact, and biases or stereotypes in media content (Buckingham, 2003). Ethical dilemmas involve presenting hypothetical scenarios requiring difficult decisions, encouraging children to weigh conflicting values and justify their choices based on ethical principles, and promoting critical thinking, empathy, and ethical reasoning (Kohlberg, 1984).

Current events discussions can focus on age-appropriate news stories, encouraging children to analyze causes, consequences, and potential solutions. Facilitating critical discussions where children express their opinions and consider multiple perspectives helps them understand real-world issues (Hess, 2009). Literary analysis involves choosing age-appropriate literary texts and guiding children in analyzing literary elements, themes, and symbolism, fostering deeper comprehension and appreciation of literature (Rosenblatt, 1994).

3.4. Applying

3.4.1. Applying appropriately

Educators can foster multiliteracies by helping children apply new learning in real everyday situations, testing the validity of these situations. This section explores various strategies designed to bridge theoretical foundations with the practical application of teaching methods.

Educators can set up a dramatic play area with props and costumes representing various professions such as doctor, chef, or firefighter. Encouraging children to role-play different scenarios allows them to apply appropriate knowledge and skills based on the context (Brown & Hudson, 1998). In parallel, community helpers activities can be implemented by inviting children to learn about different community helpers like police officers, teachers, and librarians and create their “thank-you” cards or posters, which helps them apply their understanding of these roles in society (Jacobs, 2006).

Additionally, hands-on learning activities such as gardening can be effective. Children can plant seeds, water them, and observe their growth, applying their knowledge of plant care and the

conditions needed for growth (Blair, 2009). Alternatively, engaging children in simple cooking activities where they follow recipes and measure ingredients allows them to apply appropriate techniques and safety measures while exploring different food combinations and flavours (Satter, 2000).

Another practical application is through recycling projects. Educators can teach children about recycling and environmental conservation, encouraging them to collect recyclable materials and create art or useful items from them. This helps children apply their learning about sustainability in a meaningful way (Hedges & Cullen, 2012). Moreover, financial literacy activities such as setting up a classroom store can be effective. Children can use play money to buy and sell items, applying their understanding of money management and basic math skills (Lucey & Giannangelo, 2006).

Real-world problem-solving activities also play a crucial role. Presenting children with everyday problems, like figuring out the best way to organize a messy play area, encourages them to apply their critical thinking and problem-solving skills (Resnick, 1987). Field trips and outdoor explorations provide additional opportunities for applying learning. Visiting a farm, zoo, or local business allows children to connect classroom knowledge with real-world experiences (Behrendt & Franklin, 2014).

3.4.2. Applying creatively

Educators can foster multiliteracies by encouraging children to make innovative and creative interventions in their world or transfer their learning to different environments or situations. This section explores various strategies designed to bridge the theoretical underpinnings of education with tangible teaching methods.

Educators can provide a variety of art materials and encourage children to experiment with different techniques and mediums. Allowing them to express their creativity through painting, drawing, sculpting, and collage-making, using their personal interests and experiences as inspiration, fosters creative thinking (Edwards, 2006). Another valuable approach is storytelling and writing. Encouraging children to create their own stories or books, incorporating elements from their imaginations and personal experiences, and providing opportunities to share their stories with peers, promotes creativity and self-expression (Paley, 1990).

Building and engineering challenges are also beneficial. Presenting children with open-ended building challenges using materials like blocks, cardboard boxes, and recycled materials encourages them to brainstorm innovative solutions and experiment with different designs. This helps them apply their creativity to solve problems (Resnick & Silverman, 2005). Additionally, dramatic play can be effective. Setting up scenarios where children use props and costumes to act out stories or create their own plays encourages imaginative thinking and creativity (Creaser, 2001).

Music and movement activities can also play a crucial role. Providing instruments and encouraging children to create their own music, as well as incorporating movement and dance, allows them to express themselves creatively (Campbell, 1998). Environmental projects, such as creating a community garden or designing eco-friendly projects, help children apply their learning creatively to make a positive impact on their environment (Louv, 2008).

Technology integration offers additional opportunities for creative application. Using digital tools and apps to create multimedia projects, such as digital storytelling or animation, allows children to transfer their learning to a digital environment (Pepler & Solomou, 2011). Creative problem-solving activities, where children are presented with real-world challenges and encouraged to come up with innovative solutions, also foster creative thinking (Treffinger et al., 2006).

4. Discussion

This paper attempted to explore the theoretical foundations and educational implications of multiliteracies, highlighting its potential to enhance educational practices and promote comprehensive development in young learners.

An important aspect of multiliteracies is acknowledging the ever-changing nature of representation in the learning process (Cope & Kalantzis, 2020). In contrast to conventional educational approaches that prioritize textual literacy, multiliteracies encompass a diverse array of communicative modalities, such as visual imagery, digital media, and cultural contexts (Cope & Kalantzis, 2015). By adopting a holistic approach to literacy, educators can foster inclusive learning environments that connect with the varied experiences and backgrounds of their students.

The discussion of knowledge processes further highlights the transformative potential of multiliteracies pedagogy (Kalantzis et al., 2010). By engaging in various learning processes, children not only gain academic proficiency but also cultivate the crucial skill of critical thinking, which is vital for navigating the intricacies of today's society (Kalantzis & Cope, 2020). Active engagement, teamwork, and innovative expression are essential elements of this method, empowering students to take charge of their own learning experiences.

In addition, the pedagogical strategies discussed in this paper emphasize the significance of being flexible and adaptable in teaching methods (Arvanitis, 2009; Arvanitis, 2013). Customizing instructional methods to accommodate the unique requirements and inclinations of each student is advocated by multiliteracies pedagogy. Through the incorporation of diverse teaching approaches, including storytelling, role-playing, science experiments, and media analysis, educators can craft engaging learning opportunities that cater to the individual strengths and interests of every student.

Furthermore, the conversation highlights the importance of fostering inclusivity and promoting cultural appreciation in educational environments (New London Group, 1996). By appreciating the richness of different languages and cultures, educators can establish inclusive environments that foster a sense of worth and representation for all children. Exposure to a wide range of cultural perspectives and experiences has the power to expand children's horizons and cultivate qualities like empathy, tolerance, and respect for others (European Commission, 2021).

Ultimately, the investigation into emergent multiliteracies presents a captivating outlook for the future of early childhood education. Through the incorporation of various forms of representation, encouraging critical thinking about content, and fostering inclusivity and cultural appreciation, educators have the ability to cultivate learning environments that empower children to succeed in a rapidly evolving and interconnected society. This comprehensive approach to education establishes

the groundwork for continuous learning and achievement, equipping children with the abilities and attitudes necessary to navigate and contribute to a varied and interconnected global society.

Bibliographic References

- Anning, A. (2003). Pathways to the graphicacy club: The crossroad of home and preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/14687984030031>
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies*. International Reading Association.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. University of Chicago Press.
- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Ariail, M., & Albright, L. K. (2005). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 69-89.
- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Journal of Global Studies of Childhood*, 8(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/2043610617734980>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. ERIC Number: EJ1031445.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38. ERIC Number: EJ822027.
- Boccacio, G. (1886). *The Decameron* (Trans. J. Payne). Walter Black.
- Bowker, R. (2007). Children's perceptions and learning about tropical rainforests: A review of the literature. *Environmental Education Research*, 13(5), 538-558.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL quarterly*, 32(4), 653-675.
- Bruce, C. S. (1998). The phenomenon of information literacy. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 25-43.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Polity.
- Burrows, P. (2005). The Emergence of Pedagogical Mentors. In M. Kalantzis, B. Cope & The Learning by Design Project Group (Eds.), *Learning by Design* (pp. 177-196). Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground.
- Cardarello, R. (2009). Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna. In G. Domenici & R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 91-112). Monolite.
- Case-Smith, J., & Arbesman, M. (2008). Evidence-based review of interventions for autism used in or of relevance to occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(4), 416-429. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.4.416>
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2015). *Occupational therapy for children and adolescents*. Elsevier Health Sciences.
- Casey, B., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309. <https://doi.org/10.1080/07370000802177177>
- Cooper, P. M., Capo, K., Mathes, B., & Gray, L. (2007). One authentic early literacy practice and three standardized tests: Can a portfolio provide common ground? *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 17-26. <https://doi.org/10.1080/10901020701555564>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203-34). Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, New learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (pp. 1-37). Palgrave Macmillan.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). *Making Sense: Reference, Agency and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Tzirides, A. O. (2020). Meaning without borders: From translanguaging to transposition in the era of digitally mediated, multimodal meaning. In K. K. Grohmann (Ed.), *Multifaceted Multilingualism* (pp. 329-370). John Benjamins.
- Cunningham, P. M. (2000). *Phonics they use: Words for reading and writing*. Longman.
- Currie, G. (2013, June 1). Does Great Literature Make Us Better? *The New York Times*. <https://archive.nytimes.com/opinionator.blogs.nytimes.com/2013/06/01/does-great-literature-make-us-better/>
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962. <https://doi.org/10.1093/her/cym059>
- Ellis, G. (2016). Promoting 'Learning' Literacy through Picturebooks: Learning How to Learn. *CLELE Journal*, 4(2), 27-40. ISSN 2195-5212
- European Commission. (2021). *Directorate-general for education, youth, sport and culture. Toolkit for inclusive early childhood education and care: Providing high quality education and care to all young children*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>
- Ganapathy, M. (2015). The Effect of Incorporating Multiliteracies Pedagogy in ESL Writing. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(06), 253-268. ISSN: 1944-6934
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009>
- Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23(3), 183-209. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90034-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90034-X)
- Gherardi, V., & Manini, M. (Eds.) (2001). *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Carocci.
- Gibson, J. L., Newbury, D. F., Durkin, K., Pickles, A., Conti-Ramsden, G., & Toseeb, U. (2021). Pathways from the early language and communication environment to literacy outcomes at the end of primary school; the roles of language development and social development. *Oxford Review of Education*, 47(2), 260-283.
- Gonzalez-Mena, J. (2008). *Multicultural issues in child care*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.
- Heath, S. B., & McLaughlin, M. W. (1993). Identity and inner-city youth: Beyond ethnicity and gender. In M. W. McLaughlin, M. C. Reynolds, & S. B. Heath (Eds.), *Understanding language arts in a changing world* (pp. 227-253). Teachers College Press.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Jacobs, J. (2006). Supervision for social justice: Supporting critical reflection. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 23-39.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94. <https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for Learning. *E-Learning*, 1(1) 38-92. <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222. <https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.2>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2016). Learner differences in theory and practice. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 85-132. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1164616>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Arvanitis, E. (2010). Towards a Teaching Ecology for Diversity, Belonging and Transformation. In P. Mata (Ed.), *Proceedings of the Intercultural Education as a Project for Social*

- Transformation. Linking Theory and Practice. Towards Equity and Social Justice* (pp. 283-304). Interwork Programme-Comenius.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/09695940301692>
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). Γραμματισμοί Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων. *Κριτική*.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island Press.
- Kim, S., Ramos, K. A., Chung, H., & Choi, S. (2020). Integrating critical multiliteracies pedagogy in ESL/EFL teaching. *Journal of English Learner Education*, 11(1), 54-82.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction. *Psychological Science*, 15(10), 661-667. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen, R., & Pienimäki, M. (2020). *Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019* [Report on class teachers' perceptions of multiliteracy]. National Audiovisual Institute. <https://archive.org/details/raportti-luokanopettajien-kasityksista-monilukutaidosta/page/4/mode/2up>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). Open University Press.
- Leland, C. H., & Harste, J. C. (2000). Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key. *Language Arts*, 77(5), 406-413. ERIC Number: EJ489247
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lucey, T. A., & Giannangelo, D. M. (2006). Short changed: The importance of facilitating equitable financial education in urban society. *Education and Urban Society*, 38(3), 268-287. <https://doi.org/10.1177/0013124506286942>
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-31). Cambridge University Press.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Lynch, J., & Prins, E. (2022). *Teaching and learning about family literacy and family literacy programs*. Routledge.
- Marsh, J. (2011). Young children's literacy practices in a virtual world: Establishing an online interaction order. *Reading research quarterly*, 46(2), 101-118.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. ASCD.
- Maynard, T. (2007). Forest schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Michalsky, T., Mevarech, Z. R., & Haibi, L. (2009). Elementary school children reading scientific texts: Effects of metacognitive instruction. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 363-374. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.363-376>
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Allyn and Bacon.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). *Language and literacy learning in the early years: An integrated approach*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Osborne, J. (2005). The Role of Argument in Science Education. In: Boersma, K., Goedhart, M., de Jong, O., Eijkelhof, H. (Eds.), *Research and the Quality of Science Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3673-6_29
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Pearson Education.
- Paesani, K. (2020). *Multiliteracies Pedagogy and Teacher Development*. *Foreign Language Annals*, 53(2), 345-366. doi:10.1111/flan.12461.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Basic Books.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1017/S1360641798001476>
- Perry, B., & Dockett, S. (2009). *Contemporary perspectives on early childhood education*. Open University Press.
- Rajendram, S. (2020). A pedagogy of multiliteracies and its role in English language education. In J. K. Shin & P. Vinogradova (Eds.), *Contemporary foundations for teaching English as an additional language: Pedagogical approaches and classroom applications* (pp. 151-159). Routledge.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352.
- Seglem, R., & Garcia, A. (2022). *Multiliteracies in classrooms*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1803>
- Satter, E. (2000). *Child of Mine: Feeding with Love and Good Sense*. Bull Publishing Company.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Tan, J. P. L., & McWilliam, E. (2009). From Literacy to Multiliteracies: Diverse Learners and Pedagogical Practice. *Pedagogies. An International Journal*, 4(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/15544800903076119>
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex Publishing.
- UNICEF. (2019). A world ready to learn: Prioritizing quality Early Childhood Education: Global report. UNICEF. <https://uni.cf/3Ci0rOk>
- Wainwright, C., Goodwin, P., Smith, D., & Dressler, A. (2009). Exploring science: The impact of science fairs on students' learning. *School Science and Mathematics*, 109(5), 223-237. <https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol9.1.1.2019>
- Wright, S. (2003). *The arts, young children, and learning*. Allyn and Bacon.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th Ed.)*. Sage.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172-223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>



Εμπλουτίζοντας τις προσεγγίσεις γραμματισμού για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με στοιχεία Πολυγραμματισμών

Enriching literacy approaches for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) with elements of Multiliteracies

Δρ. Ασημένια Παπουλίδη

Αναπτυξιακή Ψυχολόγος | Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής | apapoulidi@uniwa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται με την τεχνολογική και κοινωνική αλλαγή, αναγνωρίζει τη σημασία των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων στη διαμόρφωση του γραμματισμού και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μία μεμονωμένη δεξιότητα, αλλά για μία πολυδιάστατη ικανότητα που περιλαμβάνει διάφορες μορφές επικοινωνίας και κατανόησης. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει ένα ολιστικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες των μαθητών σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό και κοινωνικό κόσμο. Έρευνες σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχουν επισημάνει τη μεγάλη ετερογένεια που παρατηρείται στις δεξιότητες γραμματισμού μεταξύ των παιδιών αυτών, όπως ακριβώς ποικίλλουν και οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητές τους. Σε σχέση με τις αναγνωστικές ικανότητές τους, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις και δυσκολίες, ειδικά μάλιστα αυτά που έχουν χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες. Ωστόσο, υπάρχουν και μελέτες που δεν εντοπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών στο φάσμα, αλλά επισημαίνουν ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση. Αντίστοιχα, τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά επιδεικνύουν ένα εύρος διαφορετικών ικανοτήτων στην ορθογραφία, με ορισμένα από αυτά να εμφανίζουν δεξιότητες ανάλογες με την ηλικία τους, ενώ άλλα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφική ικανότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφού περιγράψει ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ποικιλομορφία στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών στο φάσμα, να αναφερθεί σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως η προσέγγιση των πολυγραμματισμών, οι οποίες προσφέρουν ένα ευρύτερο και πιο περιεκτικό πλαίσιο για την κατανόηση και τη διδασκαλία του γραμματισμού στα παιδιά με ΔΑΦ. Με την ενσωμάτωση στοιχείων πολυγραμματισμών στις προσεγγίσεις γραμματισμού για παιδιά με ΔΑΦ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν πιο



Προτεινόμενη αναφορά: Παπουλίδη Α. (2024). Εμπλουτίζοντας τις προσεγγίσεις γραμματισμού για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με στοιχεία Πολυγραμματισμών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13 (2), 92-108. <https://doi.org/10.12681/hjre.37314>

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Ασημένια Παπουλίδη | apapoulidi@uniwa.gr

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

ISSN 2241-7303

συμπεριληπτικές, ελκυστικές και αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες που να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες και να προάγουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: Γραμματισμός, Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης, Ανάγνωση λέξεων, Αναγνωστική κατανόηση, Ορθογραφία, Πολυγραμματισμός, Πολυτροπικές δεξιότητες, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ABSTRACT

The Multiliteracies approach views literacy as a dynamic process that evolves with technological and social changes. It recognizes the importance of different cultural and social contexts in shaping literacy and encourages active participation, interaction, and collaboration among students. This approach does not regard literacy as a single skill but as a multidimensional capability that encompasses various forms of communication and understanding. It offers a holistic framework for developing literacy skills, addressing the needs of students in an ever-changing technological and social world. Research on children with Autism Spectrum Disorder (ASD) has highlighted the significant heterogeneity observed in their literacy skills, just as their linguistic and cognitive abilities vary. Regarding their reading abilities, children with ASD may face significant challenges and difficulties, especially those with low linguistic abilities. However, there are also studies that do not identify difficulties in the reading ability of children on the spectrum, but rather highlight poor reading comprehension. Similarly, children with ASD often exhibit a range of different abilities in spelling, as some children demonstrate age-appropriate skills, while others struggle with spelling. The aim of this paper is to describe research data regarding the diversity in literacy skills among children on the spectrum and to discuss more contemporary approaches, such as the Multiliteracies approach, which offers a broader and more inclusive framework for understanding and teaching literacy to children with ASD. By integrating elements of Multiliteracies into literacy approaches for children with ASD, educators can create more inclusive, engaging, and effective learning experiences that meet diverse needs and promote comprehensive literacy development.

Key words: Literacy, Simple View of Reading, Word reading, Reading comprehension, Spelling, Multiliteracy, Multimodal skills, Autism Spectrum Disorder

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα και συμπεριφορές (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία [APA], 2013). Ο γραμματισμός αποτελεί μια πολυδιάστατη ικανότητα που είναι κρίσιμη για τα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξή τους, προάγει την κοινωνική κατανόηση και τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε ποικίλες εμπειρίες μάθησης και επικοινωνίας. Μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως ο πολυγραμματισμός και ο ψηφιακός γραμματισμός, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να πλοηγηθούν και να επιτύχουν σε έναν πολυδιάστατο και τεχνολογικά ανεπτυγμένο κόσμο (Krishnan, 2021; Lanter & Watson, 2008; Tipton et al., 2017).

Τα ευρήματα σχετικά με τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών στο φάσμα είναι αμφίσημα, καθώς όπως επισημαίνεται υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, όπως ακριβώς ποικίλλουν και οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητές τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει αρχικά την ποικιλομορφία στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών με ΔΑΦ, παρουσιάζοντας σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και παρέχοντας πιθανές ερμηνείες για τα αντικρουόμενα αυτά ευρήματα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να κατανοηθεί γιατί ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ επιτυγχάνουν καλές δεξιότητες γραμματισμού, ενώ άλλα αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, με σκοπό να υπάρξει η κατάλληλη παρέμβαση και υποστήριξη, ώστε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους. Σε σχέση με τις πρακτικές προεκτάσεις, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της σημασίας εμπλουτισμού των προσεγγίσεων γραμματισμού με

στοιχεία πολυγραμματισμών, τα οποία δύνανται να προσφέρουν ένα πλούσιο και ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο που να ανταποκρίνεται στις μοναδικές προκλήσεις και ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ, προάγοντας την ανάπτυξη ολοκληρωμένων δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και ενισχύοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία και τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

2. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η ΔΑΦ εκδηλώνεται στην πρώιμη παιδική ηλικία και προκαλεί ελλείμματα σε ποικίλους τομείς της ζωής του ατόμου, όπως την προσωπική, την κοινωνική, τη σχολική και μετέπειτα την επαγγελματική. Πρόκειται για μία κληρονομική, μακροχρόνια διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να σχετίζεται με τους άλλους (Fletcher-Watson & Happé, 2019; Zwaigenbaum et al., 2019). Τα τελευταία χρόνια, η συχνότητα διάγνωσης της ΔΑΦ έχει αυξηθεί σημαντικά (Motttron & Bzdok, 2020). Η πιο πρόσφατη μελέτη του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC) εκτιμά ότι 1 στα 36 (2,78%) παιδιά ηλικίας 8 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ (Maenner et al., 2023). Στην Ελλάδα, η πρώτη επιδημιολογική μελέτη που διεξήχθη έδειξε ότι η συχνότητα της ΔΑΦ σε παιδιά ηλικίας 10 και 11 ετών είναι 1,15%, με αναλογία αγοριών: κοριτσιών 4,4:1 (Thomaidis et al., 2020). Σύμφωνα με την πέμπτη αναθεώρηση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association [APA], 2013), ο αυτισμός κατατάσσεται σε ένα φάσμα με τρία επίπεδα σοβαρότητας από ήπιες μέχρι και πολύ σοβαρές καταστάσεις. Επομένως, η βαρύτητα των συμπτωμάτων ποικίλει καθιστώντας ορισμένα άτομα ικανά να ζουν ανεξάρτητα, ενώ άλλα έχουν σοβαρά ελλείμματα και χρειάζονται διαβίου υποστήριξη (Masi et al., 2017).

Ως διαταραχή φάσματος, η φαινοτυπική ποικιλομορφία στη συμπτωματολογία, στις γνωστικές ικανότητες, στα συμπεριφορικά προφίλ και στη λειτουργία του εγκεφάλου είναι κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής, η οποία παρουσιάζει ξεχωριστές κλινικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις (Ameis, 2017). Η ετερογένεια ως βασικό γνώρισμα της διαταραχής, σημαίνει ότι οι άνθρωποι στο φάσμα μπορούν να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τα συμπτώματα, τις ικανότητες και τις ανάγκες τους. Αυτή η ετερογένεια μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορους τομείς, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η γλωσσική ανάπτυξη, η αισθητηριακή επεξεργασία, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, και άλλοι τομείς της λειτουργικότητας.

Επί παραδείγματι, η σοβαρότητα και η ποικιλία των περιορισμένων ενδιαφερόντων και των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών διαφέρει σημαντικά στα άτομα με ΔΑΦ, και μπορεί να κυμαίνεται από στερεοτυπικές κινήσεις και προτίμηση στην ομοιότητα, μέχρι ακραία ακαμψία και έλλειψη γνωστικής ευελιξίας (Leekam et al., 2011). Οι κοινωνικές επικοινωνιακές ικανότητες διαφέρουν επίσης στη ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής και των αντιδράσεων σε κοινωνικά σήματα καθώς και των επιπέδων μη λεκτικής εμπλοκής (Tager-Flusberg & Kasari, 2013). Επιπλέον, ενώ κάποια άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν σημαντική καθυστέρηση στην απόκτηση της γλώσσας, άλλα επιδεικνύουν εξαιρετικές ικανότητες στη μάθηση της γλώσσας (Tammiet, 2007). Εκτός από αυτούς τους τομείς, σημαντική ετερογένεια παρουσιάζεται και σε άλλες νοητικές, γνωστικές και σχολικές δεξιότητες (Chen et al., 2019). Είναι άξιο να σημειωθεί ότι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ΔΑΦ ποικίλλουν σημαντικά και, παρόλο που οι γνωστικές ικανότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ευρήματα δείχνουν διαφορές μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων και των σχολικών επιδόσεων ορισμένων παιδιών στο φάσμα (Estes et al., 2011).

3. Οι δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών με ΔΑΦ

Σύμφωνα με την «Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης» (Simple View of Reading), οι δεξιότητες γραμματισμού μπορούν να χωριστούν σε τρεις διακριτές αλλά συσχετιζόμενες υποδεξιότητες: την ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία (Hulme & Snowling, 2013· Lundberg, 2002). Η ανάγνωση λέξεων αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης γραπτών λέξεων και αξιολογείται ως προς την ακρίβεια και την ευχέρεια. Η αναγνωστική κατανόηση αφορά την εξαγωγή νοήματος από γραπτό κείμενο και συχνά αξιολογείται μέσω της ανάγνωσης κειμένων από τα παιδιά και την απάντησή τους σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που διάβασαν. Τέλος, οι δεξιότητες γραφής περιλαμβάνονται, επίσης, στις δεξιότητες γραμματισμού, με την ορθογραφία να αποτελεί μια κεντρική ικανότητα (Perfetti & Hart, 2002). Οι ελλείψεις σε οποιαδήποτε από αυτές τις δεξιότητες είναι σημαντικό να ανιχνευθούν, καθώς αφού εντοπιστούν μπορούν να αντιμετωπιστούν ή να αντισταθμιστούν μέσω κατάλληλων τεχνικών (Castles et al., 2018; Grigorenko et al., 2020).

Παρότι τα παιδιά με ΔΑΦ αντιπροσωπεύουν μία ετερογενή ομάδα, με διαφορετικά προφίλ γραμματισμού, πολλά από αυτά παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε τουλάχιστον ένα σημαντικό πεδίο γραμματισμού (Dybnia et al., 2016). Τα παιδιά στο φάσμα μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων (Wei et al., 2015), στην αναγνωστική ευχέρεια (Reisener et al., 2014), ή/και στην κατανόηση του κειμένου (Ricketts et al., 2013). Συχνά αναφέρεται ότι υπάρχει μεγάλη αντίθεση ανάμεσα στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης, οι οποίες είναι παρόμοιες με εκείνες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (ΤΑ), και την αναγνωστική κατανόηση, στην οποία παρατηρούνται σημαντικά ελλείμματα (Cronin, 2014; Norbury & Nation, 2010). Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών στο φάσμα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλες τις πτυχές του γραμματισμού, και επομένως υπολείπονται σε σχέση με τους ΤΑ συνομηλικούς τους τόσο στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης όσο και στις δεξιότητες κατανόησης (Nation et al., 2010; Wei et al., 2015). Αυτά τα ελλείμματα αποτελούν εμπόδιο για τη σχολική επιτυχία των παιδιών με ΔΑΦ και γίνονται πιο εμφανή με την πάροδο του χρόνου, καθώς όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυξάνεται και η προσδοκία να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους (Mastropieri et al., 2003). Ειδικά όταν τα παιδιά φτάνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιτυχία στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού (Heller & Greenleaf, 2007).

3.1. Ανάγνωση λέξεων

Οι δεξιότητες ανάγνωσης παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και επιδρούν καθοριστικά στη σχολική επίτευξη των παιδιών αλλά και στην ποιότητα ζωής τους στα μετέπειτα χρόνια (Kirkcaldy et al., 2004). Για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας απαιτείται ένας αριθμός δεξιοτήτων, ο οποίος περιλαμβάνει την αναγνώριση του κάθε μεμονωμένου γράμματος, μίας ομάδας γραμμάτων και την αναγνώριση ολόκληρων λέξεων (Nation et al., 2006). Στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, τα παιδιά μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν άγνωστες λέξεις, να αναγνωρίζουν λέξεις που έχουν μάθει, να διαβάζουν κείμενο με σχετική επάρκεια και να κατανοούν απλές προτάσεις (Kittel, 2013). Στα μετέπειτα χρόνια, η ανάγνωση γίνεται πιο πολύπλοκη, και επικεντρώνεται στη διεύρυνση του λεξιλογίου και των γραμματικών εννοιών. Η ανάγνωση είναι μια καθοριστικής σημασίας δεξιότητα και για τα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς επιτρέπει τη γνωστική ανάπτυξη, τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων και την κατανόηση του πώς να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες και περιβάλλοντα (Lanter & Watson, 2008; Tipton et al., 2017).

Εν γένει, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ένα ετερογενές προφίλ στην ανάγνωση (Åsberg et al., 2010; Brown et al., 2013; Liu et al., 2023; McIntyre et al., 2017), όπως επίσης και στις γνωστικές και γλωσσικές τους δεξιότητες. Ενώ κάποια από αυτά τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό για την ηλικία τους επίπεδο στις εργασίες αποκωδικοποίησης (Newman et al., 2007), άλλα επιδεικνύουν πολύ χαμηλή απόδοση (Henderson et al., 2014; Nation et al., 2006; Ricketts et al., 2013). Οι δυσκολίες τους στην ανάγνωση συνήθως συνδέονται με τον βαθμό υποστήριξης που χρειάζονται (Davidson & Weismer, 2014), καθώς και τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Οι ερευνητές έχουν επισημάνει ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες συνδέονται σημαντικά με τις γλωσσικές ικανότητες (Bishop & Snowling, 2004; McIntyre et al., 2017), καθώς και με τη σοβαρότητα της συμπτωματολογίας της ΔΑΦ (Åsberg et al., 2010; Estes et al., 2011; Jones et al., 2009; Norbury & Nation, 2011; Ricketts et al., 2013; Westerveld et al., 2017). Δεδομένου ότι μία από τις βασικές αναπτυξιακές δυσκολίες που σχετίζεται με τη διάγνωση της ΔΑΦ είναι η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, δεν αποτελεί έκπληξη η συσχέτιση των ελλειμματικών γλωσσικών δεξιοτήτων με μειωμένες αναγνωστικές δεξιότητες (Gabig, 2010; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; Lucas & Norbury, 2014; Miniscalco & Sandberg, 2010). Άλλες προκλήσεις στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να σχετίζονται με ελλείμματα στις φωνολογικές δεξιότητες (Gabig, 2010). Αντίθετα, υπάρχουν και ερευνητές που επισημαίνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν τυπικές δεξιότητες στην ανάγνωση λέξεων (Nation et al., 2006; Newman et al., 2007).

Για παράδειγμα, σε παλαιότερη έρευνα οι Goldstein et al. (1994) βρήκαν ότι παιδιά στο φάσμα, υψηλής λειτουργικότητας (<13 ετών) απέδωσαν σημαντικά καλύτερα από τους νευροτυπικούς συνομήλικούς τους σε έργα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ορθογραφίας και μαθηματικών υπολογισμών, παρόλο που και οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια σκορ IQ σε έλεγχο νοομετρικής αξιολόγησης. Σε μία μακροχρόνια μελέτη, οι May et al. (2015) μελέτησαν την ανάπτυξη της ανάγνωσης λέξεων και των μαθηματικών δεξιοτήτων σε μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ ηλικίας 7-12 ετών κατά τη διάρκεια ενός έτους. Παρόλο που η ομάδα με ΔΑΦ είχε χαμηλότερα σκορ στην κλίμακα λεκτικού IQ σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στην ανάγνωση λέξεων και αριθμητικών υπολογισμών ούτε στην αρχική μέτρηση ούτε στην μέτρηση που επαναλήφθηκε έναν χρόνο μετά.

Σε πιο πρόσφατη μελέτη, οι Iuculano et al. (2020) διαπίστωσαν ότι παιδιά υψηλής λειτουργικότητας με ΔΑΦ, ηλικίας μεταξύ 7 και 12 ετών, πέτυχαν βαθμολογίες στην ανάγνωση λέξεων που δεν ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικές από τις βαθμολογίες της ομάδας με τυπική ανάπτυξη η οποία ήταν αντιστοιχισμένη σε ηλικία, φύλο και IQ, αλλά υπήρχε μία διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εγκέφαλοι τους επεξεργάζονταν και εκτελούσαν τα έργα. Επομένως, αυτές οι μελέτες υποδηλώνουν ότι, ανεξαρτήτως του λεκτικού δείκτη νοημοσύνης, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν δεξιότητες γραμματισμού που είναι συγκρίσιμες ή ακόμα και καλύτερες, σε ορισμένες περιπτώσεις, από εκείνες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Ωστόσο, σε πολύ πρόσφατη συστηματική επισκόπηση 24 μελετών που διεξήχθη από τους Vale et al. (2022) διαπιστώθηκε ότι παρόλο που η πλειονότητα των μελετών έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ επιτυγχάνουν παρόμοια επίδοση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην ανάγνωση λέξεων, ένα 35% αυτών παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση. Επίσης, όπως επισημαίνουν και οι

ίδιοι οι ερευνητές κάποιες από αυτές τις μελέτες περιλαμβάνουν μικρό δείγμα το οποίο μπορεί να επηρεάζει τη στατιστική δύναμη των αποτελεσμάτων. Τέλος, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι ακόμα και όταν δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά στο φάσμα και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους στην αναγνωστική ακρίβεια και ταχύτητα, τα αποτελέσματα από τις ψυχοφυσιολογικές μετρήσεις (πχ. παρακολούθηση ματιών) δείχνουν ότι συχνά η ανάγνωση αποτελεί ένα πιο απαιτητικό έργο για τα παιδιά με ΔΑΦ (Howard et al., 2017).

3.2. Αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί θεμέλιο για τη μάθηση σε σχολικά πλαίσια και επηρεάζει την ευημερία των ατόμων (Sorenson Duncan et al., 2021). Στην παιδική ηλικία, η φτωχή αναγνωστική κατανόηση δυσχεραίνει τη σχολική επιτυχία, ενώ κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση, οι περιορισμένες αναγνωστικές δεξιότητες έχουν συσχετισθεί με τη μειωμένη ποιότητα της υγείας και της επαγγελματικής ζωής (Snow, 2002). Προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο, ο αναγνώστης χρειάζεται ορισμένες προαπαιτούμενες δεξιότητες, όπως είναι: δεξιότητες προφορικής γλώσσας, επαρκές λεξιλόγιο, εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο, σύνδεση του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις και η δυνατότητα ενσωμάτωσης όλων των προηγούμενων δεξιοτήτων (Nally et al., 2018).

Πολλές μελέτες έχουν εξετάσει τις αναγνωστικές δεξιότητες ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Duncan et al., 2021· Nally et al., 2018· Solari et al., 2019· Wang et al., 2023). Η πλειονότητα αυτών έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στις δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση της ανάγνωσης, δηλαδή τις δυσκολίες τους να αντλήσουν νόημα από γραπτά αποσπάσματα ή κείμενα (Brown et al., 2013· McIntyre et al., 2017· Nation et al., 2006· Ricketts et al., 2013· Solari et al., 2019). Συχνά συμπεραίνεται ότι οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με ΔΑΦ προέρχονται από τα ελλείμματα στην προφορική γλώσσα (El Zein et al., 2014· Nation, 2019· Singh et al., 2021). Για να γίνουν κατανοητά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ προκειμένου να επιτύχουν αποτελεσματική κατανόηση της γραπτής πληροφορίας, χρειάζεται να εξεταστούν περαιτέρω οι διεργασίες ανάγνωσης λέξεων των παιδιών στο φάσμα, καθώς η κατανόηση της ανάγνωσης μπορεί να γίνει αντιληπτή ουσιαστικά ως ίδια με τη γλωσσική κατανόηση του γραπτού λόγου (Hoover & Tunmer, 2020).

Σύμφωνα με την «Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης» (Simple View of Reading) (Gough & Tunmer, 1986), η επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης εξαρτάται από δύο ευρείες δεξιότητες: την ανάγνωση λέξεων και την προφορική γλώσσα (κατανόηση του προφορικού λόγου). Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, η ανάγνωση λέξεων αναφέρεται και ως αποκωδικοποίηση και περιλαμβάνει την ικανότητα φωνητικής ανάγνωσης, καθώς και τη δυνατότητα αναγνώρισης της γραπτής μορφής των λέξεων με αποτελεσματικότητα και ακρίβεια. Η προφορική γλώσσα, η οποία αναφέρεται και ως «ακουστική κατανόηση» από τους Gough και Tunmer (1986), αποτελεί τη γλωσσική βάση που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να ερμηνεύουν τις λέξεις, τις προτάσεις και τον λόγο που περιέχεται στα κείμενα (Ricketts, 2011). Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση (Duncan et al., 2021), με στόχο να διευκρινίσει τον ρόλο αυτών των δύο δεξιοτήτων στην κατανόηση της ανάγνωσης σε άτομα με ΔΑΦ, υπολόγισε δεδομένα από 26 μελέτες που περιελάμβαναν τόσο μία μέτρηση της ανάγνωσης λέξεων όσο και της αναγνωστικής κατανόησης. Οι αναλύσεις τους έδειξαν ότι κάθε συνιστώσα της «Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης» συνεισέφερε το ίδιο στο στατιστικό μοντέλο, καθιστώντας σαφές ότι η

ανάγνωση λέξεων είναι εξίσου σημαντική όσο και η προφορική γλώσσα για να επιτευχθεί η αναγνωστική κατανόηση στα παιδιά με ΔΑΦ. Άλλες μελέτες είχαν προηγουμένως δείξει ότι η ανάγνωση λέξεων έχει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Brown et al., 2013; Ricketts et al., 2013). Για παράδειγμα, η μετα-ανάλυση των Brown et al. (2013) ανέφερε ότι, αν και τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν βαθμολογίες στην ανάγνωση λέξεων εντός του μέσου εύρους, οι οποίες ήταν καλύτερες συγκριτικά με τις χαμηλές βαθμολογίες στην προφορική γλώσσα, η ανάγνωση λέξεων εξήγησε ένα συγκρίσιμο ποσοστό της διακύμανσης όπως και η προφορική γλώσσα (57%) στην κατανόηση της ανάγνωσης. Επιπλέον, η ανάγνωση λέξεων συσχετίστηκε ισχυρά με την αναγνωστική κατανόηση.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με πρόσφατη μελέτη, η οποία δείχνει ότι υπάρχουν περισσότερα του ενός προφίλ ανάγνωσης μεταξύ παιδιών και εφήβων με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά τους σε δείγμα 64 παιδιών με ΔΑΦ ηλικίας 8-16 ετών, οι Solarí et al. (2019) αναγνώρισαν τέσσερα προφίλ ανάγνωσης μεταξύ των συμμετεχόντων: (α) παιδιά με μέτρια απόδοση στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση της ανάγνωσης (18%), (β) παιδιά με ιδιαίτερη δυσκολία με την κατανόηση της ανάγνωσης (24%), (γ) παιδιά με χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση λέξεων και στην κατανόηση της ανάγνωσης αλλά ανεπηρέαστο λεξιλόγιο κατανόησης (23,6%), και (δ) παιδιά με χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση λέξεων, στην κατανόηση της ανάγνωσης και τις γλωσσικές δεξιότητες (34,3%). Παρομοίως, σε έρευνά τους οι Henderson et al. (2014) βρήκαν ότι μόνο το 24,5% του δείγματός τους που αποτελείται από παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ (7 -15 ετών) είχε ένα προφίλ ελλειμματικής αναγνωστικής ικανότητας.

Επίσης, έχει επισημανθεί ότι στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά οι γνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζουν έμμεσα την αναγνωστική κατανόηση μέσω των γλωσσικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η μετα-ανάλυση των Peng et al. (2018), σχετικά με τη μοναδική συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην αναγνωστική κατανόηση, έδειξε ότι η εργαζόμενη μνήμη μπορεί να επηρεάζει έμμεσα την αναγνωστική κατανόηση μέσω της αποκωδικοποίησης και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Παρομοίως, οι Quinn και Wagner (2018) χρησιμοποιώντας μετα-αναλυτικά μοντέλα δομικών εξισώσεων, έδειξαν ότι μετά τον έλεγχο της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης, οι γνωστικές δεξιότητες δεν συνέβαλαν επιπρόσθετη διακύμανση στην αναγνωστική κατανόηση, υποδηλώνοντας ότι οι γνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζουν έμμεσα την κατανόηση της ανάγνωσης μέσω της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης. Επομένως, αν και οι γνωστικές και οι γλωσσικές δεξιότητες είναι και οι δύο σημαντικές για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, οι γλωσσικές δεξιότητες φαίνεται να παίζουν πιο σημαντικό ρόλο από τις γνωστικές δεξιότητες στην αναγνωστική κατανόηση για παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Ωστόσο, για τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να ισχύει το αντίθετο. Εξαιτίας των δυσκολιών ή των καθυστερήσεων που παρουσιάζουν στη γλώσσα, τα παιδιά στο φάσμα μπορεί να αντισταθμίζουν τις ελλειμματικές γλωσσικές τους δεξιότητες βασιζόμενα περισσότερο στις γνωστικές τους δεξιότητες κατά την ανάγνωση. Σε πρόσφατη μετανάλυση των Wang et al. (2023) για τις γνωστικές και γλωσσικές συσχετίσεις των αναγνωστικών ικανοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ, οι ερευνητές βρήκαν ότι τόσο οι γνωστικές όσο και οι γλωσσικές δεξιότητες συνέβαλαν στην ανάγνωση σε πληθυσμούς παιδιών με ΔΑΦ, σε διάφορες γλώσσες με διαφορετική ορθογραφία. Τόσο οι γνωστικές δεξιότητες όσο και οι γλωσσικές δεξιότητες παρουσίασαν παρόμοιες σχέσεις με την ανάγνωση, υποστηρίζοντας έναν μηχανισμό αντισταθμισμού που μπορεί να λειτουργεί στα παιδιά στο φάσμα. Αυτό οδηγεί στο

συμπέρασμα ότι η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι απλώς μία μηχανική αποκωδικοποίηση γραπτών λέξεων σε ομιλούμενη γλώσσα. Αντιθέτως, πρόκειται για ένα σύνθετο εγχείρημα που ενεργοποιεί τόσο γνωστικές όσο και γλωσσικές δεξιότητες. Οι γνωστικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση των περιεχομένων, η μνήμη και η επεξεργασία πληροφοριών, συνεισφέρουν στην ανάγνωση μέσω πολυπλοκότερων διαδικασιών συνειδητής και αυτόματης επεξεργασίας. Αντίστοιχα, οι γλωσσικές δεξιότητες επηρεάζουν την κατανόηση και την ερμηνεία των γραπτών κειμένων.

3.3. Ορθογραφία

Η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι ένας κύριος στόχος στα πρώτα χρόνια της επίσημης εκπαίδευσης και επιδρά σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Τα παιδιά που είναι πολύ ικανά στην ορθογραφία είναι σε θέση να επικοινωνήσουν καλύτερα τις γνώσεις τους σε διάφορα θέματα και να αναζητήσουν διαδικτυακές πηγές πληροφόρησης σε σύγκριση με τους λιγότερο ικανούς στην ορθογραφία συμμαθητές τους (Graham & Santangelo, 2010). Η εκμάθηση της ορθογραφίας παρέχει τη βάση για την ανάπτυξη άλλων πτυχών της γραφής, όπως η ποιότητα της γραφής (Daffern et al., 2017), και συνδέεται με πρόοδο και σε άλλες γνωστικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης και της προφορικής γλώσσας (Colenbrander et al., 2019). Με αυτόν τον τρόπο, η ορθογραφία υποστηρίζει τη σχολική συμμετοχή, την επίτευξη και την ικανοποίηση (Abbott et al., 2010) και συμβάλλει μακροπρόθεσμα σε καλύτερα επαγγελματικά και οικονομικά αποτελέσματα. Η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι σημαντική για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών στο φάσμα για τα οποία η ορθογραφία μπορεί να διαδραματίσει έναν επιπρόσθετο υποστηρικτικό ρόλο στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα παιδιά με ΔΑΦ, το οποίο εν μέρει αποδίδεται στις προσπάθειες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και στην καλύτερη αναγνώριση των αναγκών υποστήριξης που έχουν τα παιδιά στο φάσμα (De Bruin, 2019).

Η μετα-ανάλυση των Finnegan και Accardo (2018) για τις ικανότητες γραπτής παραγωγής λόγου σε παιδιά με ΔΑΦ και σε νευροτυπικά παιδιά έδειξε ότι οι βαθμολογίες των παιδιών στο φάσμα σε έργα ακρίβειας στην ορθογραφία ήταν, κατά μέσο όρο, πιο χαμηλές από αυτές των νευροτυπικών συνομηλίκων τους. Ωστόσο, οι αναλύσεις ετερογένειας που πραγματοποιήθηκαν στις μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην μετα-ανάλυση έδειξαν ότι τα αποτελέσματα ήταν ασυνεπή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μελέτες διέφεραν μεταξύ τους ως προς το εύρος ηλικίας των συμμετεχόντων, το φύλο, το γλωσσικό επίπεδο και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, μεταξύ άλλων πιθανώς σημαντικών παραγόντων. Ως εκ τούτου είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την ικανότητα ορθογραφίας των παιδιών με ΔΑΦ, αν και είναι σαφές ότι υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στην ακρίβεια της ορθογραφίας, με μερικά παιδιά στο φάσμα να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες (Kljajevic, 2023).

Οι περισσότερες έρευνες, όπως αυτές που εντάχθηκαν στη μετα-ανάλυση των Finnegan και Accardo (2018), βασίστηκαν σε μικρά δείγματα παιδιών με ΔΑΦ με τυπικό εύρος νοημοσύνης και των νευροτυπικών συνομηλίκων τους. Εξαιρέση αποτελεί η μακροχρόνια έρευνα των Solari et al. (2022) η οποία στο δείγμα της συμπεριέλαβε παιδιά με νοητική ανεπάρκεια, αν και απέκλεισε παιδιά που δεν είχαν λόγο ή είχαν ελάχιστο λόγο. Οι συγγραφείς παρακολούθησαν τη σχολική πρόοδο μιας μεγάλης ομάδας παιδιών με ΔΑΦ (N = 616) κατά την πρώτη τους χρονιά στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα σε ένα ειδικά σχεδιασμένο έργο για την ακρίβεια στην ορθογραφία λέξεων έδειξαν

ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν σημαντικά χαμηλότερες δεξιότητες στην ακρίβεια της ορθογραφίας κατά την έναρξη της πρώτης τους χρονιάς στην εκπαίδευση, και ότι αυτό το κενό μειώθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευση στον γραμματισμό είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Σε πολύ πρόσφατη ελληνική μελέτη, οι Peristeri και Tsimpli (2022) συνέκριναν τα ορθογραφικά λάθη που παράχθηκαν από τρεις ομάδες δίγλωσσων παιδιών (Ελληνικά και Αλβανικά) ηλικίας 9 έως 12 ετών, οι οποίες ήταν αντιστοιχισμένες ως προς την ηλικία, τη νοημοσύνη και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο: μια ομάδα τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (N = 28), μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ που εντάσσονταν στο τυπικό εύρος λεκτικού IQ και εκφραστικού λεξιλογίου και δεν υπήρχε ιστορικό γλωσσικής καθυστέρησης στους γονείς (N = 28) και μια ομάδα παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή που δεν είχαν ΔΑΦ (N = 28). Τα κείμενα των παιδιών αξιολογήθηκαν ως προς το ποσοστό των ορθογραφικών λαθών σε λέξεις, όπως ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα, και τη συχνότητα των τύπων ορθογραφικών λαθών (φωνητικά, μορφολογικά ή ορθογραφικά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρήγαγαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με την ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων, αλλά λιγότερα ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή. Ανάμεσα σε όλες τις ομάδες, τα μορφολογικά λάθη ήταν τα πιο συνηθισμένα (δηλαδή η λανθασμένη ορθογραφία της κλιτικής κατάληξης που δεν παραμορφώνει τη φωνητική ταυτότητα της λέξης), ακολουθούμενα από ορθογραφικά λάθη (δηλαδή η λανθασμένη ορθογραφία της κατάληξης της λέξης που δεν τροποποιεί την προφορά της λέξης) και φωνολογικά λάθη (δηλαδή η λανθασμένη ορθογραφία που αλλάζει τη φωνημική σύνθεση της λέξης). Τα παιδιά με ΔΑΦ δε διέφεραν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς τη συχνότητα των φωνολογικών ή μορφολογικών λαθών, αν και τα ορθογραφικά λάθη ήταν σημαντικά πιο συχνά στη γραφή των παιδιών με ΔΑΦ.

Πολλές φορές λόγω ελλειμμάτων στη γλωσσική επικοινωνία, μη συμβατικών συμπεριφορών και ορισμένων στερεοτυπικών κινήσεων που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, δημιουργείται η γενική εσφαλμένη εντύπωση ότι υπολείπονται και ως προς την ικανότητα γραμματισμού. Ωστόσο, σε έρευνα των Jaswal et al. (2024) για τον γραμματισμό σε μη λεκτικά παιδιά στο φάσμα, οι ερευνητές ανέπτυξαν μια δοκιμή για να διερευνήσουν εάν έφηβοι και ενήλικες στο φάσμα με περιορισμένη ή καθόλου ομιλία είχαν μάθει τους αγγλικούς ορθογραφικούς κανόνες. Οι συμμετέχοντες έπαιξαν ένα παιχνίδι που περιλάμβανε το να χτυπούν σε ακολουθία παλλόμενους στόχους σε ένα iPad όσο πιο γρήγορα μπορούσαν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τρία μοτίβα στους χρόνους απόκρισής τους υποδηλώνουν ότι γνωρίζουν πώς να γράφουν: (α) Ήταν πιο γρήγοροι στο να ανταποκρίνονται σε γράμματα του αλφαβήτου που πάλλονταν σε ακολουθίες οι οποίες σχημάτιζαν προτάσεις, από ότι γράμματα ή ακατανόητα σύμβολα που πάλλονταν σε ταιριαστές μεν αλλά χωρίς νόημα ακολουθίες, (β) αντέδρασαν πιο γρήγορα σε ζεύγη γραμμάτων σε ακολουθίες με νόημα όσο πιο συχνά συνυπήρχαν τα γράμματα αυτά στην αγγλική γλώσσα και (γ) διέκοπταν αυθόρμητα πριν χτυπήσουν το πρώτο γράμμα μιας νέας λέξης. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ που δεν μιλούν μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού.

Οι μελέτες σχετικά με την ορθογραφία των παιδιών στο φάσμα τείνουν να επικεντρώνονται σε δύο ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί - τη νοητική λειτουργία και τις γλωσσικές δεξιότητες - ενώ υπάρχει σχετικά λίγη έρευνα για τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η ποιότητα και η συχνότητα των ευκαιριών εκμάθησης γραμματισμού των παιδιών στο σπίτι και στο

σχολείο (Bailey & Ray, 2024). Επίσης, θα ήταν σημαντικό η βιβλιογραφία για την ορθογραφία των παιδιών με ΔΑΦ να εμπλουτιστεί και με ενδογενείς παράγοντες, όπως το κίνητρο γραφής και η αυτοαποτελεσματικότητα, οι οποίοι δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι στιγμής και θεωρείται ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

4. Πρακτικές προεκτάσεις

Τα προαναφερθέντα ευρήματα σχετικά με τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών με ΔΑΦ έχουν σημαντικές πρακτικές προεκτάσεις για την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν τα παιδιά στο φάσμα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία αποτελεί σημαντική πτυχή της σχολικής τους λειτουργικότητας (Westerveld et al., 2016). Η ετερογένεια στις αναγνωστικές ικανότητες εντός του πληθυσμού των παιδιών με ΔΑΦ αντικατοπτρίζει την ανάγκη διαφορετικού τύπου και βαθμού υποστήριξης (Pickles et al., 2014), προτρέποντας εκπαιδευτικούς, γονείς και ιθύνοντες εφαρμογής παρεμβάσεων να χρησιμοποιήσουν στοχευμένες στρατηγικές πρώιμης παρέμβασης που αξιοποιούν δυναμικά τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να αναπτύξουν επαρκείς αναγνωστικές ικανότητες στους μαθητές τους με ΔΑΦ, εκτός από την εστίαση στην ανάπτυξη της γλώσσας. Αναμφισβήτητα, τα παιδιά με πιο σοβαρή συμπτωματολογία χρήζουν πιο εντατικής εκπαίδευσης στην ανάγνωση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα ελλείμματα που πιθανώς έχουν στην ανάγνωση. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να σχεδιαστούν παρεμβάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης που να ταιριάζουν στο συγκεκριμένο προφίλ των μαθητών με ΔΑΦ.

Εν γένει, οι περισσότερες σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση του γραμματισμού βασίζονται στον λόγο. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί δραστηριότητες γραμματισμού που δεν βασίζονται στον λόγο και διευκολύνουν τα παιδιά με ΔΑΦ που έχουν ελλείμματα στη γλώσσα (Benedek-Wood et al., 2016; Goh et al., 2013), για παράδειγμα, παιχνίδια με υπολογιστή για τη διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων ή αναγνώρισης της ρίζας των λέξεων (Serret et al., 2017). Επειδή οι δραστηριότητες γραμματισμού για άτομα που δεν έχουν λόγο δεν έχουν ακόμη υιοθετηθεί ευρέως (Arnold & Reed, 2019; Copeland et al., 2016), στόχος είναι στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί και όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ να εξοικειωθούν με τις δραστηριότητες αυτές, να τις υιοθετήσουν στην πρακτική τους και παράλληλα με βάση τις ανάγκες των παιδιών αυτών συνεχώς να σχεδιάζονται ολοένα και πιο στοχευμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις με χρήση διαφόρων τεχνολογικών, ψηφιακών και εκπαιδευτικών μεθόδων που θα διευκολύνουν τα παιδιά στο φάσμα στην απόκτηση επαρκών δεξιοτήτων γραμματισμού.

5. Η προσέγγιση των πολυγραμματισμών και η υιοθέτησή της σε περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ

Οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής, οδήγησαν στην παραδοχή ότι η προσέγγιση του γραμματισμού δεν ήταν επαρκής και πλήρης ώστε να δώσει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για να προσαρμοστούν στο σύνθετο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, και υπάρχει ανάγκη για ένα ευρύτερο και πιο περιεκτικό πλαίσιο γραμματισμού. Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών εισήχθη από τους New London Group (1996), και τονίζει ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει τη χρήση και την κατανόηση πολλών μορφών επικοινωνίας και κειμένων σε διάφορα μέσα και περιβάλλοντα. Σε αυτό το πλαίσιο η προσέγγιση των πολυγραμματισμών δεν αναιρεί ούτε αντιτίθεται σε κάποια από τις βασικές αρχές της

προσέγγισης του γραμματισμού, αλλά τις συμπληρώνει και τις εμπλουτίζει προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος (Χατζησαββίδης, 2005).

Η προσέγγιση των πολυγραμματισμών προάγει ένα ευρύ και περιεκτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για έναν κόσμο όπου οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας συνεχώς εξελίσσονται και ως εκ τούτου η αξιοποίηση ποικίλων πολυτροπικών προσεγγίσεων στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής είναι απαραίτητη (Tan & McWilliam, 2009). Στόχος είναι να ενσωματωθούν ποικίλες μορφές επικοινωνίας και πληροφοριών στη διαδικασία της μάθησης, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν μία πολυτροπική προσέγγιση στον γραμματισμό. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν θα περιορίζονται μόνο στην ανάγνωση και κατανόηση γραπτού κειμένου. Θα εκπαιδεύονται να ερμηνεύουν και να αποκωδικοποιούν πληροφορίες που προέρχονται από εικόνες (π.χ., φωτογραφίες, γραφήματα), ήχους (π.χ., ομιλία, μουσική) και άλλα μέσα (π.χ., βίντεο, ψηφιακά περιβάλλοντα). Αυτή η προσέγγιση προάγει μια ολιστική μορφή μάθησης, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τις ικανότητές τους σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών πλαισίων. Μέσω της ενσωμάτωσης των πολυτροπικών στοιχείων στη διδασκαλία, τα παιδιά θα είναι καλύτερα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Για τα παιδιά με ΔΑΦ, η διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε ψηφιακά μέσα, οπτικά κείμενα και διαδραστικές τεχνολογίες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της κατανόησης και της επικοινωνίας (Ribeiro Silva et al., 2022). Η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές πρακτικές μπορεί να συμβάλλει την εξατομίκευση των παρεμβάσεων που λαμβάνουν τα παιδιά με ΔΑΦ, προάγοντας μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ένταξη (Bölte et al., 2010).

Μία σειρά μελετών έχει επισημάνει την αποτελεσματικότητα της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών στον γραμματισμό των παιδιών με ΔΑΦ, εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές της επικοινωνίας και της μάθησης. Οι Cabiellas-Hernández et al. (2017) μέσα από την χρήση κινητών συσκευών και της εφαρμογής που ονόμασαν «οι αλυσίδες των λέξεων» (“Chain of Words”) ασχολήθηκαν με την ενίσχυση του λεξιλογίου, της σύνταξης και της κατασκευής προτάσεων. Οι Belmonte et al. (2016) εστίασαν, επίσης, στην επικοινωνία των παιδιών στο φάσμα, δίνοντας έμφαση στο λεξιλόγιο, την αναγνώριση αντικειμένων και την αναγνώριση γραμμάτων μέσα από την εφαρμογή που σχεδίασαν και αποκάλεσαν «Επισήμανση λέξεων» (“Point Out Words”) μέσω της οποίας στόχευαν και στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Η Winoto (2016) ασχολήθηκε με τη μάθηση αναγνώρισης αντικειμένων μέσω της εικονικής πραγματικότητας, ενώ οι Rahman et al. (2011) επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία της αλφαβήτου για επικοινωνιακούς σκοπούς, αναπτύσσοντας το λογισμικό “AClass”. Τέλος, οι Cole et al. (2003) ασχολήθηκαν με τη μάθηση του λεξιλογίου μέσα από τη χρήση ρομποτικής τεχνολογίας. Τα προαναφερθέντα παραδείγματα δείχνουν ότι η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών και μεθόδων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να αναπτύξουν πολύπλευρες δεξιότητες γραμματισμού, προσαρμοσμένες στις ατομικές τους ανάγκες και δυνατότητες.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η χρήση της προσέγγισης των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ αποδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελής, καθώς προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες κάθε παιδιού. Οι τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα, όπως οι εφαρμογές για κινητές συσκευές, η εικονική πραγματικότητα, η ρομποτική και οι υποστηρικτικές

τεχνολογίες, παρέχουν πολυαισθητηριακά ερεθίσματα που βελτιώνουν την κατανόηση και την παραγωγή λόγου, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτονομία. Μέσω αυτών των καινοτόμων προσεγγίσεων, τα παιδιά με ΔΑΦ δύνανται να αναπτύξουν πολύπλευρες δεξιότητες γραμματισμού σε ένα περιβάλλον που είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, προάγοντας την ένταξη και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινή ζωή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Ameis, S. H. (2017). Heterogeneity within and between autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: Challenge or opportunity? *JAMA Psychiatry*, 74(11), 1093–1094. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.2508>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnold, S., & Reed, P. (2019). Measuring the word recognition abilities of children who are both verbal and nonverbal with ASD using a traditional paper-based and a novel digital test format. *British Journal of Special Education*, 46(3), 340–360. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12279>
- Asberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K., & Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): Performance and predictors. *International journal of language & Communication Disorders*, 45(1), 61–71. <https://doi.org/10.3109/13682820902745438>
- Bailey, B., & Ray, K. (2024). Spelling and autism: A narrative review of recent developments and directions for new research priorities. *Current Developmental Disorders Reports*, 11, 32–40. <https://doi.org/10.1007/s40474-024-00293-z>
- Belmonte, M. K., Weisblatt, E. J., Rybicki, A., Cook, B., Langensiepen, C. S., Brown, D. J., & Karanth, P. (2016, October). Can computer-assisted training of prerequisite motor skills help enable communication in people with autism? In *2016 International Conference on Interactive Technologies and Games (iTAG)* (pp. 13–20). IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/iTAG.2016.10>
- Benedek-Wood, E., McNaughton, D., & Light, J. (2016). Instruction in letter-sound correspondences for children with autism and limited speech. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/0271121415593497>
- Bölte, S., Golan, O., Goodwin, M. S., & Zwaigenbaum, L. (2010). What can innovative technologies do for autism spectrum disorders? *Autism: the international journal of research and practice*, 14(3), 155–159. <https://doi.org/10.1177/1362361310365028>
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Cabiellas-Hernández, D., Pérez-Pérez, J. R., Paule-Ruiz, M., & Fernández-Fernández, S. (2017). Specialized intervention using tablet devices for communication deficits in children with autism spectrum disorders. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(2), 182–193. <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2559482>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chen, L., Abrams, D. A., Rosenberg-Lee, M., Iuculano, T., Wakeman, H. N., Prathap, S., Chen, T., & Menon, V. (2019). Quantitative analysis of heterogeneity in academic achievement of children with autism. *Clinical Psychological Science: A journal of the Association for Psychological Science*, 7(2), 362–380. <https://doi.org/10.1177/2167702618809353>

- Cole, R., Van Vuuren, S., Pellom, B., Hacıoglu, K., Ma, J., Movellan, J., & Yan, J. (2003). Perceptive animated interfaces: First steps toward a new paradigm for human-computer interaction. *Proceedings of the IEEE*, 91(9), 1391–1405. <https://doi.org/10.1109/JPROC.2003.817143>
- Colenbrander, D., Miles, K. P., & Ricketts, J. (2019). To see or not to see: How does seeing spellings support vocabulary learning? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 609–628. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0135
- Copeland, S. R., McCord, J. A., & Kruger, A. (2016). A review of literacy interventions for adults with extensive needs for supports. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 173–184. <https://doi.org/10.1002/jaal.548>
- Cronin, K. A. (2014). The relationship among oral language, decoding skills, and reading comprehension in children with autism. *Exceptionality* 22(3), 141–157. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.865531>
- Davidson, M. M., & Ellis Weismer, S. (2017). Reading comprehension of ambiguous sentences by school-age children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(12), 2002–2022. <https://doi.org/10.1002/aur.1850>
- Davidson, M. M., & Weismer, S. (2014). Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(4), 828–845. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1936-2>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811–826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Duncan, T. M., Karkada, M., Deacon, S., & Smith, I. (2021). Building meaning: Meta-analysis of component skills supporting reading comprehension in children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14, 840–858. <https://doi.org/10.1002/aur.2483>
- Dynia, J. M., Brock, M. E., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2016). Comparing children with ASD and their peers' growth in print knowledge. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2490–2500. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2790-9>
- El Zein, F., Solis, M., Vaughn, S., & McCulley, L. (2014). Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1303–1322. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1989-2>
- Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., & Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1044–1052. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1127-3>
- Finnegan, E., & Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 868–882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>
- Fletcher-Watson, S., & Happé, F. (2019). *Autism: A new introduction to psychological theory and current debate*. Routledge.
- Gabig, C. S. (2010). Phonological awareness and word recognition in reading by children with autism. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 67–85. <https://doi.org/10.1177/1525740108328410>
- Goh, S., Whitaker, A., Feldman, J., Cull, M. B., Hoyte, K., Algermissen, M., McSwiggan-Hardin, M., Kugelmass, D., & Peterson, B. S. (2013). Teaching non-verbal children with autistic disorder to read and write: A pilot study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 59(2), 95–107. <https://doi.org/10.1179/2047387713Y.0000000014>
- Goldstein, G., Minshew, N. J., & Siegel, D. J. (1994). Age differences in academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16(5), 671–680. <https://doi.org/10.1080/01688639408402680>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S., & Santangelo, T. (2010). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>

- Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 94–102. <https://doi.org/10.1177/10883576020170020401>
- Heller, R., & Greenleaf, C. L. (2007, June). *Literacy instruction in the content areas: Getting to the core of middle and high school improvement*. Alliance for Excellent Education.
- Henderson, L. M., Clarke, P. J., & Snowling, M. J. (2014). Reading comprehension impairments in autism spectrum disorders. *L'Année Psychologique*, 114(4), 779–797. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004084>
- Henderson, L. M., Clarke, P. J., & Snowling, M. J. (2014). Reading comprehension impairments in autism spectrum disorders. *L'Année Psychologique*, 114, 779–797. <https://doi.org/10.3917/anspy.144.0779>
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition: A framework with applications connecting teaching and learning*. Springer.
- Howard, P. L., Liversedge, S. P., & Benson, V. (2017). Benchmark eye movement effects during natural reading in autism spectrum disorder. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43, 109–127. <https://doi.org/10.1037/xlm0000289>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.
- Iuculano, T., Padmanabhan, A., Chen, L., Nicholas, J., Mitsven, S., de Los Angeles, C., & Menon, V. (2020). Neural correlates of cognitive variability in childhood autism and relation to heterogeneity in decision-making dynamics. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, 100754. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100754>
- Jaswal, V. K., Lampi, A. J., & Stockwell, K. M. (2024). Literacy in nonspeaking autistic people. *Autism*, <https://doi.org/10.1177/13623613241230709>
- Jones, C. R. G., Happé, F., Golden, H., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Simonoff, E., Pickles, A., Baird, G., & Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: Peaks and dips in attainment. *Neuropsychology*, 23(6), 718–728. <https://doi.org/10.1037/a0016360>
- Kirkcaldy B., Furnham A., & Siefen G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>
- Kittel, P. M. (2013). *Predictors of basic reading skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: The role of cognitive flexibility*. University of Michigan [Unpublished doctoral dissertation]. <https://hdl.handle.net/2027.42/102473>
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287–308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Kljajevic, V. (2023). Literacy and numeracy in children on autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 7, 123–129. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00291-5>
- Krishnan, S. (2021). The Role of Multiliteracies in Changing Learning Spaces and Promoting Self-Advocacy for Students with Complex Support Needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(2), 108-124. <https://doi.org/10.1177/15407969211010307>
- Lanter, E., & Watson, L. R. (2008). Promoting literacy in students with ASD: The basics for the SLP. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 33-43. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/004))
- Leekam, S. R., Prior, M. R., & Uljarevic, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin*, 137(4), 562–593. <https://doi.org/10.1037/a0023341>
- Liu, J., Wang, Y., & Yi, L. (2023). Heterogeneity and imbalance of reading profiles in Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 100, 102088. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102088>
- Lucas, R., & Norbury, C. F. (2014). Levels of text comprehension in children with autism spectrum disorders (ASD): The influence of language phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11), 2756–2768. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2133-7>
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.1002/dys.204>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., & Shaw, K. A.

- (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Masi, A., DeMayo, M. M., Glozier, N., & Guastella, A. J. (2017). An Overview of Autism Spectrum Disorder, Heterogeneity and Treatment Options. *Neuroscience bulletin*, 33(2), 183-193. <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-116. <https://doi.org/10.2307/1593593>
- May, T., Rinehart, N. J., Wilding, J., & Cornish, K. (2015). Attention and basic literacy and numeracy in children with autism spectrum disorder: A one-year follow-up study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 193-201. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.010>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16(2), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P. E., Lerro, L. E., Gonzales, J., & Mundy, P. C. (2017). A comprehensive examination of reading heterogeneity in students with high functioning autism: Distinct reading profiles and their relation to autism symptom severity. *Journal Autism Developmental Disorder*, 47, 1086-1101. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3029-0>
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P., Lerro, L. E., Gonzales, J. E., & Mundy, P. C. (2017). A comprehensive examination of reading heterogeneity in students with high functioning autism: Distinct reading profiles and their relation to autism symptom severity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1086-1101. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3029-0>
- Miniscalco, C., & Dahlgren Sandberg, A. (2010). Basic reading skills in Swedish children with late developing language and with or without autism spectrum disorder or ADHD. *Research in developmental disabilities*, 31(5), 1054-1061. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.004>
- Mottron, L., & Bzdok, D. (2020). Autism spectrum heterogeneity: Fact or artifact? *Molecular Psychiatry*, 25, 3178-3185. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-0748-y>
- Nally, A., Healy, O., Holloway, J., & Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.12.002>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24, 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 911-919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Newman, T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babitz, T., Volkmar, F., & Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 760-774. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0206-y>
- Norbury, C., & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10888431003623553>
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48-76. <https://doi.org/10.1037/bul0000124>
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. T. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 67-86). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.11.14per>

- Peristeri, E., & Tsimpli, I. M. (2022). Disentangling language disorder and bilingualism in children with developmental language disorder and autism spectrum disorder: Evidence from writing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(12), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05727-4>
- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2018). Using meta-analytic structural equation modeling to study developmental change in relations between language and literacy. *Child Development*, 89(6), 1956–1969. <https://doi.org/10.1111/cdev.13049>
- Rahman, M. R., Naha, S., Roy, P. C., Ahmed, I., Samrose, S., Rahman, M. M., & Ahmed, S. I. (2011). A-class: A classroom software with the support for diversity in aptitudes of autistic children. In *2011 IEEE Symposium on Computers & Informatics* (pp. 727-731). Kuala Lumpur, Malaysia. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISCI.2011.5959007>
- Reisener, C. D., Lancaster, A. L., McMullin, W. A., & Ho, T. (2014). A preliminary investigation of evidence-based interventions to increase oral reading fluency in children with autism. *Journal of Applied School Psychology*, 30(1), 50–67. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.869785>
- Ribeiro Silva, L., da Silva, A. P., Elias, N. C., & Isotani, S. (2022). Computational approaches for literacy of children with autism: A systematic mapping. *Interactive Learning Environments*, 30(10), 1956-1966. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1780267>
- Ricketts, J. (2011). ResearchReview:Reading comprehension indevelopmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(11), 1111–1123. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02438.x>
- Ricketts, J., Jones, C. G., Happe, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 807–816. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>
- Serret, S., Hun, S., Thümmel, S., Pierron, P., Santos, A., Bourgeois, J., & Askenazy, F. (2017). Teaching literacy skills to French minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorders with the serious game SEMA-TIC: An exploratory study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1523. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01523>
- Singh, B. D., Moore, D. W., Furlonger, B. E., Anderson, A., Fall, R., & Howorth, S. (2021). Reading comprehension and autism spectrum disorder: A systematic review of interventions involving single-case experimental designs. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 3–21. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00200-3>
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html. Also available in print form.
- Solari, E. J., Grimm, R. P., McIntyre, N. S., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2019). Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism. *Autism*, 23(8), 1911–1926. <https://doi.org/10.1177/1362361318812423>
- Solari, E. J., Henry, A. R., Grimm, R. P., Zajic, M. C., & McGinty, A. (2022). Code-related literacy profiles of kindergarten students with autism. *Autism*, 26(1), 230–242. <https://doi.org/10.1177/13623613211025904>
- Sorenson Duncan, T., Karkada, M., Deacon, S. H., & Smith, I. M. (2021). Building meaning: Meta-analysis of component skills supporting reading comprehension in children with autism spectrum disorder. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 14(5), 840–858. <https://doi.org/10.1002/aur.2483>
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum. *Autism research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 6(6), 468–478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- Tammet, D. (2007). *Born on a blue day: Inside the extraordinary mind of an autistic savant*. Simon and Schuster.
- Tan, J. P.-L., & McWilliam, E. (2009). From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/15544800903076119>
- Thomaidis, L., Mavroepidi, N., Richardson, C., Choleva, A., Damianos, G., Bolias, K., & Tsolia, M. (2020). Autism Spectrum Disorders in Greece: Nationwide prevalence in 10–11-year-old children and regional disparities. *Journal of Clinical Medicine*, 9(7), 2163. <https://doi.org/10.3390/jcm9072163>
- Tipton, L. A., Blacher, J. B., & Eisenhower, A. S. (2017). Young children with ASD: Parent strategies for interaction during adapted book reading activity. *Remedial and Special Education*, 38(3), 171-180. <https://doi.org/10.1177/0741932516677831>

- Vale, A. P., Fernandes, C., & Cardoso, S. (2022). Word reading skills in autism spectrum disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 930275. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.930275>
- Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., & Wang, T. (2023). A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD. *Reading and Writing, 36*(6), 1487-1514. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10338-7>
- Wei, X., Christiano, E. R., Jennifer, W. Y., Wagner, M., & Spiker, D. (2015). Reading and math achievement profiles and longitudinal growth trajectories of children with an autism spectrum disorder. *Autism, 19*(2), 200–210. <https://doi.org/10.1177/1362361313516549>
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum. *The Journal of Special Education, 50*(1), 37-48. <https://doi.org/10.1177/0022466915613593>
- Winoto, P. (2016, June). Reflections on the adoption of virtual reality-based application on word recognition for Chinese children with autism. *Proceedings of the 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 589–594). ACM. <https://doi.org/10.1145/2930674.2936001>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 35-52). Μεταίχμιο.
- Zwaigenbaum, L., Brian, J. A., & Ip, A. (2019). Early detection for autism spectrum disorder in young children. *Paediatrics & Child Health, 24*(7), 424–443. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz119>



MinaDot: μία καινοτόμος εφαρμογή αυτόματης μεταγραφής σε Braille για την ενίσχυση του Γραμματισμού στη Braille

MinaDot: an innovative application for automatic transcription into Braille to enhance literacy in Braille

Απόστολος Γαρούφος

Υπ. Διδάκτορας | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
apogaroufos@gmail.com

Ζωή Γαβριηλίδου

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και University of Chicago
zgabriil@helit.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γραφή Braille αποτελεί έναν σημαντικό κρίκο τόσο για την επικοινωνία όσο και για την εκπαιδευτική προσβασιμότητα των ατόμων με οπτικές βλάβες. Στόχος της δημοσίευσης αυτής είναι να παρουσιάσουμε το MinaDot, που είναι μια εύχρηστη και οικονομική εφαρμογή που παρέχει τη δυνατότητα αυτόματων μεταγραφών από την ελληνική και αγγλική γλώσσα στη γραφή Braille με τρόπο που συμμορφώνεται με όλους τους κανονισμούς που διέπουν την επίσημη γραφή της Braille στην Ελλάδα. Σκοπός της εφαρμογής αυτής είναι να προσδώσει ολική προσβασιμότητα των ατόμων με οπτικές βλάβες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, βοηθώντας τόσο τους εκπαιδευτές όσο και τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη και την παραγωγή της Braille ενισχύοντας ταυτόχρονα τον γραμματισμό στη Braille. Η παρούσα δημοσίευση αναδεικνύει τη σημασία εύχρηστων τεχνολογικών εφαρμογών που συντελούν στην αύξηση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση και γενικότερα την καθημερινότητα ομάδων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Τόμος 13 | αρ. 2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Γαρούφος, Α., Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). MinaDot: μία καινοτόμος εφαρμογή αυτόματης μεταγραφής σε Braille για την ενίσχυση του Γραμματισμού στη Braille. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 110-120. <https://doi.org/10.12681/hjre.37498>

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Απόστολος Γαρούφος | apogaroufos@gmail.com

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

ISSN 2241-7303

Λέξεις κλειδιά: Braille, αυτόματες μεταγραφές, MinaDot, γραμματισμός στη Braille, προσβασιμότητα

ABSTRACT

The Braille writing system serves as a vital tool for both communication and educational inclusivity among individuals with visual impairments. This publication aims to introduce MinaDot, an intuitive and cost-effective application designed to automatically transcribe text from Greek and English into Braille, adhering to the official Braille standards in Greece. By providing comprehensive accessibility, MinaDot assists educators and learners alike in learning and producing Braille, thus promoting literacy in this essential medium. Moreover, this publication underscores the importance of user-friendly technological solutions that enhance accessibility in education and the everyday lives of individuals with special educational needs.

Key words: Braille, automatic transcriptions, MinaDot, Braille Literacy, accessibility

1. Εισαγωγή

Το σύστημα Braille αποτελεί το σύστημα γραφής των τυφλών ή ατόμων με οπτικές βλάβες που ανακαλύφθηκε στις αρχές του 1800 από τον Louis Braille, που ήταν τυφλός και ο ίδιος, και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Missouri School for the Blind το 1860. Εξαρχής μετατράπηκε στο βασικό εργαλείο γραμματισμού των τυφλών και ατόμων με οπτικές βλάβες (Hoskin, et al., 2024). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2002, σσ. 36-37), «το βασικό στοιχείο της γραφής είναι το εξάστιγμα, το οποίο αποτελείται από 6 κουκίδες, ανά τρεις σε δύο στήλες. Στην αριστερή στήλη αναλογούν οι κουκίδες 1-3 με κατεύθυνση από πάνω αριστερά προς τα κάτω. Ομοίως, στη δεξιά στήλη με την ίδια κατεύθυνση αντιστοιχούν οι κουκίδες 4-6. Τα κέντρα των κάθετων και οριζόντιων γειτονικών κουκκίδων σε ένα κελί απέχουν μεταξύ τους 0,23 εκατοστά. Τα κέντρα των κουκκίδων των γειτονικών κελιών στην ίδια σειρά απέχουν μεταξύ τους 0,64 εκατοστά. Τα κέντρα των κουκκίδων των γειτονικών κελιών σε γειτονικές γραμμές απέχουν μεταξύ τους 1,02 εκατοστά, ενώ το ύψος κάθε κουκκίδας κυμαίνεται μεταξύ 0,02 και 0,05 εκατοστά. Οι χαρακτήρες του κώδικα Braille είναι φόρμες από κουκίδες. Ο κώδικας αποτελείται από εκείνες τις φόρμες που σχηματίζονται από τους συνδυασμούς των κουκκίδων του εξάστιγμου. Ως κελί (cell) αναφέρεται το καλούπι μέσα στο οποίο σχηματίζονται οι φόρμες. Αφαιρώντας από το εξάστιγμα 1 ως 5 κουκίδες, χωρίς να μεταβληθούν οι μεταξύ τους αποστάσεις δημιουργούνται 63 συνδυασμοί, που αποτελούν τους χαρακτήρες του κώδικα. Στοιχείο του κώδικα, θεωρείται και ο κενός χαρακτήρας (καμία τελεία), που χρησιμοποιείται για να δηλώσει το κενό ανάμεσα στις λέξεις ή όπου αλλού απαιτείται» (βλ. και Παπαδόπουλος, 2005). Με τον Νόμο 4488/2017 (άρθρο 65, παρ. 3, ΦΕΚ 137, 2017 τ' Α'), η Ελληνική γραφή Braille αναγνωρίστηκε ως ο επίσημος τρόπος γραφής των τυφλών Ελλήνων πολιτών.

Ο όρος Γραμματισμός στη Braille (Braille literacy), αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων με οπτικές βλάβες να διαβάζουν και να γράφουν χρησιμοποιώντας το σύστημα Braille, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση με αυτόνομο τρόπο σε γραπτές πληροφορίες. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση, την εργασία τους και τις καθημερινές τους

δραστηριότητες. Μάλιστα, όπως σημειώνει ο Ryles (1996), όσοι χρησιμοποιούν την Braille ως βασικό μέσο γραμματισμού, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά απασχολησιμότητας, αποφοίτησης από το πανεπιστήμιο και οικονομικών απολαβών. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Bell & Silverman (2018), ενώ οι Silverman & Bell (2018) διαπίστωσαν θετική επίδραση της χρήσης Braille στην αυτοεκτίμηση, ικανοποίηση από την εργασία και συνολικότερα από τον τρόπο ζωής. Επιπλέον, ο γραμματισμός στη Braille παρέχει πρόσβαση στην κοινότητα των τυφλών και ατόμων με οπτικές βλάβες και σχετίζεται με ζητήματα ταυτότητας των μελών της κοινότητας. Ας σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), η κοινότητα των ατόμων με κάποιο βαθμό απώλειας της όρασης αριθμεί 1,1 δισ. παγκοσμίως. Από αυτούς τα 258 εκ. έχουν ήπια απώλεια όρασης, 295 εκ. μέτρια έως σοβαρή οπτική διαταραχή, 510 εκ. οπτική βλάβη από μη διορθωμένη πρεσβυωπία, και 43,3 εκ. ήταν τυφλοί, ενώ στην Ελλάδα αγγίζουν τους 25.000-30.000.

Ωστόσο, παρά την τεκμηριωμένη θετική επίδραση της Braille στην εκπαίδευση και προσωπική επιτυχία των ατόμων που την χρησιμοποιούν, τα τελευταία χρόνια η χρήση της φθίνει σε τέτοιο βαθμό που η National Federation of the Blind (2009) την έχει κηρύξει σε κρίση. Νεότερα μέλη της κοινότητας των τυφλών δεν μαθαίνουν Braille, είτε επειδή, εσφαλμένα θεωρούν ότι οδηγούνται σε στιγματισμό, είτε επειδή δεν υπάρχουν αρκετοί δάσκαλοι Braille (Hoskin et al., 2024) ή κείμενα σε Braille και εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, σχετική έρευνα έδειξε ότι σημαντικός αριθμός δασκάλων Braille νιώθουν ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες συσκευές Braille με πολύπλοκη ενσωματωμένη τεχνολογία (όπως οι έξυπνες συσκευές Braille, αναγνώστες ebook σε Braille, Refreshable Braille Displays, κ.ά). Αν και πολλοί αναγνωρίζουν τη σημασία αυτής της τεχνολογίας, οι λεπτομέρειές της ενδέχεται να μην είναι προφανείς για πολλούς. Παράλληλα, ενώ μπορεί εύκολα να φανταστεί κανείς την εφαρμογή αντίστοιχης τεχνολογίας σε καθιερωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, λίγοι έχουν ανακαλύψει τις δυνατότητες που η τεχνολογία αυτή προσφέρει σε μεγάλη κλίμακα, ιδίως σε συνθήκες οικονομικής κρίσης όπως αυτές που βιώνει τα τελευταία χρόνια η χώρα μας, οι οποίες δεν επιτρέπουν τη προμήθεια τέτοιων συσκευών.

Επομένως, η δυνατότητα αυτόματων μεταγραφών από τα ελληνικά (και άλλες γλώσσες) σε Braille, με εύκολο τρόπο, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την εύκολη και οικονομική δημιουργία εντύπων σε Braille, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για τον Γραμματισμό στη Braille και την εν γένει βελτίωση της πρόσβασης των ατόμων με οπτικές βλάβες στην πληροφορία μέσω της Braille, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον γραμματισμό στην Braille. Αυτή τη δυνατότητα προσφέρει η εφαρμογή MinaDot.

Στόχος της δημοσίευσης αυτής είναι να παρουσιάσουμε τη συγκεκριμένη εφαρμογή αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα τεχνικά χαρακτηριστικά της, την καινοτόμο και φιλική προς τον χρήστη χρήση της, τα προτερήματά της (χαμηλό κόστος, άμεση προσβασιμότητα, κ.ά) και τον τρόπο που αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση του Γραμματισμού στη Braille.

Η εργασία ξεκινά με μία σύντομη ανασκόπηση της έννοιας του Γραμματισμού στη Braille. Εν συνεχεία, παρουσιάζει τα τεχνικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο υλοποίησης της MinaDot. Τέλος συζητά τον τρόπο με τον οποίο η εφαρμογή ενισχύει τον Γραμματισμό στη Braille.

2. Γραμματισμός στη Braille

Οι θεσμοί που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι επί μέρους διευθύνσεις εκπαίδευσης, αλλά και τα ίδια τα σχολεία, ή πανεπιστήμια οφείλουν να διασφαλίσουν στα άτομα με οπτικές βλάβες έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση στα αναλυτικά προγράμματα, στον φυσικό χώρο (τάξη, αίθουσα διδασκαλίας, κτλ) και στις πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε έντυπα. Η διδασκαλία της Braille και η συνακόλουθη χρήση της στην ανάγνωση και τη γραφή από τη συγκεκριμένη κοινότητα διασφαλίζει τον γραμματισμό της κοινότητας και, συνακόλουθα, πρόσβαση στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Roe et al., 2014). Επιπρόσθετα συνδέεται στενά με ζητήματα ταυτότητας, και αποκτά συμβολική αξία, καθώς για κάποιους η Braille συμβολίζει την ικανότητα, την ανεξαρτησία και την ισότιμη πρόσβαση (Sprungin, 1996).

Αντίστοιχα, ο Γραμματισμός στην Braille περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων με οπτικές βλάβες να διαβάζουν και να γράφουν χρησιμοποιώντας το σύστημα Braille ως βασική μορφή λειτουργικού γραμματισμού τους, αλλά παράλληλα και μια σειρά δεξιότητες, γνωστές ως δεξιότητες απόκτησης γραμματισμού στη Braille που περιλαμβάνουν την εξοικείωση με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, αλλά και συγκεκριμένες επικοινωνιακές επιλογές των ατόμων με οπτικές βλάβες, προκειμένου να αποκτήσουν ή να μεταδώσουν πληροφορίες (Koenig & Holbruk, 1989). Τέτοιες επιλογές περιλαμβάνουν τη χρήση Braille ως δευτερεύοντος μέσου απόκτησης γραμματισμού, συμπληρώνοντας τον γραμματισμό μέσω εντύπων, ή ως μέσου αντικατάστασης των εντύπων (Koenig & Holbruk, 1989). Στην πρώτη περίπτωση (χρήση Braille ως δευτερεύοντος/συμπληρωματικού μέσου απόκτησης γραμματισμού), ένα άτομο με οπτικές βλάβες μπορεί να χρησιμοποιεί Braille συμπληρωματικά για να διαβάσει ή να κρατά σημειώσεις κατά την ανάγνωση εντύπων βιβλίων ή εγγράφων. Για παράδειγμα, μπορεί να 'διαβάζει' μια έντυπη σελίδα μέσω χρήσης λογισμικού μετατροπής κειμένου σε ομιλία και να κρατά σημειώσεις σε Braille για να θυμάται σημαντικά σημεία. Στην περίπτωση αυτή γίνεται παράλληλη εκμάθηση κατά την οποία οι μαθητές με οπτικές βλάβες μαθαίνουν τόσο τη Braille, όσο και τη χρήση τεχνολογιών μετατροπής κειμένου σε ομιλία για την πρόσβαση σε έντυπο περιεχόμενο. Στην δεύτερη περίπτωση (Braille ως μέσο αντικατάστασης των εντύπων), τα άτομα με οπτικές βλάβες βασίζονται αποκλειστικά στο Braille για όλες τις ανάγκες ανάγνωσης και γραφής καθώς και όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (λήψη σημειώσεων, ανάγνωση βιβλίων, συγγραφή εργασιών, κτλ.).

Επιπλέον, για την ανάπτυξη γραμματισμού στην Braille σε νεαρή ηλικία, οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, βασικές δεξιότητες ανάγνωσης βιβλίων και πραγματολογικές γνώσεις που διασφαλίζουν κατανόηση του κόσμου, καθώς και ψηφιακές δεξιότητες, για τη διάκριση των χαρακτήρων της Braille. Κατά συνέπεια, η Braille απαιτεί υψηλές αντιληπτικές και γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά οι γονείς να αποφασίζουν οι ίδιοι πότε το παιδί τους θα μάθει Braille, αντί να δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να εμπλακεί από μικρή ηλικία, διασφαλίζοντας, όσο πιο έγκαιρα δεξιότητες γραμματισμού στη Braille, υποβοηθώντας το παράλληλα με αναγνωστικές εμπυχωσεις και δραστηριότητες με βιβλία που οδηγούν σταδιακά το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι ο γραπτός λόγος είναι σημαντικό μέρος της καθημερινής μας ζωής (Roe et al., 2014).

Δυστυχώς, όμως, στις μέρες μας, στη χώρα μας και διεθνώς, ολοένα και λιγότεροι τυφλοί ή άτομα με οπτικές βλάβες χρησιμοποιούν την Braille ως βασικό εργαλείο γραμματισμού τους, καθώς αρκετοί

την θεωρούν «ξεπερασμένη», λόγω της ανάπτυξης ηλεκτρονικών και ψηφιακών τεχνολογιών που προσφέρουν νέους τρόπους πρόσβασης στο κείμενο ή του υψηλού κόστους παραγωγής τυπωμένων εντύπων σε Braille. Επιπλέον, δεν υπάρχουν επαρκώς εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί ή προγράμματα εκμάθησης και, τέλος, η ίδια η Braille θεωρείται δύσκολη στην εκμάθηση, όπως προαναφέρθηκε (Johnson, 1996). Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός τυφλών μαθητών φοιτά σε τυπικές τάξεις, όπου δεν παρέχεται η δυνατότητα χρήσης Braille, αλλά έμφαση δίνεται σε τεχνολογίες υποβοήθησης μέσω ήχου ως βιώσιμα αντικατάστατα της Braille. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι οι συγκεκριμένες τεχνολογίες, όσο βοηθητικές και να είναι, μπορεί να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στα άτομα με οπτικές βλάβες καθώς ελαττώνεται η ανεξαρτησία τους, υποβαθμίζονται οι γραπτές τους δεξιότητες και δεν έχουν, στην ουσία, πρόσβαση σε γραμματισμό, αλλά μόνο σε πληροφορίες. Επιπλέον, παραγκωνίζεται η ταυτότητά τους, διότι, όπως προειπώθηκε η χρήση Braille δεν αποτελεί μόνο ένα εργαλείο γραμματισμού, αλλά είναι ταυτόχρονα και ένα σύμβολο του 'ανήκειν' σε μια κοινότητα και 'φέρειν' μια πολιτισμική ταυτότητα, καθώς ενώνει τους χρήστες του σε μια κοινότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ανάγκες και δεξιότητες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Johnson (1996):

Εάν προτεινάμε ότι τα βλέποντα παιδιά δεν χρειάζεται πλέον να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά μπορούν να αποκτούν όλες τις αναγκαίες πληροφορίες από το ραδιόφωνο, τη τηλεόραση ή τις κινηματογραφικές ταινίες, η ιδέα θα απορρίπτονταν αμέσως. Τα παιδιά με οπτικές βλάβες δεν διαφέρουν καθόλου ως προς αυτό. Η ικανότητά τους να διαβάζουν και να γράφουν είναι απολύτως απαραίτητη, αν προσδοκούμε από αυτά να γίνουν ανεξάρτητα στην ενήλικη ζωή τους (p. 276).¹

Θα ήταν χρήσιμο στο σημείο αυτό να σχολιάσουμε ότι η ταχεία αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή σε άλλες ηλεκτρονικές πηγές διαφέρει σημαντικά από τη *μάθηση*, καθώς επιτρέπει στους χρήστες να αποκτούν άμεση πρόσβαση σε δεδομένα και πληροφορίες χωρίς συνήθως την ανάγκη συστηματικής κατανόησης ή ενσωμάτωσης των πληροφοριών. Αυτό οδηγεί σε επιφανειακή κατανόηση και πρόσληψη πληροφοριών, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης της γνώσης ή ανάπτυξης ευρύτερης κατανόησης γύρω από κάποιο θέμα. Αντίθετα, η μάθηση απαιτεί βαθύτερη διερεύνηση, κριτική σκέψη και ανάλυση των πληροφοριών, καθώς και την απόκτηση συστηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή των γνώσεων σε διάφορα πεδία και προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Παρόλο που έχουν κατά καιρούς προταθεί διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας της Braille, η σύγχρονη έρευνα συμφωνεί ότι η έγκαιρη εκμάθησή της είναι σημαντική (Hoskin et al., 2024; Koenig & Holbrook, 2000; McCarthy et al., 2016; Wormsley, 2004). Επίσης, απαιτείται καθημερινή εξάσκηση, έκθεση καθώς και συστηματική ανατροφοδότηση, την οποία οι εκπαιδευτικοί, συχνά δεν είναι σε θέση να παρέχουν (Hoskin et al., 2024). Η καθημερινή εξάσκηση οδηγεί σε υψηλότερα αναγνωστικά επιτεύγματα, ταχύτητα ανάγνωσης, λιγότερα αναγνωστικά λάθη και καλύτερη κατανόηση (Ferrel, 2006; Layton & Koenig, 1998). Το υψηλό κόστος, ωστόσο, για τους εκδοτικούς οίκους να μεταγράψουν τις εκδόσεις τους σε Braille αλλά και των οικογενειών να αγοράσουν τεχνολογικά προϊόντα υποβοήθησης συντελεί στην ύπαρξη περιορισμένων εκπαιδευτικών πόρων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την καλλιέργεια γραμματισμού στη Braille. Τέλος, αξιωματικά ότι

¹ Αγγλικά στο πρωτότυπο. Η μετάφραση των συγγραφέων.

ελάχιστες έρευνες έχουν μελετήσει και προτείνει εκπαιδευτικές μεθόδους που ενισχύουν τον γραμματισμό στη Braille (Ferrel, 2006; Luckner et al., 2016) και ακόμη λιγότερες εξέτασαν την επίδραση τεχνολογιών υποβοήθησης που διευκολύνει την πρόσβαση στον γραμματισμό στη Braille (McCall et al., 2011).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη σημασία γραμματισμού στη Braille για την κοινότητα των τυφλών, την ανάγκη αλληλεπίδρασης των ατόμων με οπτικές βλάβες με τον κόσμο των βλεπόντων, την έλλειψη κειμένων μεταγραμμένων σε Braille στο ελληνικό πλαίσιο τουλάχιστον, την ανάγκη απλοποίησης της χρήσης της Braille και δημιουργίας απλών στη χρήση, οικονομικών εφαρμογών μεταγραφής που ακολουθούν τους επίσημους κανόνες της ελληνικής Braille, δημιουργήθηκε η εφαρμογή MinaDot που παρουσιάζουμε στην επόμενη υποενότητα.

3. Η εφαρμογή MinaDot: χαρακτηριστικά, υλοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξη

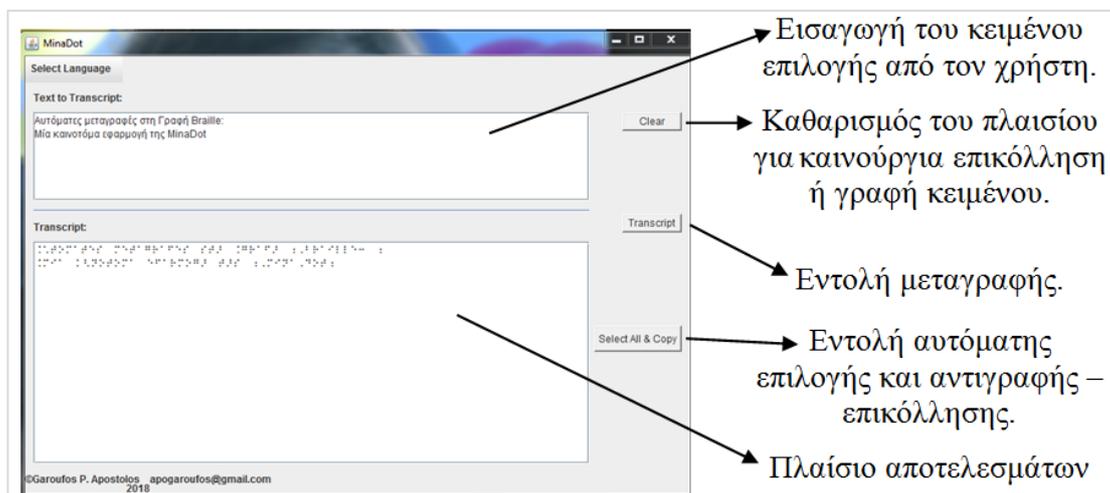
Οι τεχνολογικές προσπάθειες για την ανάπτυξη ενός προγράμματος που να μεταγράφει αυτόματα από Braille σε ελληνικά και αγγλικά ενδέχεται να συναντούν πολλές προκλήσεις, καθώς δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με τις πληροφορίες που πρέπει να παρέχονται κάθε φορά. Από τη μία πλευρά, ορισμένα προγράμματα επιχειρούν να μεταδώσουν μια πλούσια εικόνα του κειμένου στη γραφή Braille, ενώ από την άλλη, υπάρχει η απαίτηση για απλότητα στην εμφάνιση του κειμένου.

Η MinaDot είναι μια εφαρμογή λογισμικού που δημιουργήθηκε με σκοπό να προσφέρει αυτόματες μεταγραφές από ελληνικό και αγγλικό κείμενο στη γραφή Braille. Απευθύνεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς τυφλών ατόμων, δασκάλους Braille και αμβλύopes ή μερικώς βλέποντες. Η εφαρμογή μπορεί να αξιοποιηθεί από εκδοτικούς οίκους, προκειμένου να μειωθεί το κόστος μεταγραφής βιβλίων σε Braille. Παράλληλα προγραμματίζεται η δημιουργία νέων πρόσθετων (addons) εντός της εφαρμογής, ώστε η εφαρμογή να μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ολικώς τυφλών χρηστών, επιτρέποντάς τους να απολαμβάνουν τα οφέλη της τεχνολογίας για ακόμα πιο εξειδικευμένη και προσιτή πρόσβαση σε πληροφορίες και περιεχόμενο.

Η λειτουργία της εφαρμογής βασίζεται σε αλγόριθμους προγραμματισμού που επιτρέπουν τη μεταγραφή κειμένου σε Braille με ένα απλό κλικ. Καθώς η εφαρμογή είναι γραμμένη στη γλώσσα προγραμματισμού Java, για να τη χρησιμοποιήσει κάποιος, πρέπει πρώτα να εγκαταστήσει τη Java στον υπολογιστή του. Μετά την εγκατάσταση της Java, ο χρήστης μπορεί να κατεβάσει την εφαρμογή AgainMina, αφού πρώτα επισκεφθεί την επίσημη ιστοσελίδα www.garoufos.edu.gr πατώντας στον σύνδεσμο MinaDot. Αφού κατέβει η εφαρμογή, κάνοντας διπλό κλικ στο αρχείο .jar, ανοίγει. Η χρήση της εφαρμογής είναι απλή και αποτελείται από τρία βασικά βήματα: εισαγωγή του κειμένου που θέλει να μεταγραφεί, εκτέλεση της μεταγραφής με ένα απλό κλικ στο κουμπί "Transcript", και προαιρετικά αντιγραφή ή επικόλληση του μεταγραμμένου κειμένου (βλ. Εικόνα 1). Δεν απαιτείται άλλη γνώση ή εκπαίδευση πριν τη χρήση της. Τα μεταγραμμένα κείμενα μπορεί να εκτυπωθούν απευθείας, χωρίς άλλη επεξεργασία, σε εκτυπωτές Braille.

Η διεπαφή της εφαρμογής σχεδιάστηκε με έμφαση στην απλότητα και την ευκολία χρήσης, προσφέροντας μια άνετη και απλή εμπειρία. Ο χρήστης μπορεί να εισαγάγει το επιθυμητό κείμενο και με έναν απλό κλικ στο κουμπί "Transcript", το αποτέλεσμα εμφανίζεται άμεσα στην οθόνη του μέσα σε δευτερόλεπτα. Επιπλέον, η εφαρμογή παρέχει ένα κουμπί εκκαθάρισης του πεδίου κειμένου,

επιτρέποντας στον χρήστη να προσθέσει νέο κείμενο με άνεση και αποτελεσματικότητα. Ακόμη, το πρόγραμμα αυτό διαθέτει τη δυνατότητα προσαρμογής και χρήσης σε διάφορες γλώσσες και συστήματα γραφής, προσφέροντας μια ευρεία γκάμα επιλογών για τους χρήστες. Τέλος, παρέχει επιλογή αντιγραφής και επικόλλησης του μεταγραμμένου κειμένου, προσφέροντας μια άκρως λειτουργική δυνατότητα στους χρήστες.



Εικόνα 1: Η διεπαφή χρήστη της MinaDot

Η παραπάνω εφαρμογή αναπτύχθηκε σε πλήρη συμμόρφωση με τη γλώσσα προγραμματισμού Java, χρησιμοποιώντας διάφορες κλάσεις και μεθόδους για τη δημιουργία της λειτουργικότητας. Ένα παράδειγμα είναι η κλάση JButton για τη δημιουργία του κουμπιού "Transcript". Ο χρήστης μπορεί να εισαγάγει το κείμενο που επιθυμεί να μεταγραφεί μέσω της κλάσης JTextArea. Όταν κάνει κλικ στο κουμπί "Transcript", η εφαρμογή χρησιμοποιεί μια σειρά μεθόδων όπως την getText() για την ανάκτηση του κειμένου από το JTextArea και την μέθοδο setText() για την εμφάνιση του μεταγραμμένου κειμένου στο JTextField. Επιπλέον, η κλάση JButton είναι επίσης υπεύθυνη για τη δημιουργία του κουμπιού "Clear", το οποίο εκκαθαρίζει το πεδίο κειμένου όταν πατιέται. Η δυνατότητα αντιγραφής και επικόλλησης του μεταγραμμένου κειμένου επιτυγχάνεται με τη χρήση των μεθόδων copy() και paste() της κλάσης Clipboard. Με αυτόν τον τρόπο, ο χρήστης μπορεί να αξιοποιήσει την εφαρμογή με ευκολία και αποτελεσματικότητα.

Η υλοποίηση της εφαρμογής MinaDot στη γλώσσα προγραμματισμού Java αποτελεί ένα περαιτέρω βήμα προς τη δημιουργία ενός πολύπλευρου και αποτελεσματικού εργαλείου για τη μεταγραφή κειμένων σε γραφή Braille. Η Java προσφέρει ένα περιβάλλον προγραμματισμού πλήρως ενοποιημένο, επιτρέποντας τη δημιουργία εφαρμογών με μεγάλη ευελιξία και απόδοση (Dmitriev, 2002). Ο κώδικας της εφαρμογής συγκεντρώνει διάφορους αλγόριθμους που είναι σχεδιασμένοι βάσει των επίσημων κανόνων της γραφής Braille.

Οι αλγόριθμοι αυτοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη μεταγραφή των κειμένων, καθώς επιτρέπουν την ακριβή αναγνώριση και αποτύπωση των στοιχείων όπως κεφαλαία και πεζά γράμματα, καθώς και τη διάκριση μεταξύ διαφορετικών γλωσσών. Σε συνδυασμό με την αποδοτική εκτέλεσή τους, αυτοί οι αλγόριθμοι εξασφαλίζουν την υψηλή ακρίβεια και τη γρήγορη επεξεργασία των δεδομένων, συμβάλλοντας στην απρόσκοπτη λειτουργία της εφαρμογής σε πολλαπλά περιβάλλοντα χρήσης.

Η επιλογή της Java ως γλώσσας προγραμματισμού προέκυψε από την ευελιξία της και το ευρύ φάσμα βιβλιοθηκών που προσφέρει, καθιστώντας την ιδανική για σύνθετες απαιτήσεις στον τομέα της προσβασιμότητας και της αλληλεπίδρασης με διάφορα συστήματα εισόδου και εξόδου. Αυτή η γλώσσα προσφέρει επίσης αξιόπιστες λύσεις για τη διαχείριση της μνήμης και την ανάπτυξη εύελικτων εφαρμογών, κάνοντας την ιδανική επιλογή για την υλοποίηση της MinaDot, η οποία απαιτεί σταθερή απόδοση και υψηλή αξιοπιστία.

Τέλος, η επιλογή της Java για την υλοποίηση της εφαρμογής MinaDot ενισχύει την αξιοπιστία και την απόδοση του προγράμματος, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο και εύελικτο εργαλείο για τη μεταγραφή κειμένων σε γραφή Braille. Με την πλήρη υποστήριξη πολλαπλών γλωσσών και την ικανότητα να ενσωματώνει καινοτόμες λειτουργίες, η MinaDot υπόσχεται να προσφέρει αξεπέραστη ποιότητα και προσβασιμότητα στους χρήστες της σε όλο τον κόσμο.

Ας σημειωθεί εδώ ότι η διαρκής υποστήριξη και αναβάθμιση της εφαρμογής αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας προς τη βέλτιστη εμπειρία χρήστη. Η συνεχής παροχή ενημερώσεων και διορθώσεων εξασφαλίζει ότι η εφαρμογή θα λειτουργεί αποτελεσματικά και θα προσφέρει υψηλή ποιότητα υπηρεσιών στους χρήστες της. Αυτό σημαίνει ότι μελλοντικές εκδόσεις μπορούν να προσφέρουν περαιτέρω βελτιώσεις και προσαρμογές, ενισχύοντας την εμπειρία των χρηστών. Η προοπτική αυτή δημιουργεί το πεδίο για την προσφορά μιας εξειδικευμένης εμπειρίας χρήστη στο μέλλον, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του κάθε χρήστη.

Η επόμενη φάση του έργου περιλαμβάνει την εισαγωγή νέων εργαλείων, όπως η λειτουργία ομιλίας-σε-κείμενο (speech-to-text). Αυτό θα επιτρέπει στους χρήστες να μεταγράφουν αμέσως ένα κείμενο που εκφωνούν, προκειμένου να το επεξεργαστούν αργότερα ή να το εκτυπώσουν αναγκαστικά.

Προκειμένου να υποστηρίξει τον γραμματισμό στη Braille, η εφαρμογή περαιτέρω, θα ενισχυθεί με την ενσωμάτωση λειτουργιών εκπαίδευσης και εκμάθησης, όπως ασκήσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης Braille. Προγραμματίζεται, επίσης, να προστεθούν λειτουργίες που προωθούν την κοινωνική δικτύωση και τη συνεργασία, όπως η δημιουργία πλατφόρμας όπου οι χρήστες μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες, συμβουλές και προτάσεις για τη χρήση της εφαρμογής και την εκμάθηση και χρήση της Braille. Επιπλέον, η προσθήκη λειτουργιών που παρέχουν πρόσβαση σε ειδικευμένες υπηρεσίες, όπως η ανάγνωση ειδήσεων ή η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, μπορεί να βελτιώσει την χρηστικότητα της εφαρμογής. Η ενσωμάτωση λειτουργιών που προάγουν την ψυχαγωγία (παιχνιδοποίηση), όπως παιχνίδια ή ψυχαγωγικό περιεχόμενο, προβλέπεται να κάνει την εφαρμογή πιο ελκυστική και ευχάριστη για τους χρήστες της (Sailer & Homner, 2020). Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς, υπάρχει ένα τεράστιο δυναμικό για την περαιτέρω βελτίωση και εξέλιξη της εφαρμογής για την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών των χρηστών της.

Τέλος, η εφαρμογή αναμένεται να επωφεληθεί από τις συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), καθώς η ενσωμάτωση τεχνολογιών TN στη λειτουργία της εφαρμογής θα επιτρέψει την ακόμα πιο αποτελεσματική και ακριβή μεταγραφή κειμένων (Γαβριηλίδου, 2024). Οι αλγόριθμοι TN αναμένεται να συμβάλουν στην αναγνώριση και την επεξεργασία του κειμένου με ακόμα μεγαλύτερη ακρίβεια και αποτελεσματικότητα. Με τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, αναμένεται να ενσωματωθούν ακόμα πιο προηγμένες λειτουργίες TN στην εφαρμογή, προσφέροντας έτσι μια ακόμα πιο εξειδικευμένη και προηγμένη εμπειρία χρήστη.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή MinaDot είναι ένα προσβάσιμο, εύχρηστο, οικονομικό, ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο για όσους χρειάζονται αυτόματες μεταγραφές σε Braille, προσφέροντας τους τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν την τεχνολογία για την επίλυση των καθημερινών τους αναγκών με άνεση και αξιοπιστία. Με συνεχείς βελτιώσεις και αναβαθμίσεις, η εφαρμογή MinaDot αναμένεται να συνεχίσει να παρέχει υψηλής ποιότητας υπηρεσίες και να στηρίζει την εξέλιξη της εκπαίδευσης και της πρόσβασης στην πληροφορία για όλους.

4. Ενισχύοντας τον γραμματισμό στη Braille με το MinaDot

Όπως υποστηρίζουν οι Marshall & Moys (2020), ένα πολύ μικρό ποσοστό των εντύπων είναι μεταγραμμένα στη Braille, ενώ συνήθως η έκδοσή τους σε Braille μπορεί να καθυστερεί σημαντικά. Σύμφωνα δε με στοιχεία που παρέχει το RNIB (2018) μόνο το 7% των εντύπων κυκλοφορούν σε Braille, στη δε Ελλάδα το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρότερο. Παράλληλα η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει ότι τα τυφλά άτομα διεπιδρούν με το περιεχόμενο και τις πληροφορίες αξιοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές που εξαρτώνται κάθε φορά στενά από διαφορετικά κειμενικά είδη, διαφορετικά αναγνωστικά συγκείμενα και επικοινωνιακούς/αναγνωστικούς σκοπούς Marshall & Moys (2020), καλλιεργώντας έτσι πολύπλευρα τον Γραμματισμό τους στη Braille.

Από την άλλη πλευρά, όπως έχει αναδείξει η χαλιντεϊανή γλωσσολογική παράδοση, η σημασία της κειμενικής ποικιλότητας είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Γαβριηλίδου κ.ά, 2021). Κάθε κειμενικό είδος, με τη συνακόλουθη γραμματική του και το λεξιλόγιο με το οποίο συνδέεται αποτελεί σημαντικό γλωσσικό πόρο που διευρύνει την επικοινωνιακή ικανότητα των ομιλητών και συνακόλουθα ενδυναμώνει τον γραμματισμό τους. Συνεπώς, η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να εδράζεται στην εξέταση και διαπραγμάτευση στην τάξη πολλών και διαφορετικών κειμενικών ειδών κατάλληλων για διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Όταν όμως δεν υπάρχουν αρκετοί κειμενικοί πόροι που να καλύπτουν όλα τα κειμενικά είδη, όπως συμβαίνει με τα κείμενα στη Braille, τότε η διαδικασία γραμματισμού παραμένει ισχνή και το ρεπερτόριο περιστάσεων επικοινωνίας που δύναται να διαχειριστεί με επάρκεια ο ομιλητής είναι περιορισμένο, ως αποτέλεσμα ενός Γραμματισμού που δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως.

Ακριβώς σε αυτόν τον περιορισμό έρχεται να ανταποκριθεί η MinaDot, καθώς η κύρια λειτουργία της MinaDot είναι η δυνατότητα απεριόριστων μεταγραφών από ελληνικό και αγγλικό κείμενο στη γραφή Braille, με εύχρηστο και προπάντων οικονομικό τρόπο. Η δυνατότητα αυτή προσφέρει άμεση και δωρεάν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και βιβλία. Έτσι, τη στιγμή που εκδίδεται ένα βιβλίο ή διατίθεται κάποιο άλλο περιεχόμενο, μπορεί, χωρίς καμία πλέον καθυστέρηση να μεταγραφεί σε Braille. Αυτό επιτρέπει στους χρήστες να αποκτήσουν πρόσβαση σε πληροφορίες και περιεχόμενο που τους ενδιαφέρει, αυξάνοντας τη δυνατότητά τους για εκπαίδευση και ανάπτυξη και διευρύνοντας τα κειμενικά είδη που είναι διαθέσιμα για το χτίσιμο του Γραμματισμού τους στη Braille.

5. Συμπεράσματα και μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα δημοσίευση επιχειρήσαμε να ορίσουμε την έννοια του Γραμματισμού στην Braille και να αναδείξουμε πώς η εφαρμογή της MinaDot αποτελεί ένα εργαλείο με πολλές δυνατότητες και

προοπτικές για τη μεταγραφή κειμένων σε διάφορες γλώσσες, που ενισχύει τον Γραμματισμό στη Braille ατόμων με οπτικές βλάβες και έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ύπαρξη αντίστοιχων προγραμμάτων στην ελληνική γλώσσα. Η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης πλατφόρμας, όπως η MinaDot που συνδυάζει διάφορες τεχνολογίες αναμένεται να βελτιώσει την προσβασιμότητα ατόμων με οπτικές βλάβες, είναι, ωστόσο, σημαντικό η κοινότητα των ατόμων με οπτικές βλάβες να ενημερωθεί σφαιρικά για τη σημασία γραμματισμού στη Braille και πώς η MinaDot μπορεί να βοηθήσει σε αυτό, με τρόπο που να γίνεται σεβαστή η ταυτότητα της συγκεκριμένης κοινότητας.

Η αξιολόγηση της εφαρμογής από τους χρήστες της αποτελεί το επόμενο βήμα της έρευνας, ούτως ώστε να συλλεγούν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα επιτρέψουν να διασφαλίσουμε τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση της εφαρμογής, με την επέκταση του φάσματος γλωσσών, τη βελτίωση των αλγορίθμων, και την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών, έτσι ώστε να προσφέρει ακόμα πιο ακριβείς και αποδοτικές υπηρεσίες επεκτείνοντας τις ομάδες χρηστών της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bell, E. C., & Silverman, A. (2018). Rehabilitation and Employment Outcomes for Adults Who Are Blind or Visually Impaired: An Updated Report. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.5241/8-148>
- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσιάκη Μ., Φλιάτουρας Α. (2021). *100 Βασικές Έννοιες για τη Γλωσσολογία*. Gutenberg.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT*. Κριτική.
- Dmitriev, M. (2002). Language-specific make technology for the Java programming language. *ACM SIGPLAN Notices*, 37(11), 373–385. <https://doi.org/10.1145/583854.582453>
- Ferrell, K. A. (2006). Evidence-Based Practices for Students With Visual Disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 28(1), 42–48. <https://doi.org/10.1177/15257401060280010701>
- Ferrell, K. A., Mason, L., Young, J., & Cooney, J. (2006). *Forty years of literacy research in blindness and visual impairment: Technical Report*. University of Northern Colorado, National Center on Low-Incidence Disabilities.
- Hoskin, E. R., Coyne, M. K., White, M. J., Dobri, S. C. D., Davies, T. C., & Pinder, S. D. (2024). Effectiveness of technology for braille literacy education for children: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(1), 120-130. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2070676>
- Johnson, L. (1996). The Braille Literacy Crisis for Children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 276-278. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000323>
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1989). Determining the Reading Medium for Students with Visual Impairments: A Diagnostic Teaching Approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83(6), 296-302. <https://doi.org/10.1177/0145482X8908300609>
- Layton, C. A., & Koenig, A. J. (1998). Increasing fluency in elementary students with low vision through repeated readings. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(5), 276-292. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200506>
- Luckner, J. L., Bruce, S. M., & Ferrell, K. A. (2016). A Summary of the Communication and Literacy Evidence-Based Practices for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, Visually Impaired, and Deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225-241. <https://doi.org/10.1177/1525740115597507>
- Marshal, L. & Moys, J-L. (2020). Readers' experiences of Braille in an evolving technological world. *The journal of visual communication research*, 52(1), 6-29. ISSN 0022-2224
- McCall, S., McLinden, M., & Douglas, G. (2011). *A review of the literature into effective practice in teaching literacy through braille*. RNIB. School of Education University of Birmingham.
- McCarthy, T., Rosenblum, L. P., Johnson, B. G., Dittel, J., & Kearns, D. M. (2016). An artificial intelligence tutor: A supplementary tool for teaching and practicing Braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110, 309–322. <https://doi.org/10.1177/0145482X1611000503>
- National Federation of the Blind. (2009, March 26). *The Braille Literacy Crisis in America: A Report to the Nation by the National Federation of the Blind Jernigan Institute*.

- Παπαδόπουλος, Κ. (2002). Η Δημιουργία Γραμματοσειράς του Ελληνικού Braille Κώδικα και η χρήση της σε Χάρτες Αφή. *Τεχνικά Χρονικά*, 2(1), 101-110.
- Παπαδόπουλος, Κ. Σ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση. Διαβάζοντας με την αφή*. Ζήτη.
- RNIB (2018). *Modern day Braille*. <https://www.rnib.org.uk/brailleand-moon---tactile-codes-braille-past-present-and-future/modern-day-braille>
- Roe, J., Rogers, S., Donaldson, M., Gordon, C., & Meager, N. (2014). Teaching Literacy through Braille in Mainstream Settings whilst Promoting Inclusion: Reflections on Our Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 165-177. ERIC Number: EJ1032319
- Ryles, R. (1996). The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 219-226. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000311>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Spungin, S. J. (1996). Braille and Beyond: Braille Literacy in a Larger Context. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 271-274. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000321>
- Wormsley, D. P. (2004). *Braille Literacy: A Functional Approach*. American Foundation for the Blind.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. (2017). *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις*. Νόμος αριθμ. 4488. ΦΕΚ 137, 2017 τ' Α'.



Συνδυάζοντας Πολυγραμματισμούς με τη μεθοδολογία STEAM στο σύγχρονο σχολείο

Combining Multiliteracies with the STEAM methodology in the school of today

Παρασκευή Φώτη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης Θέσης Νηπιαγωγών ΔΙΠΕ Γ' Αθήνας Νηπιαγωγών | ΥΠΕΠΘ |
vivifoti@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Πολυγραμματισμοί αναγνωρίζουν τις ποικίλες μορφές γραμματισμού που απαιτούνται στον σημερινό πολύπλοκο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Η έννοια των πολυγραμματισμών υπερβαίνει τις παραδοσιακές έννοιες της ανάγνωσης και της γραφής, ενσωματώνοντας ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων, όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, ο οπτικός γραμματισμός, η πολιτισμική επάρκεια και η κριτική σκέψη. Στο σύγχρονο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν να εξοπλίσουν τους μαθητές με την ικανότητα να πλοηγούνται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με διάφορους τρόπους επικοινωνίας και μέσα. Αυτό περιλαμβάνει την κατανόηση και την παραγωγή γραπτών κειμένων, καθώς και την ενασχόληση με οπτικές, ηχητικές και ψηφιακές πληροφορίες προετοιμάζοντας τους μαθητές και μαθήτες για τις απαιτήσεις μιας παγκοσμιοποιημένης και τεχνολογικά καθοδηγούμενης κοινωνίας. Μέσα από την παρούσα εργασία, θα συνδυαστεί η συμβολή των πολυγραμματισμών με τη μεθοδολογία STEAM (Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες, Μαθηματικά) με στόχο η συνδυασμένη χρήση αυτών των δύο προσεγγίσεων να ενισχύσει την εκπαίδευση με ενδιαφέρον και πολυπολιτισμικό περιεχόμενο μέσα από την παρουσίαση και αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς σε όλη την επικράτεια, δύο εγκεκριμένων έργων STEAM στα πλαίσια Εργαστηρίων Δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, μεθοδολογία STEAM, σύγχρονο σχολείο, πολιτισμική επάρκεια, κριτική σκέψη.



Τόμος 13 | αρ. 2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Φώτη, Π. (2024). Συνδυάζοντας Πολυγραμματισμούς με τη μεθοδολογία STEAM στο σύγχρονο σχολείο. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 122-133. <https://doi.org/10.12681/hjre.37853>
Υπεύθυνη επικοινωνίας: Παρασκευή Φώτη | vivifoti@gmail.com

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

ISSN 2241-7303

ABSTRACT

The concept of multiliteracies refers to an educational approach that recognizes the diverse forms of literacy required in today's complex and rapidly changing world. The notion of multiliteracies goes beyond traditional concepts of reading and writing, incorporating a broader range of skills such as digital literacy, visual literacy, cultural competence, and critical thinking. In contemporary schools, educators aim to equip students with the ability to navigate and communicate effectively through various modes of communication and media. This includes understanding and producing written texts, as well as engaging with visual, auditory, and digital information, preparing students for the demands of a globalized and technologically driven society through the introduction and evaluation by educators across the country of two STEAM projects approved in the framework of the Institute of Educational Policy's Skills Labs. Through this paper, the contribution of multiliteracies will be integrated with the STEAM methodology (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) with the goal of combining these two approaches to enhance education with interesting and multicultural content.

Key words: Multiliteracies, STEAM methodology, contemporary school, cultural competence, critical thinking.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζει διαρκώς νέες προκλήσεις καθώς η κοινωνία και η τεχνολογία εξελίσσονται. Ένας από τους σύγχρονους στόχους της εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια ικανοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να είναι προσαρμοστικοί και ικανοί σε μια ποικιλία περιβαλλόντων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι έννοιες των πολυγραμματισμών (multiliteracies) και του STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) αποτελούν βασικούς πυλώνες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που συνδυάζει τεχνολογία, επιστήμη και τέχνες με σκοπό την προαγωγή της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας.

Το μοντέλο των Πολυγραμματισμών επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν διάφορους τρόπους επικοινωνίας, όπως κείμενα, εικόνες, ήχους, και βίντεο (Frank, 2014). Αυτό συμβαδίζει με τη μεθοδολογία STEAM, που στοχεύει στη δημιουργία διεπιστημονικών εμπειριών μάθησης (Foti, 2023). Με αυτόν τον συνδυασμό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν, και να δημιουργήσουν.

1.1. Γραμματισμός- Αναδυόμενος Γραμματισμός- Πολυγραμματισμοί

Η έννοια του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία αφορά την ικανότητα ενός παιδιού να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας τον λόγο σε όλες του τις μορφές (προφορική, γραπτή, πολυτροπική) (Suarez et al., 2020). Τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν αυτήν την ικανότητα με φυσικό τρόπο μέσα από το οικογενειακό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η προσχολική εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια του γραμματισμού, βοηθώντας τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και προετοιμάζοντάς τα για την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του αναδύομενου γραμματισμού, η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινάει πολύ νωρίτερα από τη στιγμή που το παιδί εισέρχεται στο σχολείο. Αυτό το στάδιο, που αποκαλείται "αναδύομενος γραμματισμός", περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και την κατανόηση του περιεχομένου (Rhyner et al., 2009; Teale & Sulzby, 1986). Οι εξελίξεις στη Γνωστική Ψυχολογία και την Αναπτυξιακή Ψυχολογία έχουν αλλάξει σημαντικά τις αντιλήψεις για το πώς τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται τον γραπτό λόγο, ενώ ο ρόλος του περιβάλλοντος και των εμπειριών που αποκτά το παιδί είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Bonafé, 2017) μέσα από "άτυπες" και "τυπικές" δραστηριότητες γραμματισμού (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο σημείο όπου το παιδί εκτίθεται στον γραπτό λόγο (Erstein et al., 2019). Οι άτυπες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση, καθώς και οι τυπικές δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία της αλφαβητικής αρχής, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Sénéchal & LeFevre, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διαφορετικά δείγματα γραπτού λόγου όπως παραμύθια, περιοδικά, εφημερίδες και η ανάγνωση πινακίδων για να εξοικειωθούν με τις λειτουργίες της γραφής και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες είτε ενταγμένες στην ενιαία ενότητα της γλώσσας είτε άμεσης διδασκαλίας (Connor et al., 2006; Justice & Kaderavek, 2004) που διεγείρουν την περιέργειά και ενισχύουν τις δεξιότητες επικοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους.

Ωστόσο η σύγχρονη επικοινωνία είναι πολύπλοκη και χρησιμοποιεί ποικιλία μέσων για να μεταφέρει πληροφορίες και το μοντέλο των Πολυγραμματισμών επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα κόσμο όπου τα ψηφιακά μέσα είναι κυρίαρχα, ενθαρρύνοντας τους να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα και τεχνικές για να εκφραστούν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Ο όρος Πολυγραμματισμοί (multiliteracies) προτάθηκε για πρώτη φορά από το New London Group το 1996, προκειμένου να περιγράψει την ανάγκη για εκπαίδευση που να αναγνωρίζει τη μεγάλη ποικιλία τρόπων επικοινωνίας που υπάρχουν στον σύγχρονο κόσμο. Το New London Group (NLG) πρότεινε τον όρο πολυγραμματισμοί προκειμένου να εκφράσει καλύτερα τις ποικιλομορφίες των μέσων, των λόγων και των γλωσσών και το επαναστατικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών αποτελεί έναν νέο θεμελιώδη τρόπο εκμάθησης γραμματισμού σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από κοινωνική ποικιλομορφία και πολυτροπική επικοινωνία (Cope & Kalantzis, 2015; Lim, 2021).

Οι Πολυγραμματισμοί, ως σύγχρονη προσέγγιση στον γραμματισμό, εστιάζουν στην πολυτροπικότητα και μετατοπίζουν το κέντρο βάρους στα ψηφιακά μέσα, υπογραμμίζοντας τη σημασία των ποικίλων μορφών κειμένου σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Kalantzis & Cope, 2001). Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει την αξία των πολιτισμικών πρακτικών που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη, δίνοντας έμφαση στην κατασκευή νοήματος μέσω διαφόρων μέσων και υποδηλώνει τη μεγάλη ποικιλία κειμένων που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, όπως κείμενα, εικόνες, βίντεο και ήχους, για τη δημιουργία και την κατανόηση νοημάτων (Kress, 2003). Ο συνδυασμός λεκτικών στοιχείων με εικόνα διευκολύνει την κατανόηση και την απομνημόνευση της πληροφορίας. Όταν η εικόνα συνοδεύεται από κίνηση, ήχο και κείμενο, ενισχύεται η μαθησιακή αξία του περιεχομένου. Σε αυτή την περίπτωση, η κίνηση εστιάζει την προσοχή του χρήστη και αναδεικνύει σχέσεις και συνδέσεις.

Στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν την κριτική επεξεργασία

πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts). Αυτά τα κείμενα προέρχονται από διάφορες πολιτισμικές πηγές της σύγχρονης κοινωνίας και συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους σημειοδότησης, όπως γλωσσικό, οπτικό και ηχητικό.

1.2. Η διεπιστημονική προσέγγιση STEM/STEAM/STREAM

Το STEM είναι ένα ακρωνύμιο που αναφέρεται σε τέσσερα βασικά πεδία: Science (Επιστήμη), Technology (Τεχνολογία), Engineering (Μηχανική) και Mathematics (Μαθηματικά). Η έννοια προέκυψε τη δεκαετία του 1990 από το National Scientific Foundation (NSF), προκειμένου να περιγράψει δράσεις, πολιτικές, επιστημονικές μελέτες και εκπαιδευτικές πρακτικές που συνδυάζουν και ενσωματώνουν ένα ή περισσότερα από αυτά τα πεδία (Bybee, 2010). Πρόκειται για μια καινοτόμο προσέγγιση στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όπου η Επιστήμη (Science) περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως απλά πειράματα Φυσικής, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν την ικανότητα παρατήρησης και προβληματισμού, στην Τεχνολογία (Technology), δίνεται έμφαση στη χρήση εργαλείων και την ικανότητα επινόησης ή εφεύρεσης για την επίλυση προβλημάτων, η Μηχανική (Engineering) αναφέρεται στη μελέτη της κίνησης και της συμπεριφοράς των φυσικών σωμάτων, με τα παιδιά να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και κατασκευές για να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και τα Μαθηματικά (Mathematics) αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη όλων των άλλων επιστημονικών πεδίων, με τις πρώτες μαθηματικές έννοιες να περιλαμβάνουν γεωμετρία, μέτρηση και σύγκριση μεγεθών (Foti, 2021b, 2023; Φώτη & Ρέλλια, 2020).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, το ακρωνύμιο STEM επεκτείνεται σε STEAM, συμπεριλαμβάνοντας την Τέχνη (Art). Αυτό αναφέρεται όχι μόνο στις Καλές Τέχνες αλλά και στην έκφραση, τη δημιουργικότητα και γενικότερα στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Σύμφωνα με τον Chung (2014), η εισαγωγή του στοιχείου της τέχνης είναι ουσιαστική για την πλήρη κατανόηση των εννοιών του STEM, αφού η τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του σχεδιασμού και της δημιουργικότητας.

Η μεθοδολογία STEAM προσφέρει τη δυνατότητα σε παιδαγωγούς και δασκάλους να χρησιμοποιούν διδακτικές-μαθησιακές στρατηγικές βασισμένες σε προγράμματα που εμπλέκουν και τους 5 τομείς-πεδία που προαναφέρθηκαν δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν και να συνεισφέρουν (Φώτη, 2024). Σε αντίθεση με τα πιο παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία STEAM ακολουθούν προσεγγίσεις στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργούν και να ενισχύουν πολλές και σημαντικές δεξιότητες (Foti, 2022).

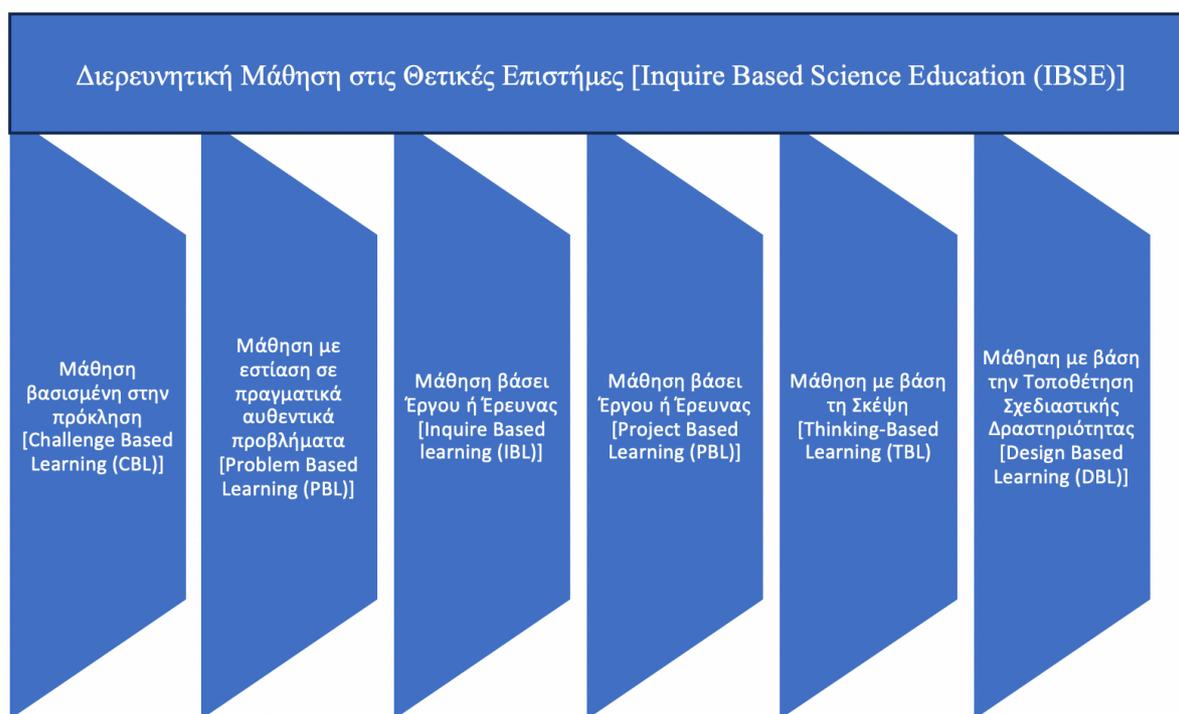
Μέσα από πειράματα, εξοικείωση με εκπαιδευτικά λογισμικά, δημιουργία μηχανικών κατασκευών, καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης και εξοικείωση με βασικές αρχές προγραμματισμού και αλγοριθμικής σκέψης τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μεθοδολογία του STE(A)M η οποία βασίζεται στην επιστήμη με βάση τη Διερευνητική Μάθηση στις Θετικές Επιστήμες [Inquire Based Science Education (IBSE)] υιοθετώντας την αρχή του John Dewey ότι η εκπαίδευση ξεκινά με περιέργεια, προτρέποντας τους μαθητές να περάσουν από όλα τα στάδια της επιστημονικής έρευνας: να θέσουν μια ερώτηση, να αναπτύξουν μια υπόθεση, να σχεδιάσουν πώς να δοκιμάσουν αυτήν την υπόθεση, να συλλέξουν δεδομένα, να αναλύσουν τα αποτελέσματα και να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές (Pedaste et al., 2015 στο Φώτη, 2022, σ.14).

Στον Σχήμα 1 αποτυπώνονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της μεθοδολογίας STE(A)M ξεκινώντας από τη Μάθηση βάσει Έργου ή Έρευνας [Inquire Based learning (IBL)] η οποία είναι μια μορφή τοποθετημένης μάθησης που βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές θεωρίες που οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη γνώση, χτίζοντας ενεργά την κατανόησή τους, συνεργαζόμενοι με άλλους και χρησιμοποιώντας ιδέες. Συγκεκριμένα, ορισμένοι από τους τομείς με κύριο επίκεντρο αυτής της μεθόδου είναι η ομαδική εργασία, η ακρόαση, ο σεβασμός των απόψεων και των δεξιοτήτων παρουσίασης των άλλων.

Η Μάθηση με εστίαση σε πραγματικά αυθεντικά προβλήματα [Problem Based Learning (PBL)] (Sanders, 2009) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαγνωστικής και κριτικής σκέψης, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας, της δοκιμής υποθέσεων, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αφαιρετικής συλλογιστικής στην εξεύρεση λύσεων σε πραγματικά προβλήματα (Φώτη & Ρέλλια, 2023). Η συγκεκριμένη μέθοδος εμπλέκει τους μαθητές σε συγκεκριμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη ευέλικτης κατανόησης και δεξιοτήτων δια βίου μάθησης (Hmelo-Silver, 2004) όπως για παράδειγμα, να θέσουν ένα πρόβλημα μέσα από διαφορετικές γνωστικές περιοχές ενώ βασικό της στοιχείο είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση όπου οι ίδιοι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη λύση του προβλήματος με αποτέλεσμα να έχουν πιο πολλά κίνητρα (Savery, 2006) δρώντας με συνεργατικό τρόπο και με στόχο να εκπαιδεύονται στο να γίνονται καλοί επιλυτές προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο (Foti, 2022).

Η Μάθηση βασισμένη στην πρόκληση [Challenge Based Learning (CBL)] είναι μια ενεργή μεθοδολογία στην οποία οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές της δικής τους εκπαίδευσης και καλούνται να βρουν λύσεις σε μια σειρά από προκλήσεις που προέχονται από τον πραγματικό κόσμο και η Μάθηση βάσει Έργου ή Έρευνας [Project Based Learning (PBL)] είναι μια μορφή τοποθετημένης μάθησης που βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές θεωρίες που οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη γνώση, χτίζοντας ενεργά την κατανόησή τους, συνεργαζόμενοι με άλλους και χρησιμοποιώντας ιδέες. Συγκεκριμένα, ορισμένοι από τους τομείς με κύριο επίκεντρο αυτής της μεθόδου είναι η ομαδική εργασία, η ακρόαση, ο σεβασμός των απόψεων και των δεξιοτήτων παρουσίασης των άλλων (Kosyvas et al., 2021).

Η Μάθηση με βάση τη Σκέψη [Thinking-Based Learning (TBL)] είναι μια ενεργή μεθοδολογία που επιτρέπει στους μαθητές να σκέφτονται και να λογοδοτούν μόνοι τους δημιουργώντας επίσης τη δική τους μάθηση (Swartz, 2018). Ως εκ τούτου, αυτή η μεθοδολογία δεν περιλαμβάνει την απομνημόνευση ή την εκμάθηση βασικών εννοιών και οι μαθητές όχι μόνο θα εκπαιδεύονται για να μάθουν, αλλά εκπαιδεύονται για να γίνουν καλοί στοχαστές, έτσι ώστε όχι μόνο να χρησιμοποιούν τη σκέψη στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στις καθημερινές τους εμπειρίες (Kosyvas et al., 2021). Τέλος, η Μάθηση με βάση την Τοποθέτηση μιας Σχεδιαστικής Δραστηριότητας [Design Based Learning (DBL)] στην αρχή ή στο τέλος μιας εργασίας δίνει τη δυνατότητα οι μαθητές να εφαρμόζουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις STEM για να ολοκληρώσουν μια εργασία, επειδή ο σκόπιμος σχεδιασμός και η έρευνα συνδυάζει τον τεχνολογικό σχεδιασμό με την επιστημονική έρευνα στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων (Asunda, 2014; Sanders, 2009).



Σχήμα 1: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις STEM/STEAM (Φώτη, Ρέλλια, 2023)

Στο αρκτικόλεξο STEM τα ολοκληρωμένα μοντέλα προγράμματος σπουδών STEM μπορούν να περιέχουν στόχους μάθησης περιεχομένου STEM που εστιάζουν κυρίως σε ένα θέμα, αλλά τα πλαίσια μπορούν να προέρχονται από άλλα θέματα STEM (Moore et al., 2014) /STEAM προτείνεται να προστεθεί το R που είναι η Ανάγνωση (Reading) και η Γραφή (Writing), STREAM, όταν, βέβαια, αυτές συνδυάζονται με τη σκέψη και την Τέχνη (με την ευρεία της έννοια) περιλαμβάνοντας την αναγνώριση και την απεικόνιση, τον σχηματισμό των μοτίβων, τη μοντελοποίηση, την απόκτηση «αίσθησης» για τα συστήματα και σε συνδυασμό με τη Λογοτεχνία και την Ανάγνωση κειμένων, με τη μορφή των Πολυγραμματισμών που σχετίζονται με τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των πολυμέσων, οι οποίες είναι αποδεδειγμένα πολύτιμες για την ανάπτυξη των παιδιών (γραφή, δημιουργική σκέψη, γλωσσικός γραμματισμός πολυγραμματισμός) (Foti, 2021b, 2023).

Ενσωματώνοντας το R στη διεπιστημονική προσέγγιση STEM/STEAM προτείνουμε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο προγράμματος σπουδών STEM (Clements, 2021; Foti, 2021a, 2023; Φώτη & Ρέλλια, 2023) το οποίο μπορεί να περιέχει στόχους μάθησης περιεχομένου STEM που εστιάζουν κυρίως σε ένα θέμα, αλλά τα πλαίσια μπορούν να προέρχονται από άλλα θέματα STEM (Clements, 2021) και με σκοπό να συνδέσουμε αυτά τα θέματα για να ενισχύσουμε τη μάθηση των μαθητών προωθώντας μία ολιστική εκπαίδευση που να αναπτύσσει τον μαθητή ως ένα πλήρες άτομο που να είναι ικανό να εφαρμόζει την αναλυτική σκέψη στην καθημερινή ζωή του με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της καινοτομίας (Moore et al., 2014).

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη του προσεκτικού προγραμματισμού του αναλυτικού προγράμματος και την ενσωμάτωση που απαιτείται, οι γλωσσικές και γραμματιστικές ικανότητες μπορούν να δομηθούν σε μαθηματικές και επιστημονικές ενότητες, με βάση τις ευρύτερες μαθησιακές πορείες της γλώσσας και του γραμματισμού (π.χ. φωνολογική επίγνωση και αναγνώριση αλφαβήτου έως την πρώιμη γραφική ανάλυση) ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις -όπως

αναφέρθηκαν παραπάνω -για την εφαρμογή αυτών των διδακτικών δραστηριοτήτων με τρόπους όπως είναι το παιχνίδι, που είναι γνωστό ότι προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση.

Ο Elkoni (2005) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια βασική δραστηριότητα μέσω της οποίας τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες, γνώσεις και κατανόηση. Με αυτό το σκεπτικό, προτείνουμε ότι το παιχνίδι στις πρώτες φάσεις της επιστημονικής εκπαίδευσης και του επιστημονικού γραμματισμού (scientific literacy) μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη συνήθη επιστημονική διδασκαλία, αντιμετωπίζοντας την επιστήμη ως μια δυναμική πρακτική (Green, 1988).

Η παιγνιώδης προσέγγιση, καθώς και η σύνδεση της επιστήμης με ιστορίες και εικονογραφημένα βιβλία, ενισχύουν τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με επιστημονικά φαινόμενα, προάγοντας θετικές εμπειρίες μάθησης (Foti, 2021b; Kalogiannakis et al., Mutonyi, 2016; Φώτη & Ρέλλια, 2023). Τα μικρά παιδιά κατανοούν έννοιες αλληλεπιδρώντας με αντικείμενα και φαινόμενα, εξερευνώντας τι μπορούν να κάνουν με αυτά και πώς αντιδρούν σε διάφορους χειρισμούς.

Βασιζόμενοι στο τρισδιάστατο μοντέλο του Green (1988), στο οποίο υπάρχουν τουλάχιστον τρεις διαστάσεις που εμπλέκονται στις πρακτικές επιστημονικού γραμματισμού των παιδιών: i) οργανωτική, ii) πολιτισμική και iii) κριτική (βλ. Marsh, 2016; Marsh et al., 2018) τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες που απαιτούνται για συμμετοχή σε επιστημονικές διαδικασίες, όπως παρατηρήσεις, συμπεράσματα και χρήση επιστημονικών εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων των εργαλείων μέτρησης και να καλλιεργήσουν την κριτική εμπλοκή με την επιστήμη, όπου η ικανότητα να κάνουμε ερωτήσεις σχετικά με επιστημονικές διαδικασίες και να αμφισβητούμε τα αποτελέσματα είναι σημαντική δεξιότητα για την κριτική σκέψη και κατανόηση των προθέσεων πίσω από διαφορετικούς τύπους επικοινωνίας (Snow & Dibner, 2016).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις σχετίζονται με την επιστημονική διερεύνηση των παιδιών και το τρισδιάστατο μοντέλο γραμματισμού του Green (1988), εμπλουτισμένο με πολυτροπική ανάλυση το οποίο μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε πώς τα παιδιά δημιουργούν νοήματα στην επιστήμη πραγματοποιώντας παρατηρήσεις, βγάζοντας συμπεράσματα και κάνοντας προβλέψεις.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση της «μελέτης περίπτωσης» περιλαμβάνει δύο εγκεκριμένα σχέδια δράσης που εκπονήθηκαν στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στον τρίτο θεματικό κύκλο STEM, Δημιουργώ και Καινοτομώ. Το πρώτο έργο STREAM είχε ως τίτλο: Ο κύκλος του Νερού (Φώτη, 2021a) με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/-ήτριες του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με θέματα που αφορούν την επιστήμη, τα μαθηματικά, τη μηχανική και την τεχνολογία, τις Τέχνες και την Ανάγνωση και Γραφή μέσα από τη ενεργό συμμετοχή τους σε επτά εργαστήρια. Στο 1^ο εργαστήριο ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να ψάξουν στη βιβλιοθήκη της τάξης σχετικά παραμύθια με τη σταγόνα της βροχής και τον κύκλο του νερού και εν συνεχεία ακολουθεί μεγάλωφωνη ανάγνωση και δημιουργική αξιοποίηση του βιβλίου συνδέοντας το με ηχητικό απόσπασμα και μουσικοκινητικό δρώμενο. Σε επόμενα εργαστήρια οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά : «το ταξίδι του νερού», «ο κύκλος του νερού» κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο και παρακολουθούν βίντεο ενώ στη συνέχεια ακολουθεί ακρόαση του ποιήματος του

Ζαχαρία Παπαντωνίου: «Από που ήρθες ποταμάκι» δραματοποιώντας τον κύκλο του νερού. Σε επόμενα εργαστήρια δημιουργείται μια μακέτα με θεματική από τον κύκλο του νερού, ενώ αξιοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά οι μαθητές/τριες δημιουργούν εννοιολογικό χάρτη και ζωγραφίζουν ομαδοσυνεργατικά κάθε μια φάση από το φυσικό φαινόμενο. Ακολουθεί σε επόμενα εργαστήρια η ενασχόληση των μαθητών/τριών με την τοποθέτηση σχεδιαστικής δραστηριότητας (Design Thinking Learning) και τη δημιουργία ενός φράγματος με το οικοδομικό υλικό της τάξης ενώ με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες κάνουν υποθέσεις και πειράματα για διάφορα υλικά και την διαλυτότητα τους στο νερό καταγράφοντας τα δεδομένα του πειράματος και συνδέοντας το φαινόμενο του κύκλου του νερού με προηγούμενες εμπειρίες τους μέσα από υποθέσεις, προβλέψεις συμπεράσματα όπως φαίνεται στην Εικόνα 1. Επιπλέον, τα παιδιά συμμετείχαν στην κριτική διάσταση, αξιολογώντας και προτείνοντας διαφορετικές προσεγγίσεις για τον κύκλο της σταγόνας συμμετέχοντας σε μια διαδικασία που αποκαλούμε "παιγνιώδη δημιουργία νοήματος" η οποία αφορά μια πολυτροπική δραστηριότητα που ξεκινά από την αυτοπαρακίνηση των παιδιών να παίζουν με αντικείμενα που έχουν δημιουργήσει. Από τα παραδείγματα που παρουσιάζονται σε αυτή τη μελέτη, μπορούμε να δούμε τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι και τα μουσικοκινητικά δρώμενα για να δημιουργήσουν νοήματα στο πλαίσιο της επιστήμης (Εικ. 2)



Εικόνα 1: Επιστημονικός Γραμματισμός- Διαλυτότητα Υλικών

Το συγκεκριμένο εγκεκριμένο Εργαστήριο Δεξιοτήτων αξιολογήθηκε από εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι από την Περιφέρεια Αττικής 24.1% και να ακολουθεί η Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας 21.7% ενώ στο ερώτημα αναφορικά με το βαθμό ανταπόκρισης στις δραστηριότητες -μεταξύ άλλων- της Λογοτεχνίας, τις μουσικοκινητικές και θεατρικές, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 η ανταπόκριση των μαθητών/τριών ήταν σε πολύ καλό/καλό βαθμό με 41.0% και 39.8% αντίστοιχα.

Μια άλλη μελέτη περίπτωσης εφαρμογής Πολυγραμματισμών στη διεπιστημονική προσέγγιση STREAM είναι το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στα πλαίσια Εργαστηρίων Δεξιοτήτων: «STEAM και η Γη Γυρίζει» (Φώτη 2021b). Η εποικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας που ακολουθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα ακολουθεί 5 φάσεις (στάδια) που περιλαμβάνουν: το στάδιο του προσανατολισμού, της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, της αναδόμησης των ιδεών, της εφαρμογής των νέων ιδεών και της ανασκόπησης, ενώ βασίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές

θεωρίες του Vygotsky ενώ στόχος της μάθησης είναι η τροποποίηση των γνώσεων που ήδη υπάρχουν και στόχος της διδασκαλίας είναι η δημιουργία κατάλληλου και πλούσιου περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές.



Εικόνα 2: Παιγνιώδης δημιουργία νοήματος- Μουσικοκινητικά δράματα για τον Κύκλο του Νερού

Μέσα από πειράματα, εξοικείωση με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, δημιουργία μηχανικών κατασκευών, καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης και εξοικείωση με βασικές αρχές προγραμματισμού και αλγοριθμικής σκέψης τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη φιλοσοφία του STE(A)M η οποία βασίζεται στην επιστήμη με βάση τη μάθηση βάσει έρευνας – Inquiry Based Learning (IBSE) υιοθετώντας την αρχή του John Dewey ότι η εκπαίδευση ξεκινά με περιέργεια.

Τα εργαστήρια που υλοποιούνται στα πλαίσια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

- Το πρώτο εργαστήριο: “Γνωριζόμαστε από κάπου;” είναι ένα εργαστήριο που βασίζεται στο παιχνίδι με ερωτήσεις και δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ της ομάδας αλλά και πρόκλησης ενδιαφέροντος για το θέμα, δημιουργώντας το συναισθηματικό περιβάλλον για τους μικρούς μαθητές μας προκειμένου να δημιουργήσουμε δεσμούς και τα μικρά παιδιά να απολαμβάνουν απόλυτα τη θετική ενίσχυση και τον έπαινο.
- Το δεύτερο εργαστήριο: “Ας δούμε τους πλανήτες από κοντά...” τα παιδιά μέσα από βίντεο Artificial Intelligence καλούνται να μάθουν τους πλανήτες του Ηλιακού συστήματος και να οπτικοποιήσουν τη σκέψη τους με τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη ενώ εκφράζονται με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο αναπαριστώντας την τροχιά που έχουν οι πλανήτες και ο Ήλιος εξασκώντας την αισθητηριακή μνήμη.
- Το τρίτο εργαστήριο: “Ο Ήλιος μας, η πηγή της ζωής μας...” τα παιδιά καλούνται γνωρίσουν τον Ήλιο και τα χαρακτηριστικά του και συνδέουν τον Ήλιο με τη Μυθολογία αφήνοντας τη δημιουργικότητα τους να εξωτερικευτεί και στη συνέχεια με την ψηφιοποίηση της ιστορίας εξοικειώνονται με Ψηφιακές Τεχνολογίες, δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου και το διαμοιρασμό ψηφιακού υλικού. Τα Διαδραστικά έργα πολυμέσων όπου οι μαθητές δημιουργούν ψηφιακές παρουσιάσεις, βίντεο ή πολυμέσα συνδυάζοντας διάφορες μορφές γραμματισμού, επιτρέπουν την έκφραση πολύπλοκων ιδεών με πολλούς τρόπους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτού του εργαστηρίου, ακούνε και βλέπουν το Μύθο του Φαέθωνα,

συζητάνε και ζωγραφίζουν την ιστορία ενώ στη συνέχεια κάνουν τη ψηφιοποίηση της προσθέτοντας φωνή, ήχο μουσική με το ψηφιακό εργαλείο storyjumper καλλιεργώντας τις δεξιότητες ψηφιακού πολυγραμματισμού μέσα από την ανάπτυξη ψηφιακών εφαρμογών που έχουν καλλιτεχνική αξία¹.

- Το τέταρτο εργαστήριο: “Ήλιε, Γη, Σελήνη. Μέρα ή Νύχτα;” τα παιδιά καλούνται να γνωρίσουν την κίνηση της Γης μέσα από βίντεο Artificial Intelligence, να κατανοήσουν μέσα από πειραματισμό, την εναλλαγή ημέρας και νύχτας, να οπτικοποιήσουν την ημέρα τους και να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία, να κατανοήσουν την πορεία του Ήλιου και τις σκιες στα αντικείμενα και να εξοικειωθούν με συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία.
- Το πέμπτο εργαστήριο: “Όμορφες κόρες του Χρόνου...” τα παιδιά γνωρίζουν πως δημιουργούνται οι εποχές του Χρόνου και με τη δημιουργία ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη οπτικοποιούν τις γνώσεις τους αναφορικά με τις εποχές εξοικειώνονται με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό έκφρασης και δημιουργικότητας και καλούνται να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους εποχή, ενώ τέλος λύνουν αινίγματα και προγραμματίζουν το επιδαπέδιο ρομπότ προγραμματισμού -Beebot να κάνει τη σωστή διαδρομή (ρομποτική).
- Το έκτο εργαστήριο: “Ταξίδι στη Σελήνη...” τα παιδιά γνωρίζουν τη Σελήνη και τα χαρακτηριστικά της, την επιφάνειά της, την απόσταση Σελήνης -Γης μέσα από παρακολούθηση Artificial Intelligence βίντεο, πειραματισμό και βιωματική προσέγγιση, αλλά και εικαστική απεικόνιση των γνώσεών τους αναδεικνύοντας την παιγνιώδη δημιουργία νοήματος.
- Τέλος, στο έβδομο εργαστήριο: “Τι γνωρίζαμε; Τι γνωρίζουμε;” τα παιδιά συγκρίνουν τους εννοιολογικούς χάρτες της αρχής και του τέλους για να ανακαλύψουν τι γνώριζαν και τι έμαθαν, εξοικειώνονται με quiz και ψηφιακά εργαλεία εμπέδωσης και δημιουργούν μια μακέτα με πλαστελίνη μέσα από ομαδοσυνεργατική διαδικασία (Design Based Learning).

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης διεπιστημονική προσέγγιση STREAM στα πλαίσια Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τίτλο: «STEAM και η Γη Γυρίζει» αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που το υλοποίησαν μέσα στις τάξεις τους ενώ συγκεκριμένα το τρίτο εργαστήριο εφαρμογής Πολυγραμματισμών αξιολογήθηκε ως προς το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ανταπόκρισης των μαθητών/τριών με 41.2% και 39.2% αντίστοιχα.

3. Συζήτηση

Αυτή η μελέτη αναδεικνύει τις κοινωνικές, πολιτισμικές και παιγνιώδεις διαδικασίες των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες Πολυγραμματισμών μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση STREAM. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες επιστήμης προσφέρουν προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στο παιδί, παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες να ενσωματώσουν την επιστήμη στον πολιτισμό τους και στην καθημερινότητά τους, και, μέσω αυτών, να χρησιμοποιήσουν τα διαθέσιμα εργαλεία και υλικά για να κατασκευάσουν νοήματα. Η σύνδεση της διεπιστημονικής προσέγγισης STREAM με παιγνιώδεις προσεγγίσεις υπογραμμίζει τη συμμετοχή και την ενεργό δράση των παιδιών, καθώς και το αυτο-προκαλούμενο παιχνίδι με αντικείμενα.

¹ <https://www.storyjumper.com/book/read/108356826/STEAM>

Άλλωστε στα πλαίσια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης η οποία αξιοποιεί τη διαφορετικότητα (κοινωνικοπολιτισμική, γνωσιακή, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ) των μαθητών προς όφελός τους, προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις επιμέρους ιδιαιτερότητές τους. Η παιγνιώδης δημιουργία νοήματος και η πολυτροπικότητα των πολυγραμματισμών, μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που χρειάζονται οι μαθητές: ικανότητα να παράγουν κείμενα, να συμπεραίνουν, να βελτιώνουν και να τα αξιολογούν κριτικά, και να εμπλουτίζουν αυτές τις διαδικασίες με φαντασία. Η κοινή διαδικασία των παιδιών να κατασκευάζουν και να παίζουν αλλά σε συνδυασμό με τις επιστημονικές γνώσεις, τους παρέχει την ευκαιρία να δημιουργήσουν νοήματα μέσω του παιχνιδιού. Πιστεύουμε ότι προσεγγίσεις όπως αυτές που προαναφέρθηκαν στην πρώιμη επιστημονική εκπαίδευση μπορούν να οδηγήσουν σε μάθηση και σχέσεις που διαρκούν, ενισχύοντας την προσωπική περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών για την επιστήμη.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς του 4ου Νηπιαγωγείου Αγίας Βαρβάρας για την προθυμία να εμπλακούν ενεργά στην εφαρμογή των STEM/STEAM/STREAM προγραμμάτων Εργαστηρίων Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (IEΠ) καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Asunda, P. A. (2014). A Conceptual Framework for STEM Integration Into Curriculum Through Career and Technical Education. *Journal of STEM Teacher Education*, 49(1), Article 4. <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol49/iss1/4>
- Bonnafé, M. (2017). *Τα βιβλία κάνουν καλό στα μωρά* (Γ. Αμπατζόγλου, Μ. Μπούρη & Χ. Χατζηδημητρίου, Μεταφ.). Εκδόσεις Εν Τόμω /Σύλλογος Μέριμνας παιδιού και Εφήβου.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. *The Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35. ERIC Number: EJ898909.
- Clements, D.H., Sarama, J. (2021). STEM or STEAM or STREAM? Integrated or Interdisciplinary? In C. Cohrssen & S. Garvis (Eds.), *Embedding STEAM in Early Childhood Education and Care*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11–21.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K., C., Jansron, N., R., Van Voorhis, F, L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. G., & Williams, K., J. (2019). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. SAGE publications LTD.
- Foti, P. (2021a). The ST(R)E(A)M Methodology in Kindergarten: A Teaching Proposal for Exploratory and Discovery Learning. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.1.21>
- Foti, P. (2021b). Exploring kindergarten teachers' views on STEAM education and educational robotics: Dilemmas, possibilities, limitations. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(2), 82-95. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.02.004>
- Foti, P. (2022). Cultivating preschool students' digital competence through developmentally appropriate software. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 7(2), 1-10. <https://doi.org/10.46827/ejoe.v7i2.4257>
- Foti, P. (2023). Educational robotics and computational thinking in early childhood—Linking theory to practice with ST(R)EAM learning scenarios. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 8(1), 111-128. <https://doi.org/10.46827/ejoe.v8i1.4677>
- Frank, S. (2014). *Multimodal Literacy: From Theories to Practices* Routledge.

- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156–179. <https://doi.org/10.1177/00049441880320020>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded – explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (Ν. Γεωργίου, Μεταφ.) (σσ. 214-216). ΚΕΓ.
- Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. M. & Papadakis, S. (2018). Teaching magnetism to preschool children: The effectiveness of picture story reading. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 535–546. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0884-4>
- Kosyvas, G., Foti, P., Pantelopoulou, S., Papazissi, Ch., Patrinoopoulos, M., & Zografou, E., (2022). *Robogirls: Comprehensive Guide for Educators*. Editions: Regional Directorate for Primary and Secondary Education of Attica. ISBN: 978-618-86131-0-2
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Moore, T., Stohlmann, M., Wang, H., Tank, K., Glancy, A., & Roehrig, G. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobel, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices* (pp. 35–60). Purdue University Press.
- Mutonyi, H. (2016). Stories, proverbs, and anecdotes as scaffolds for learning science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 943–971. <https://doi.org/10.1002/tea.21255>
- Marsh, J. A. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 7(2), 197–214. ISSN 2038-3002.
- Marsh, J., Arnseth, H., & Kumpulainen, K. (2018). Maker literacies and maker citizenship in the MakeEY (Makerspaces in the Early Years) Project. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(3), 50. <https://doi.org/10.3390/mti2030050>
- New London Group. (1997). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Occasional Paper*, 1, 27-29.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 5-35). Guilford.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEM mania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26. ERIC Number: EJ821633.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Snow, C. E., & Diberner, K. A. (Eds.). (2016). *Science literacy: Concepts, contexts, and consequences*. The National Academies Press.
- Suárez, N., Jiménez, J. E., and Sánchez, C. R. (2020). Teaching reading: a case study through mixed methods. *Front. Psychol.* 11, 1083. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01083>
- Swartz, R. (2018). *Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. SM.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii – xxv). Ablex.
- Whitehurst, G. L., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Φώτη, Π., Ρέλλια, Μ. (2020) *STREAM και Εκπαιδευτική Ρομποτική*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φώτη, Π. (2021a) *STE(A)M και Εκπαιδευτική Ρομποτική μέσα από τον κύκλο του Νερού και την Υδροδυναμική Εργαστήρια Δεξιοτήτων* ΙΕΠ, <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=19374§ion=11>
- Φώτη, Π. (2021b). *STEAM και η Γη γυρίζει*. Εργαστήρια Δεξιοτήτων ΙΕΠ, <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2002§ion=4&lang=en>
- Φώτη, Π., Ρέλλια, Μ. (2023) *Δημιουργώ και Καινοτομώ: Διδακτικά Σενάρια STREAM και Εργαστήρια Δεξιοτήτων*. Εκδόσεις Γρηγόρη.



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

Μαρέττα Σιδηροπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης | 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

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^{ου} 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 Νεοτερικών Αφηγηματικών Τεχνικών: Θα διερευνηθούν οι νεοτερικές 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,

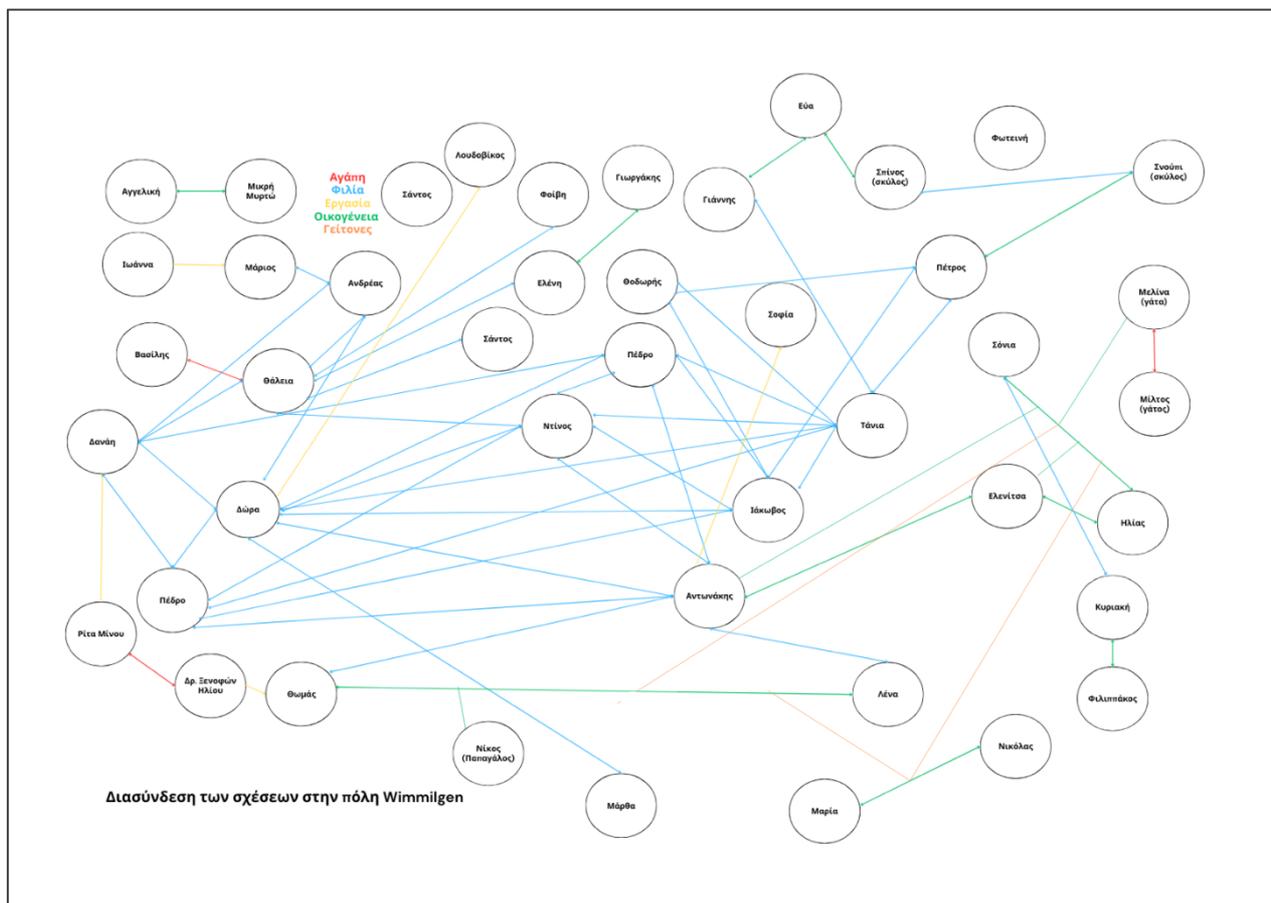
τους αποτελούν οικογένεια. Μάλιστα, τα λεκτικά κείμενα στο οπισθόφυλλο αποκαλύπτουν και μικρές περιγραφές που αφορούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και έτσι οι αναγνώστες καλούνται να αναζητήσουν τα συγκεκριμένα πρόσωπα μέσα στις σελίδες, και να ανακαλύψουν πώς τα αφηγηματικά τους μονοπάτια συνενώνονται 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, 2021a) 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, 2021a) ή «Αναζήτησε τους ήρωες σε κάθε σελίδα!» (Berner, 2019a), 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 πανοραμάτων 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.

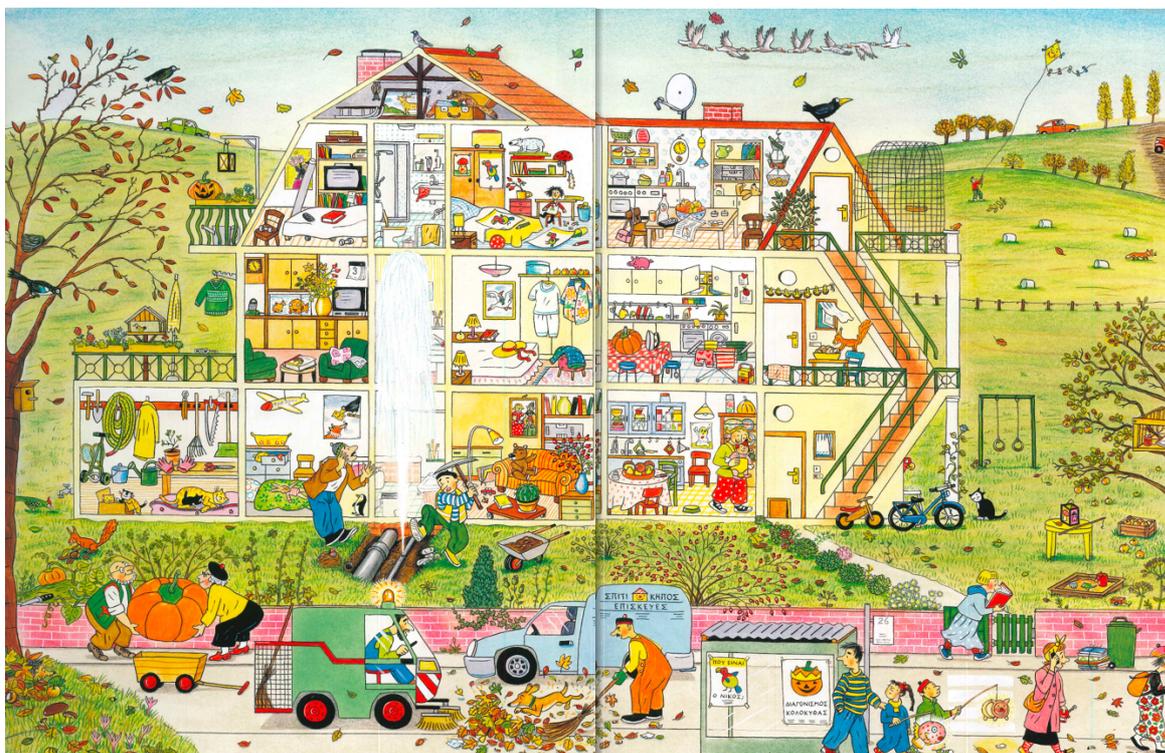


Διάγραμμα 1: Κοινωνιόγραμμα που απεικονίζει τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των βασικών χαρακτήρων της πόλης Wimmilgen (Παπαηλία, Σιδηροπούλου 2024).

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.Νεοτερικές αφηγηματικές τεχνικές: διεικονικότητα και αυτοαναφορικότητα

Στον σύγχρονο κόσμο της Λογοτεχνίας, και ιδιαίτερα της Παιδικής Λογοτεχνίας, η διακειμενικότητα αναδεικνύεται ως νεοτερική 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 νεοτερική 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 πρωτότερα 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/ppej.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^ο 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^ο 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.



Η μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον οπτικό γραμματισμό: Μια μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών

A transition of the Greek educational system towards visual literacy: A study of the New Curricula of Visual Arts

Μόιρα Ραπανάκη

Υποψήφια Διδάκτορας | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης |
krapanak@psed.duth.gr

Μαρέττα Σιδηροπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια | Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης |
masidiro@psed.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος αυτού του άρθρου είναι να αναδειχθεί η συνάφεια των εικαστικών τεχνών με τον οπτικό γραμματισμό και οι πολλαπλές συνδέσεις του με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως οι θετικές επιστήμες και η γλώσσα. Γι' αυτόν τον λόγο, έχει πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική έρευνα για την χρήση του όρου “οπτικός γραμματισμός”, έτσι όπως εμφανίζεται αυτούσιος στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών Δημοτικού και Γυμνασίου. Παράλληλα, επιχειρείται να εντοπιστούν τα ίχνη του όρου ή οι έμμεσες αναφορές σε αυτόν στα Προγράμματα Σπουδών άλλων αντικειμένων. Επίσης, έχει γίνει μια καταγραφή της ιστορικής πορείας της εικαστικής εκπαίδευσης στο νεότερο ελληνικό κράτος από την ίδρυση του και εξής. Επιπροσθέτως, έχει πραγματοποιηθεί μια ανασκόπηση της πορείας της εικαστικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1995 μέχρι σήμερα. Να σημειωθεί, ότι ο επιθετικός προσδιορισμός που στα αγγλικά αποδίδεται ως “visual” στην



Τόμος 13 | αρ. 2 | Σεπτέμβριος 2024

Προτεινόμενη αναφορά: Ραπανάκη, Μ., Σιδηροπούλου, Μ. (2024). Η μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον οπτικό γραμματισμό: Μια μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 13 (2), 156-168. <https://doi.org/10.12681/hjre.37392>

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Μόιρα Ραπανάκη | krapanak@psed.duth.gr

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

ISSN 2241-7303

Η ελληνική γλώσσα έχει δύο τρόπους απόδοσης: είτε “εικαστικός” που σχετίζεται με τις εικαστικές τέχνες, είτε “οπτικός” που αναφέρεται σε οτιδήποτε γίνεται αντιληπτό διαμέσου της όρασης. Στα Νέα Προγράμματα, οι δύο αυτοί όροι συνδιαλέγονται σε μια διαρκή συνομιλία της τέχνης με την καθημερινή ζωή.

Λέξεις κλειδιά: οπτικός γραμματισμός, προγράμματα σπουδών, εικαστική εκπαίδευση, εικαστικές τέχνες

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the relevance of visual arts to visual literacy as well as its multiple links to other subjects, such as science and language. In order to achieve this, a bibliographical research was conducted on the use of the term 'visual literacy' in the new curricula for visual arts in primary and secondary education, and an attempt was made to identify implicit references to the term in the curricula of other subjects. In addition, this text provides a historical overview of visual arts education in modern Greece since its inception, as well as the development of visual arts education in primary schools from 1995 to the present. It is important to note that the term 'visual' in English can be translated into two different terms in Greek: 'visual' which pertains to the visual arts, and 'optical' which refers to anything perceived through vision. New curricula intertwine these two terms in a constant conversation between art and everyday life.

Key words: visual literacy, curricula, art education, visual arts

1. Οπτικός γραμματισμός και εικαστικές τέχνες

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί η σύνδεση των εικαστικών τεχνών με τον οπτικό γραμματισμό (Anderson, 2016). Μέσα από το μάθημα των εικαστικών καλλιεργούνται σχεδιαστικές δεξιότητες (Taylor, 2008). Η κατάκτηση σχεδιαστικών δεξιοτήτων είναι σημαντική, όχι μόνο επειδή ενθαρρύνει την δημιουργικότητα και την αίσθηση επάρκειάς των μαθητών, αλλά και επειδή συνδέεται με την ικανότητα της επιστημονικής διερεύνησης (Taylor, 2008). Θεωρητικοί της τέχνης, καλλιτέχνες αλλά και επιστήμονες αναφέρονται στην επιστημολογική αξία του σχεδίου, ως ένα εργαλείο κατανόησης του κόσμου, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός μέσω της όρασης (Anderson, 2016; Taylor, 2008). Επιπλέον, η ικανότητα ανάλυσης ενός έργου τέχνης αποτελεί σημαντική οπτική δεξιότητα, που βρίσκει εφαρμογές στην αποκωδικοποίηση της οπτικής πληροφορίας και καλλιεργείται κυρίως στο μάθημα των εικαστικών τεχνών (Anderson, 2016). Τέλος το εικαστικό ημερολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο οπτικοποίησης της σκέψης (Anderson, 2016; Letsiou, 2012). Οι μαθητές εξοικειώνονται με την χρήση του εικαστικού ημερολογίου κατά την διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Letsiou, 2012).

Μέσω της οπτικοποίησης της σκέψης, ο οπτικός γραμματισμός γίνεται μοχλός καλλιέργειας δεξιοτήτων, που σχετίζονται και με άλλα πεδία, πέραν των εικαστικών, όπως η δημιουργική γραφή (Σιδηροπούλου & Χριστοφή, 2019). Άλλωστε, η γραπτή γλώσσα έχει υλική υπόσταση, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τις εικαστικές τέχνες και τον οπτικό γραμματισμό (Σιδηροπούλου & Χριστοφή, 2019). Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενεργοποιεί πολύπλοκες νοητικές διαδικασίες και κρίνεται ουσιώδης για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (National Endowment for the Arts, 2015; Hardiman, 2017).

2. Εικαστική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι βάσεις για την εικαστική παιδεία, στο νεότερο ελληνικό κράτος, τέθηκαν στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του. Από τις περιορισμένες πηγές που υπάρχουν, φαίνεται ότι το Σχολείο των Τεχνών, όπως ονομάστηκε αρχικά, ιδρύθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 1836 / 12 Ιανουαρίου 1837, με Βασιλικό Διάταγμα (Βασιλέας Όθων, 1836/1837; Δασκαλοθανάσης, χ.η.; Μπέτσου, 2017). Επρόκειτο για ένα σχολείο, που λειτουργούσε μόνο Κυριακές και αργίες. Ήταν οργανωμένο κατά τα δυτικά πρότυπα, κυρίως τα βουαρικά, και ήταν ανοιχτό σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου. Δεν υπήρχαν εξετάσεις ή κάποιο άλλο κριτήριο επιλογής για την εισαγωγή στην σχολή αυτή (Δασκαλοθανάσης, χ.η.). Ουσιαστικά η ίδρυση του Σχολείου των Τεχνών αποτελούσε μια πρώτη προσπάθεια του νέου κράτους να διαμορφώσει μια κραταιά αισθητική (Μπέτσου, 2017, 1:29).

Η διδασκαλία ελεύθερου και γραμμικού σχεδίου είχε εξέχουσα σημασία μέσα στο πρόγραμμα σπουδών (Δασκαλοθανάσης, χ.η.). Επιπλέον, οι σπουδαστές διδάσκονταν στοιχεία αρχιτεκτονικής και καλλιγραφία. Η ελαιογραφία υπήρξε το πρώτο, αμιγώς, καλλιτεχνικό μάθημα και διδάχτηκε από τον Pierre Bonirote, μαθητή του Ingres, κατά το 1840. Τον Bonirote είχε καλέσει στο Σχολείο των Τεχνών η φιλότεχνη Sophie de Marbois-Lebrun, Δούκισσα της Πλακεντίας (Δασκαλοθανάσης, χ.η.). Μετά την συνταγματική επανάσταση του 1843, το Σχολείο των Τεχνών χωρίστηκε σε τρεις τομείς, το Καθημερινό Σχολείο για τις βιομηχανικές τέχνες, το Ανώτερο Σχολείο για την καθημερινή διδασκαλία των καλών τεχνών και το Κυριακάτικο Σχολείο στο οποίο εξακολουθούσαν να διδάσκονται διαφόρων ειδών τέχνες (Δασκαλοθανάσης, χ.η.; Μπέτσου, 2017, 8:20). Τον Ιανουάριο του 1944 εισήχθησαν θεωρητικά μαθήματα, όπως η Ιστορία των Εικαστικών Τεχνών και η Ερμηνεία των Πινάκων. Λίγο αργότερα ξεκίνησε το εργαστηριακό μάθημα της Φωτογραφίας (Δασκαλοθανάσης, χ.η.). Το 1894 ιδρύεται ένα χωριστό τμήμα σπουδών για νεανίδες και το 1901 η φοίτηση γίνεται μεικτή. Το 1910 το τμήμα Καλών Τεχνών αυτονομείται από το τμήμα Βιομηχανικών Τεχνών, αλλά εξακολουθεί να αποτελεί μέρος του Μετσόβιου Πολυτεχνείου (Δασκαλοθανάσης, χ.η.). Διευθυντής της αυτοδιοίκητης Σχολής Καλών Τεχνών γίνεται ο ζωγράφος Γεώργιος Ιακωβίδης, ο οποίος εκείνη την περίοδο διατελούσε και Έφορος της Εθνικής Πινακοθήκης (Μπέτσου, 2017, 8:30).

Το 1930 η σχολή γίνεται ανώτατη (Δασκαλοθανάσης, χ.η.). Το Εργαστήριο αποτελεί επίσημως την βασική εκπαιδευτική μονάδα της σχολής από το 1923. Από την ίδρυση της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών μέχρι σήμερα έχουν διδάξει σε αυτήν σημαντικοί Έλληνες καλλιτέχνες αλλά και θεωρητικοί της τέχνης. Το 2006-2007 ξεκίνησε να λειτουργεί το Θεωρητικό Τμήμα της σχολής. Αυτό είναι διακριτό από το τμήμα Εικαστικών Τεχνών και κατόπιν ονομάστηκε Τμήμα Θεωρίας και Ιστορίας της Τέχνης. Τα κύρια Εργαστήρια από τα οποία μπορεί κανείς να ολοκληρώσει τις σπουδές του στο τμήμα Εικαστικών Τεχνών είναι η Ζωγραφική, η Γλυπτική και η Χαρακτική (Δασκαλοθανάσης χ.η.). Η αλληλεπίδραση της εικόνας με την κοινωνία, μέσα σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια, αποτελεί έναν πυλώνα εξέλιξης της πορείας της ΑΣΚΤ (Μπέτσου, 2017, 2:02).



Σχήμα 1: Χρονολόγιο μετάβασης των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών προς τον Οπτικό Γραμματισμό (Ραπανάκη, Σιδηροπούλου 2024).

3. Εικαστική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η πρώτη, πιλοτική εισαγωγή των τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε με το πρόγραμμα Μελίνα, το 1995 (Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, 1995; Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής, χ.η; Ραπανάκη, 2022). Το πρόγραμμα ήταν αμιγώς χρηματοδοτούμενο από πόρους του ελληνικού κράτους. Αποτελούσε μια σύμπραξη των υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού με της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, 1995; Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής, χ.η.). Στόχος του προγράμματος ήταν η προσέγγιση της διδακτικής πράξης με την καλλιτεχνική. Το πρόγραμμα αφορούσε τα εικαστικά, την μουσική, τον χορό και το θέατρο. Αυτή ήταν η πρώτη φορά, που δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές των δημόσιων, ελληνικών, δημοτικών σχολείων να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις αρχές λειτουργίας της εικόνας ξεφεύγοντας από την απλή χειροτεχνία (Ραπανάκη, 2022).

Η δασκάλα εικαστικών και ζωγράφος Χαρίκλεια Μυταρά δημιούργησε υλικό διδασκαλίας για τις εικαστικές τέχνες, στο πλαίσιο του προγράμματος Μελίνα (Μυταρά και σύν., χ.η.). Το έργο της Μυταρά αποτελείται από ένα βιβλίο δασκάλου, μια σειρά από διαφάνειες κλασικών, μοντέρνων και σύγχρονων έργων τέχνης καθώς και μουσικά έργα Ελλήνων και ξένων συνθετών. Στο βιβλίο δασκάλου δεν αναφέρεται ο όρος “οπτικός γραμματισμός”, αλλά αναλύεται ο ρόλος του χρώματος, της γραμμής, του σημείου, του σχήματος και της υφής στην οπτική επικοινωνία. Επίσης,

προτείνονται εικαστικές ασκήσεις για την διδασκαλία των παραπάνω στοιχείων (Μυταρά και σύν., χ.η.). Στο διάστημα 1995 – 2001 εντάχθηκαν στο πρόγραμμα περίπου 100 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα και στην Κύπρο (Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, 1995; Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής, χ.η;). Αν και το πρόγραμμα ξεκίνησε φιλόδοξα, με την διοργάνωση σεμιναριακών κύκλων για εκπαιδευτικούς σε όλη την Ελλάδα, τον Μάρτιο του 2004 σταμάτησε η χρηματοδότηση και η εφαρμογή του (Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής, χ.η).

Το 2002 τα Εικαστικά εντάχθηκαν στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου ως ένα αντικείμενο που διδασκόταν από δάσκαλο εικαστικών, μετά την λήξη του κανονικού προγράμματος και μόνο για τα παιδιά που παρακολουθούσαν το προαιρετικό, ολοήμερο πρόγραμμα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2002). Το 2006 αναμορφώθηκε το πρόγραμμα για 28 Ολοήμερα, Πειραματικά Σχολεία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006). Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, τα εικαστικά εντάχθηκαν στο κανονικό, ημερήσιο πρόγραμμα και διδάσκονταν από εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006). Την σχολική χρονιά 2010-2011 ιδρύθηκαν τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010). Με αυτήν την απόφαση αυξήθηκε ο αριθμός των σχολείων όπου διδάσκονταν τα εικαστικά στο πρωινό πρόγραμμα σε 800 (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010). Εντέλει, το 2016 τα εικαστικά εισήχθησαν στο πρωινό πρόγραμμα όλων των δημοτικών σχολείων της Ελληνικής Επικράτειας και, συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών τους απέκτησε ολοκληρωτική ισχύ (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

4. Οπτικός γραμματισμός στα Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών

Το Νοέμβριο του 2021, παρουσιάστηκαν από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας τα νέα προγράμματα σπουδών, τα οποία αναμένεται να ισχύσουν από την χρονιά 2023 – 2024. Τα νέα προγράμματα εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και θα συνοδευτούν από το λεγόμενο πολλαπλό βιβλίο (“Εκπαίδευση: Καινοτομούν”, 2021). Αυτή είναι η πρώτη αναθεώρηση μετά το 2003, οπότε είχαν παρουσιαστεί από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, χ.η.; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003α).

Το 2011, τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών επικαιροποιήθηκαν από τα προγράμματα για το «Νέο Σχολείο», στα οποία δινόταν έμφαση στην ενσωμάτωση των δεδομένων της επιστημονικής έρευνας και της διεθνούς πρακτικής στο δημόσιο ελληνικό σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011α). Στο πλαίσιο της προαγωγής της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, εντάσσονται στόχοι που σχετίζονται με την μη – λεκτική επικοινωνία και τα διάφορα κανάλια που αυτή μπορεί να αξιοποιήσει. Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται δραστηριότητες, που χρησιμοποιούν ως διδακτικό υλικό ταινίες του βωβού κινηματογράφου, φωτογραφίες και άλλα οπτικά παράγωγα, όπως σήματα, σύμβολα και εικόνες, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στον οπτικό γραμματισμό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011α).

Με την επικαιροποίηση του 2011, εκδόθηκε ένα προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών Αισθητικής Αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011β). Σε αυτό το πρόγραμμα, η αισθητική αγωγή αντιμετωπίζεται ως μία ενιαία ολότητα, που περιλαμβάνει την μουσική, τα εικαστικά, την θεατρική και την οπτικοακουστική παιδεία καθώς και την παιδεία χορού

και κίνησης. Βασικός στόχος αυτής της ενοποιημένης προσέγγισης είναι η εξοικείωση του μαθητή με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, που δεν περικλείονται από στενά γνωστικά πλαίσια και δεν εμπεριέχουν το δίπολο του σωστού – λάθους. Το πρόγραμμα του Νέου Σχολείου έχει προαιρετικό χαρακτήρα και λειτουργεί συμπληρωματικά προς το παλαιό πρόγραμμα, χωρίς να αποκλίνει ιδιαίτερα από αυτό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και δια Βίου Μάθησης, 2011β).

5. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου για τα Εικαστικά (2003)

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών του 2003 είναι κοινό για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β). Σε αυτό, η προσοχή είναι προσανατολισμένη αποκλειστικά στην εξοικείωση με τις Εικαστικές Τέχνες, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την γνωριμία με τα διάφορα υλικά. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την σχέση των μαθητών με τις Εικαστικές Τέχνες, γίνεται αναφορά στην “κριτική προσέγγιση” των έργων Τέχνης και στην συνολική κατανόηση του φαινομένου της Τέχνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών χωρίζεται ανά ζεύγη τάξεων στο Δημοτικό και ανά τάξη στο Γυμνάσιο. Στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, υπάρχουν πέντε άξονες, που σχετίζονται αμιγώς με τις εικαστικές τέχνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β). Οι πρώτοι τέσσερις είναι τα μορφικά στοιχεία, τα υλικά και τα μέσα, οι διάφορες μορφές των εικαστικών τεχνών και τα έργα τέχνης. Ως τελευταίος άξονας μπαίνει η εισαγωγή στην καλαισθησία. Στις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, ο άξονας των έργων τέχνης αντικαθίσταται από το θέμα και το περιεχόμενο και η εισαγωγή στην καλαισθησία από την εισαγωγή στις αισθητικές αξίες. Στις Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, οι άξονες γίνονται έξι, καθώς προστίθεται ο άξονας της ιστορίας της τέχνης. Από τους υπόλοιπους άξονες, στο μεν θέμα και περιεχόμενο προστίθεται η έννοια του νοήματος, ενώ η εισαγωγή στις αισθητικές αξίες εμπλουτίζεται με τις έννοιες της κριτικής και της ανάλυσης του έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β).

Στις τάξεις του Γυμνασίου, οι άξονες παραμένουν ίδιοι με εκείνους των Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Παρατηρούμε μικρές διαφοροποιήσεις, που σχετίζονται με την προσαρμογή του προσανατολισμού των αξόνων στις ικανότητες των μαθητών, έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται από την ηλιακή και γνωστική ωριμότητα των τελευταίων. Για παράδειγμα, στον άξονα ιστορία της τέχνης – καλλιτέχνες στην Β΄ Γυμνασίου προστίθεται ο όρος τεχνοτροπίες, ενώ στην Γ΄ Γυμνασίου εισάγεται και ο όρος πολιτισμός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β).

Οι παραπάνω άξονες αναλύονται σε Γενικούς Στόχους, που συνδέονται κυρίως με την παραγωγή έργων τέχνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β). Κυρίαρχος στόχος σε όλο το Δημοτικό είναι η έκφραση ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων μέσω της τέχνης. Στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, οι στόχοι συμπληρώνονται από τον πειραματισμό μέσω της παραγωγής έργων τέχνης, την απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών για την τέχνη, την χρήση ορολογίας για την έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και ιδεών σχετικά με τα έργα τέχνης και την εκτίμηση του φαινομένου της τέχνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β).

6. Νέα Προγράμματα Σπουδών

Το 2021 σχεδιάστηκαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτά, έγινε μια προσπάθεια να συμβαδίσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο με την κοινωνία, έτσι όπως εκείνη διαμορφώνεται από την 4η τεχνολογική επανάσταση και την παγκοσμιοποίηση

(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β). Ο βασικός στόχος των Νέων Προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, που θα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της βιώσιμης ανάπτυξης και θα εισφέρουν στην προσπάθεια της κοινωνικής ευημερίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β). Οι βασικοί, οριζόντιοι προσανατολισμοί των Νέων Προγραμμάτων αφορούν σε στάσεις και αξίες πολιτειότητας, αλλά και στην συναισθηματική ενδυνάμωση των πολιτών. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί γνωστική συνέχεια μεταξύ των τάξεων και των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, διασύνδεση των διαφορετικών αντικειμένων και διάχυση του ενός αντικειμένου μέσα στο άλλο. Τα Νέα Προγράμματα αποτελούν μια εμπλουτισμένη εξέλιξη των προηγούμενων. Έννοιες, που εισήχθησαν για πρώτη φορά στα προγράμματα του 2003, αποσαφηνίστηκαν στα Νέα Προγράμματα· ο γραμματισμός εισήχθη ως μια αφηρημένη έννοια για πρώτη φορά το 2003. Στον καινούργιο σχεδιασμό, αναλύεται σε επιμέρους και πιο συγκεκριμένα μέρη, τα οποία αποτελούν τους γραμματισμούς του 21ου αιώνα. Μεταξύ αυτών, συμπεριλαμβάνεται για πρώτη φορά η έννοια του οπτικού γραμματισμού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022β).

7. Νέα Προγράμματα Σπουδών των Εικαστικών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο

Από την μελέτη του Νέου Προγράμματος Σπουδών των Εικαστικών στο Δημοτικό προκύπτει ότι η βασική αρχή, πάνω στην οποία στηρίζεται, είναι η σύνδεση της παιδείας της όρασης με την παιδεία της νόησης (Μπερεδήμας και σύν., 2022). Μέσα σε αυτό, εκφράζεται ρητά η σχέση της εικαστικής αγωγής με την οπτική αντίληψη και τονίζεται η δυνατότητα νοηματοδότησης μέσω της όρασης. Ακολουθώς, συσχετίζεται το μάθημα των Εικαστικών με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Τα παραπάνω δεν αποστερούν το μάθημα από την δημιουργική διαδικασία ούτε αποσκοπούν σε μια αναπλαισίωση του μαθήματος με βάση τον λόγο. Αντιθέτως, ενδυναμώνουν την νοητική διάσταση της δημιουργικής, εικαστικής πράξης (Μπερεδήμας και σύν., 2022).

Ο βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια ενός πολύπλευρου, οπτικού γραμματισμού, που θα επιτρέπει στους μελλοντικούς πολίτες την πλήρη και ολοκληρωτική συμμετοχή τους στον οπτικό πολιτισμό (Μπερεδήμας και σύν., 2022). Στους επιμέρους στόχους του μαθήματος συμπεριλαμβάνονται:

- η παρατηρητικότητα στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος, με τον οποίο οι εικόνες βοηθούν στην επικοινωνία ιδεών και αξιών
- η ικανότητα αποκωδικοποίησης, χρήσης στρατηγικών ανάλυσης και κατανόησης των έργων τέχνης, αλλά και των απλών εικόνων της καθημερινότητας
- η χρήση της εικαστικής διερεύνησης για την αποκωδικοποίηση των καθημερινών, κοινωνικών, πολιτισμικών και προσωπικών εμπειριών των μαθητών (Μπερεδήμας και σύν., 2022).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών του Δημοτικού είναι χωρισμένο σε τρεις πτυχές. Αυτές οι πτυχές διατρέχουν τα διάφορα θεματικά πεδία που το αποτελούν. Τα θεματικά πεδία είναι συνολικά δέκα (Μπερεδήμας και σύν., 2022). Η τρίτη πτυχή είναι η σύνδεση με την ζωή και αφορά στην σύνδεση της εικαστικής παραγωγής με το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Επιμέρους κομμάτια αυτής της πτυχής εμφανίζονται στο 4ο, 6ο, 8ο, 9ο και 10ο θεματικό πεδίο. Το 6ο πεδίο είναι αφιερωμένο αποκλειστικά στην έννοια του οπτικού γραμματισμού. Αναλύεται στην ανάγνωση των εικόνων, στον υλικό πολιτισμό και στον οπτικό πολιτισμό. Αυτά περιλαμβάνουν την οπτική εμπειρία των μαθητών στην καθημερινή τους ζωή και τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδέες έτσι όπως αυτές εφαρμόζονται στα αντικείμενα και την ύλη (Μπερεδήμας και σύν., 2022).

Τα πεδία 4, 8, 9 και 10, αν και δεν περιλαμβάνουν ρητά τον όρο του οπτικού γραμματισμού, έχουν αρκετές έννοιες οι οποίες συνδέονται με αυτόν (Μπερεδήμας και σύν., 2022). Αυτές είναι η εμπειρία της επαφής με τα έργα τέχνης, οι διαχρονικές πλευρές των εικαστικών τεχνών, η διαμεσολάβηση των εικαστικών τεχνών στην σχέση του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον και η συμβολή των εικαστικών τεχνών στην συναισθηματική ολοκλήρωση και ενδυνάμωση των μαθητών. Τα παραπάνω λειτουργούν ως κατευθυντήριοι άξονες οργάνωσης της διδακτικής πράξης (Μπερεδήμας και σύν., 2022).

Είναι φανερό ότι το νέο πρόγραμμα αποτελεί μια μετεξέλιξη του προηγούμενου. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στην καθημερινή οπτική εμπειρία του μαθητή, χωρίς να αποδυναμώνει την αξία της επαφής με τις εικαστικές τέχνες. Οι μαθητές έρχονται κοντά στην καλλιτεχνική πράξη τόσο ως θεατές, όσο και ως δημιουργοί. Τα Εικαστικά του Δημοτικού συνδέονται, μέσω του Προγράμματος Σπουδών, τόσο με το μάθημα των Καλλιτεχνικών στο Γυμνάσιο, όσο και με άλλα μαθήματα του Δημοτικού (Μπερεδήμας και σύν., 2022).

Για το μάθημα των Καλλιτεχνικών στο Γυμνάσιο έχει σχεδιαστεί ένα Νέο Πρόγραμμα που αποτελεί προέκταση του προηγούμενου (Κάρτσακα και σύν., 2022). Σε αυτό επισημοποιείται το “λανθάνον πρόγραμμα”, που βρίσκεται σε ισχύ μέχρι τώρα, με παιδαγωγική και μεθοδολογική τεκμηρίωση των πρακτικών, που οι δάσκαλοι των Καλλιτεχνικών ήδη αξιοποιούν. Το πρόγραμμα εξακτινώνεται σε βασικούς και συμπληρωματικούς άξονες: οι συμπληρωματικοί άξονες αντικατοπτρίζουν την ανάγκη για καλλιέργεια σύγχρονων δεξιοτήτων, που συνδέονται με την διαπαιδαγώγηση των πολιτών του 21ου αιώνα. Μία από τις διαστάσεις, που εισάγεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι η ανάδειξη του οπτικού τρόπου επικοινωνίας έναντι του λεκτικού, που μέχρι στιγμής είναι κυρίαρχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση αυτό, γίνεται αναφορά στην ανάγκη συστηματικής καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού ως μία δεξιότητα απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση των επικοινωνιακών μηνυμάτων, που ανθίζουν στην σύγχρονη εποχή (Κάρτσακα και σύν., 2022).

Το Νέο Πρόγραμμα είναι χωρισμένο ανά τάξη. Σε κάθε τάξη έχουν οριστεί δέκα άξονες, πέντε βασικοί και πέντε συμπληρωματικοί (Κάρτσακα και σύν., 2022). Ο 9ος Άξονας, ο οποίος είναι συμπληρωματικός, είναι αφιερωμένος στον οπτικό γραμματισμό και την πολυτροπικότητα. Τα θεματικά πεδία στα οποία χωρίζεται ο συγκεκριμένος άξονας, για την Α΄ Γυμνασίου, είναι ο οπτικός γραμματισμός και η πολιτισμική κληρονομιά, η πολυτροπικότητα στις εικαστικές τέχνες από την προϊστορία μέχρι την Αναγέννηση και η σημειωτική στον αρχαίο και μεσαιωνικό κόσμο. Για την Β΄ Γυμνασίου, τα θεματικά πεδία είναι η εισαγωγή στον οπτικό γραμματισμό, η εισαγωγή στην πολυτροπικότητα και η εμβάθυνση στις σημειωτικές προσεγγίσεις. Στην Γ΄ Γυμνασίου υπάρχουν τα θεματικά πεδία πολλαπλοί, εικαστικοί γραμματισμοί, πολυτροπικός γραμματισμός και πολυτροπική κατανόηση. Η πολυτροπική κατανόηση αφορά την ερμηνεία του “κόσμου” ως όλο (the world as one) και την πολυτροπικότητα των τεχνολογιών και των νέων μέσων. Βλέπουμε ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου οι έννοιες γίνονται όλο και πιο σύνθετες, εμπεριέχουν πολυπλοκότερα σημαίνοντα σε σχέση με το Δημοτικό. Αυτό είναι φυσιολογικό αν αναλογιστούμε την ηλικιακή και διανοητική ωριμότητα των μαθητών (Κάρτσακα και σύν., 2022).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η επαφή των μαθητών με την εικαστική παιδεία σταματάει στην Γ΄ Γυμνασίου, καθώς από το 2020 καταργήθηκε η διδασκαλία στο πρωινό πρόγραμμα τόσο των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων του ελεύθερου και γραμμικού σχεδίου, τα οποία

απαιτούνται για την εισαγωγή των μαθητών στο τμήμα Αρχιτεκτονικής των Πολυτεχνικών Σχολών της Ελλάδας και στα τμήματα Εφαρμοσμένων Τεχνών, όσο και του μαθήματος της καλλιτεχνικής παιδείας που ήταν προαιρετικό στην Α΄ Λυκείου (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2020). Αυτό, σύμφωνα με το υπουργείο παιδείας, οφείλεται στην χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στα εν λόγω μαθήματα και της σποραδικότητας της διδασκαλίας τους, η οποία τους αποστερούσε τον παιδαγωγικό σκοπό τους (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2020, Ιούνιος). Για τα μαθήματα του σχεδίου, η διδασκαλία τους καλύπτεται, υπό προϋποθέσεις, από το πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας Ειδικών Μαθημάτων Λυκείου, σύμφωνα με τον Νόμο 4713/2020, άρθρο 14, παρ.3. Από την άλλη πλευρά, η Ένωση Καθηγητών Εικαστικών Μαθημάτων αντιδρούν στην κατάργηση τόσο των τεχνών όσο και του ελεύθερου και γραμμικού σχεδίου από το Λύκειο και προσπαθούν να υποστηρίξουν την επαναφορά τους χρησιμοποιώντας ακόμη και ένδικα μέσα (Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων, 2023). Παρά την κατάργηση, το 2022 σχεδιάστηκαν και εκδόθηκαν Νέα Προγράμματα Σπουδών τόσο για το Ελεύθερο Σχέδιο όσο και για το Γραμμικό (Γιαννημάρα και σύν., 2022α; Γιαννημάρα και σύν., 2022β). Και τα δύο μαθήματα, μέσα από τις επιμέρους στοχεύσεις τους, καλλιεργούν υψηλές δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, που σχετίζονται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης της οπτικής σκέψης και αντίληψης. Παρ' όλ' αυτά, ο όρος οπτικός γραμματισμός δεν απαντάται ρητώς σε κανένα από τα δύο Προγράμματα (Γιαννημάρα και σύν., 2022α; Γιαννημάρα και σύν., 2022β).

8. Νέα Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής και των υπολοίπων μαθημάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην Προσχολική Αγωγή, στο θεματικό πεδίο “παιδί και επικοινωνία” δίνεται έμφαση στην πολυτροπικότητα των κειμένων και στην ανάδειξη διαφόρων σημειωτικών συστημάτων παραγωγής νοήματος. Αν και δεν γίνεται σαφής αναφορά στον οπτικό γραμματισμό, αναδεικνύεται η ικανότητα ανταπόκρισης σε διάφορα είδη ερεθισμάτων, μεταξύ των οποίων και τα εικονικά. Με δεδομένο τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της προσχολικής αγωγής, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για κριτικό γραμματισμό και γραμματισμό των μέσων. Στόχος της αξιοποίησης διαφόρων μέσων και συστημάτων είναι η καλλιέργεια της ενταξιακής και διαφοροποιημένης προσέγγισης στην διδακτική πράξη (Πεντέρη και σύν., 2021).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού χωρίζεται σε πέντε θεματικά πεδία. Για κάθε θεματικό πεδίο έχουν προσδιοριστεί τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ανά τάξη (Μαγουλά και σύν., 2022). Στην Ε΄ Δημοτικού, ανάμεσα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα που συνδέονται με το 2ο θεματικό πεδίο “κειμενικοί τύποι – πολυτροπικότητα”, εμφανίζεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού. Στο ίδιο θεματικό πεδίο υπάρχουν και άλλες έμμεσες αναφορές σε δεξιότητες, που συνδέονται με τον οπτικό γραμματισμό, αν και ο όρος δεν εκφράζεται κάπου αλλού ρητώς. Για παράδειγμα, στην Α΄ Δημοτικού εμφανίζεται ως προσδοκώμενο αποτέλεσμα η ικανότητα των μαθητών να συνδέουν ένα κείμενο με μια εικόνα, μέσα στο πλαίσιο ενός γεγονότος. Στην Β΄ Δημοτικού προσδοκάται να μπορούν οι μαθητές να συντάσσουν περιγραφές για οικεία πρόσωπα, χώρους ή αντικείμενα, με αναφορά στα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους καθώς επίσης και να εικονογραφούν τα κείμενα αυτά. Επιπλέον έμφαση δίνεται στην πολυτροπικότητα, η οποία περιλαμβάνει και την λειτουργία της εικόνας ως σημειωτικού μέσου μετάδοσης νοήματος (Μαγουλά και σύν., 2022).

Για τη Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου η πιο κοντινή, έμμεση αναφορά στον Οπτικό Γραμματισμό είναι η ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν μη λεκτικούς σημειωτικούς τρόπους, ανάμεσα στους οποίους εντάσσονται και οι εικόνες, τα σύμβολα, τα σκίτσα κλπ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022γ).

Στα Μαθηματικά Δημοτικού δεν εμφανίζεται ρητά ο όρος οπτικός γραμματισμός, εντούτοις, το ίδιο το μάθημα κατευθύνεται στην καλλιέργεια οπτικών δεξιοτήτων που συνδέονται με την οπτική αναπαράσταση αριθμών, την κατανόηση των συμβόλων, την αποκωδικοποίηση μοτίβων, την ικανότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης γεωμετρικών σχημάτων με βάση τα χαρακτηριστικά τους, την αντίληψη του επιπέδου και του χώρου, την διερεύνηση των αρχών της συμμετρίας, την εκτίμηση των μεγεθών και την ικανότητα άντλησης πληροφοριών από εικονογράμματα και ραβδογράμματα για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022δ).

Αντίστοιχα ούτε στα Μαθηματικά Γυμνασίου δεν υπάρχει η έννοια οπτικός γραμματισμός, ενώ, αντιθέτως, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κατακλύζονται από αναφορές σε δεξιότητες που προαπαιτούν την ικανότητα οπτικής ερμηνείας συμβόλων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022ε). Ενδεικτικά, να αναφερθούν η αναγνώριση και η συμβολική έκφραση της ευκλείδειας διαίρεσης, η αντίληψη της απόστασης των ακέραιων αριθμών από το μηδέν με βάση την απόλυτη τιμή τους, η χρήση εποπτικών μοντέλων για την πρόσθεση, την αφαίρεση και τον πολλαπλασιασμό ακεραίων και η ερμηνεία των πολλαπλών νοημάτων των συμβόλων συν (+) και (-). Άλλα νοήματα, που περιλαμβάνουν ίχνη του οπτικού γραμματισμού, αφορούν την αναγνώριση, σύγκριση και περιγραφή κανονικοτήτων καθώς και την αναπαράσταση κανονικοτήτων με εικόνες, σχήματα, πίνακες τιμών και σημεία. Πολύ σημαντική είναι η σύνδεση της ανάπτυξης μαθηματικών δεξιοτήτων με την κριτική ερμηνεία του εξωτερικού κόσμου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022ε).

Στη Φυσική Γυμνασίου, στο θεματικό πεδίο του “ηλεκτρομαγνητισμού” εντοπίζονται ίχνη οπτικού γραμματισμού χωρίς όμως να χρησιμοποιείται ρητά ο όρος (Νισταζάκης και σύν., 2022). Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αναφέρεται η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις δυναμικές γραμμές ως τρόπο απεικόνισης ενός πεδίου. Επιπλέον, η δεξιότητα των μαθητών να σχεδιάζουν διάφορες δυνάμεις καθώς και να κατασκευάζουν, να μελετούν και να ερμηνεύουν διαγράμματα (Νισταζάκης και σύν., 2022) μαρτυρά μια άρρητη σύνδεση του μαθήματος με τον οπτικό γραμματισμό.

Στη Βιολογία Γυμνασίου, είναι σημαντική η ικανότητα της παρατήρησης οπτικών πληροφοριών και η ταξινόμηση των εικονιζόμενων στοιχείων (Γαριού και σύν., 2022α). Επίσης, το σχέδιο αναδεικνύεται σε σημαντικό γνωστικό εργαλείο και η εξοικείωση με την ερευνητική διαδικασία, μέσα από την αξιοποίηση οπτικών τεκμηρίων, χρήσιμη δεξιότητα. Παρ’ όλ’ αυτά, δεν γίνεται σαφής χρήση του όρου οπτικός γραμματισμός (Γαριού και σύν., 2022α). Ανάλογη θέση διατηρεί η διαχείριση της οπτικής πληροφορίας και στο Πρόγραμμα Σπουδών της Βιολογίας Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022στ). Αντιστοίχως, το μάθημα της Γεωγραφίας συνδέεται άμεσα με την ερμηνεία οπτικών συμβόλων και χαρτών τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο (Γαριού και σύν., 2022β; Ευελπίδου και σύν., 2022).

9. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από το 2020 και εξής έχει πραγματοποιηθεί μεγάλη πρόοδος στα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών σε σχέση με την ενσωμάτωση της έννοιας του οπτικού γραμματισμού. Ιδιαίτερος στο μάθημα των εικαστικών τεχνών του Δημοτικού, ο οπτικός γραμματισμός έχει αναδειχθεί σε βασικό στόχο. Το σχολικό έτος 2022-2023, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ολοκλήρωσε μια μεγάλη επιμορφωτική δράση προς τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των μαθημάτων προκειμένου να τους εξοικειώσει με τις νεοεισαχθείσες έννοιες. Επίσης, αναδύεται όλο και μεγαλύτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για την έρευνα της συγκεκριμένης έννοιας και τις ιδανικές πρακτικές για την βαθύτερη ενσωμάτωσή της στο Ελληνικό Σχολείο. Ωστόσο, υπάρχει πεδίο περαιτέρω εξέλιξης σε σχέση με την διείσδυση της έννοιας του οπτικού γραμματισμού στην κουλτούρα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος και ευρύτερης διάχυσης του σε περισσότερα αντικείμενα.

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητή η άμεση σύνδεση του Οπτικού Γραμματισμού με τα γνωστικά αντικείμενα των θετικών επιστημών, όπως η φυσική και η βιολογία και, ακολούθως, οι πολλαπλοί τρόποι αλληλεπίδρασης των εικαστικών τεχνών με αυτά. Τέλος, πρέπει να αναδειχθεί η σύνδεση του οπτικού γραμματισμού με την ικανότητα κριτικού αναστοχασμού πάνω στην ερμηνεία του κόσμου που μας περιβάλλει και των κοινωνικών διεργασιών που μας επηρεάζουν. Οι εικαστικές τέχνες αναδύονται ως το κατεξοχήν εργαλείο καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού· υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναβαθμιστεί, προκειμένου, το σχολείο του 21ου αιώνα να μπορέσει να εκπληρώσει τον σκοπό του σε σχέση με την καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (χ.η.). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ενέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf
- Anderson, G. (2016, January). Drawing as a way of knowing. *Interalia Magazine*. <https://www.interaliomag.org/interviews/gemma-anderson/>
- Μπέτσου, Β. (2017). *Παρουσίαση της ΑΣΚΤ με αφορμή τον εορτασμό για τα 180 χρόνια της Σχολής* [Βίντεο στο YouTube]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GsK1m9DSYY4>
- Γαριού, Α., Δοκοπούλου, Μ., & Πούλου, Π. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας στις Α', Β' και Γ' γυμνασίου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Γαριού, Α., Αποστόλου, Χ., & Μπιμπουδή, Μ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωγραφίας στις Ε' και Στ' δημοτικού* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Γιαννημαρά, Ε., Σοφρά, Β., & Τζωρτζάκης, Ι. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα του Ελευθέρου Σχεδίου στη Γ' λυκείου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Γιαννημαρά, Ε., Σοφρά, Β., & Τζωρτζάκης, Ι. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα του Γραμμικού Σχεδίου στη Γ' λυκείου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Δασκαλοθανάσης, Ν. (χ.η.). *Ιστορικό*. ASFA. <http://www.asfa.gr/idrima/istoria>
- Εκπαίδευση: Καινοτομούν τα νέα σχολικά προγράμματα (2021, 11 Νοεμβρίου). *Η Καθημερινή*. <https://www.kathimerini.gr/society/561582403/ekpaideysi-kainotomoy-n-ta-nea-scholika-programmata/>
- Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων. (2023, Νοέμβριος 16). Στην αναμονή της τελεσίδικης απόφασης του ΣτΕ για την επαναφορά των Καλλιτεχνικών Μαθημάτων στο Λύκειο [Δελτίο Τύπου].

- <https://www.art-teachers.com/stin-anamoni-tis-telesidikis-apofasis-toy-ste-gia-tin-epanafora-ton-kallitechikon-mathimaton-sto-lykeio/>
- Ευελπίδου, Ν. Ν., Κάβουρα, Α. Π., Καταρτζής, Ι., & Μακρή, Κ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωλογίας - Γεωγραφίας στις Α' και Β' γυμνασίου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Hardiman, M. (2019, February 20). The arts need to be a central part of schooling. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-arts-need-to-be-a-central-part-of-schooling/2017/10>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022α, Δεκέμβριος 12). *Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης* [Δελτίο Τύπου]. <https://www.minedu.gov.gr/publications>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022β, Οκτώβριος). *Επιμόρφωση στα νέα Προγράμματα Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης: Τομές και Συνέχειες* [PowerPoint slides]. https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/1609582/mod_resource/content/1/epimorfosi_sta_nea_programmata.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022γ). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' γυμνασίου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022δ). *Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών δημοτικού* [Πρόγραμμα Σπουδών]. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022ε). *Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών στις Α', Β' και Γ' γυμνασίου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022στ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Βιολογίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις λυκείου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής. (χ.η.). *Πρόγραμμα Μελίνα*. <https://www.iema.gr/melina>
- Καρίδα, Φ., Σοφικίτης, Φ., & Χάιτα, Σ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Καλλιτεχνικών των Α', Β' και Γ' γυμνασίου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Letsiou, M. (2012). Sketchbook as a learning tool. *Art Education journal*, 28. Hellenic Art Teachers Union.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Κανελλόπουλος, Δ., Μήτση, Α., Οικονομάκου, Μ., Σαμαρά, Σ., Τζανάκη, Α., & Τζανάκη, Α. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Μπερεδήμας, Π., Δαφιώτης, Π., Λέτσιου, Μ., & Σαρρής, Δ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στο δημοτικό* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Μυταρά, Χ., Μωραΐτη, Ε., & Πλαγιάννη, Α. (χ.η.). *Η ματιά των εικαστικών*. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων & Υπουργείο Πολιτισμού: Κεντρική επιτροπή συντονισμού προγράμματος «Μελίνα». https://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/eikastika/H_MATIA_TON_EIKASTIKON_Vivlio_Daskalou.pdf
- National Endowment for the Arts. (2015, July). *How creativity works in the brain*. *Artworks & National Endowment for the Arts*. <https://www.arts.gov/sites/default/files/how-creativity-works-in-the-brain-report.pdf>
- Νισταζάκης, Ε. Ε., Γκινούδη, Α., Διαμαντής, Ν., Δρόλαπας, Α., Καπότης, Ε., Κεραμιδάς, Κ., & Ρουμπέα, Γ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής στις Α', Β' και Γ' γυμνασίου* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Όθων Βασιλεύς της Ελλάδος. (1836/1837). *Διάταγμα περί εκπαίδευσως στην αρχιτεκτονικήν*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, Α 82/31.12.1836/12.1.1837
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003α). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: Γενικό μέρος* [Πρόγραμμα Σπουδών]. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003β). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Εικαστικών* [Πρόγραμμα Σπουδών]. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και δια Βίου Μάθησης. (2011α). *Νέο Σχολείο: Πρόγραμμα σπουδών, σχολική και κοινωνική ζωή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Πρόγραμμα Σπουδών]. <http://ebooks.edu.gr/info/newps/.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και δια Βίου Μάθησης. (2011β). *Πρόγραμμα σπουδών για το Νέο Σχολείο: πεδίο: Πολιτισμός -Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση* [Πρόγραμμα Σπουδών]. http://ebooks.edu.gr/info/newps/αισθητικη_αγωγή.pdf

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση – Διευρυμένη εκδοχή* [Πρόγραμμα Σπουδών]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ραπανάκη, Κ. (2022). *Οι αντιλήψεις των παιδιών για το φως και το χρώμα ως φυσικά φαινόμενα: Μια πρόταση αξιοποίησης του εικαστικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο ως διεπιστημονική σύνδεση της Τέχνης και των Φυσικών Επιστημών στη διδακτική πράξη* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυπόνη. <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1727>
- Σιδηροπούλου, Μ., & Χριστοφή, Σ. (2019). Για την υλικότητα της γλώσσας: Παιδαγωγικές, διδακτικές και μεθοδολογικές διαστάσεις. *Τόμος Πρακτικών του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Γραμματισμός και σύγχρονη κοινωνία: Ταυτότητες, κείμενα, θεσμοί»* (σσ. 513-524). Λευκωσία, Κύπρος. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2019/3rd_Lit_Con_Proceedings.pdf
- Συνταγματική η κατάργηση “ελευθέρου σχεδίου” και “γραμμικού σχεδίου” από τα λύκεια. (2021, Δεκέμβριος 30). Η Ναυτεμπορική. <https://rb.gy/2kq7it>
- Taylor, A. (2008) Foreword - Re: Positioning Drawing. In S. Garner (Ed.), *Writing on Drawing: Essays of Drawing Practice and Research* (pp. 9-12). Intellect Books.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Απόφαση με αριθμ. Φ3/609/60745/Γ1/2010: Ορισμός 800 δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β 804/9.6.2010.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). Απόφαση με αριθμ. Φ12/657/70691/Δ1: *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β 1324/11.5.2016.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2002). Απόφαση με αριθμ. Φ.50/76/121153/Γ1: *Ορισμός προγραμμάτων σπουδών, ωραρίου και ωρολογίου προγράμματος ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β 1471/22.11.2002.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2006). Απόφαση με αριθμ. Φ.51/154/77093/Γ1: *Αναμόρφωση ωρολογίων προγραμμάτων των 28 ολοήμερων πειραματικών σχολείων*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β 1139/23.8.2006.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). Νόμος 4713/2020, άρθρο 14, παρ. 3: *Εκσυγχρονισμός της ιδιωτικής εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Α 147/29.7.2020.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2020, Ιούνιος 18). *Fake news ο εξοβελισμός της τέχνης από τα σχολεία!* [Δελτίο Τύπου]. <https://www.minedu.gov.gr/rss/45406-18-06-20-fake-news-o-eksovelismos-tis-texnis-apo-ta-sxoleia>
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (1995). *Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»: Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. <https://www.culture.gov.gr/el/service/SitePages/view.aspx?iID=2583>

