



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της

ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΚΟΥΣΚΟΥΤΗ

ΘΕΜΑ:

**«Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΑΘΗΝΑ 2020

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της

ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΚΟΥΣΚΟΥΤΗ

ΘΕΜΑ:

**«Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης»**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ευανθία Έλλη Μηλίγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Αθανάσιος Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής

Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ευανθία Έλλη Μηλίγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Αθανάσιος Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής

Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής Παιδαγωγικής

Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Αντιγόνη- Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Χρήστος Παρθένης, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ..... | 1 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 3 |
| Abstract | 5 |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... | 7 |
| Α΄ ΜΕΡΟΣ..... | 13 |
| ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 13 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | 14 |
| 1.1. Εγγραμματισμός..... | 14 |
| 1.2. Από τον Εγγραμματισμό στους Πολυγγραμματισμούς: Η ομάδα The New London Group | 18 |
| 1.3. Η έννοια της Πολυτροπικότητας..... | 24 |
| 1.4. Οπτικός εγγραμματισμός και οπτικές δεξιότητες/ικανότητες..... | 27 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΙΚΟΝΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ | 32 |
| 2.1. Η χρησιμότητα της εικόνας στην εκπαιδευτική πράξη..... | 32 |
| 2.2. Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία | 35 |
| 2.3. Η διδακτική προσέγγιση της Γλώσσας σύμφωνα με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ .. | 39 |
| 2.4. Μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα | 43 |
| 2.5. Η προσέγγιση μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων | 45 |
| 2.6. Οπτικός εγγραμματισμός και πολυτροπικότητα στο ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας..... | 48 |
| 2.7. Το εικαστικό έργο τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού | 52 |
| 2.8. Κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης για διδακτικό σκοπό | 59 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η «ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ» ΤΩΝ KRESS & VAN LEEUWEN | 62 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Επικοινωνίας | 62 |
| 3.2. Η σχέση εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας σε πολυτροπικά κείμενα 65 | |
| Η Αναπαραστατική μεταλειτουργία της εικόνας (representative metafunction):.... | 68 |
| Η Διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας (interpersonal metafunction) | 70 |
| Η Κειμενική μεταλειτουργία των πολυτροπικών συνθέσεων..... | 73 |
| Η πληροφοριακή αξία της σύνθεσης..... | 74 |
| Η προβολή των στοιχείων της σύνθεσης..... | 77 |
| Η οπτική πλαισίωση των στοιχείων της σύνθεσης..... | 78 |
| Γραμμικές και Μη Γραμμικές συνθέσεις | 78 |
| 3.3. Το χρώμα ως σημειωτικός τρόπος | 82 |
| Β΄ ΜΕΡΟΣ | 84 |
| Η ΕΡΕΥΝΑ: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικής στρατηγικής με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα της <i>γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού</i> των Kress & Leeuwen | 84 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ | 85 |
| 1.1. Σύντομη ιστορική εξέλιξη..... | 85 |
| 1.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της έρευνας δράσης | 89 |
| 1.3. Το μοντέλο διενέργειας της έρευνας δράσης των Carr & Kemmis | 96 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ | 98 |
| 2.1. Η αφετηρία της έρευνας..... | 98 |
| 2.2. Ερευνητικά ερωτήματα | 100 |
| 2.3. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας | 101 |
| 2.4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα | 101 |
| 2.5. Η προετοιμασία της έρευνας..... | 102 |
| Η επιλογή της σχολικής μονάδας | 103 |
| Οι αρχικές συναντήσεις-συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς..... | 104 |

| | |
|--|-----|
| Ο ρόλος της «εκπαιδευτικού-ερευνήτριας», της «κριτικής φίλης» και των εκπαιδευτικών του σχολείου | 110 |
| Το ερευνητικό δείγμα | 113 |
| Εγκυρότητα και αξιοπιστία δεδομένων | 115 |
| Τα εργαλεία της έρευνας δράσης για τη συλλογή δεδομένων | 116 |
| Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας | 123 |
| Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων | 124 |
| Ενημέρωση μαθητών | 125 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ | 126 |
| 3.1. Ο σχεδιασμός της δράσης/παρέμβασης | 126 |
| Γενικοί στόχοι δράσης/ διδακτικής παρέμβασης | 129 |
| Προσδοκώμενα αποτελέσματα δράσης/διδακτικής παρέμβασης..... | 130 |
| Οι χρόνοι υλοποίησης της δράσης/διδακτικής παρέμβασης | 131 |
| 3.2. Ανάλυση Α΄ σταδίου: Διαγνωστική αξιολόγηση μαθητικών κειμένων που έχουν παραχθεί πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης..... | 133 |
| 3.3. Ανάλυση Β΄ σταδίου παρέμβασης | 171 |
| 3.3.1. Α΄ φάση: εισαγωγική διδασκαλία με αντικείμενο την έννοια των πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίηση των σημειωτικών τρόπων στη σύνθεσή τους | 171 |
| 3.3.2. Β΄ φάση: διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών με διδακτικό εργαλείο τα στάδια συστηματικής παρατήρησης του Perkins..... | 179 |
| □ 1 ^ο διδακτικό δίωρο (9 Απριλίου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Παιδική συναυλία» | 195 |
| □ 2 ^ο διδακτικό δίωρο (9 Απριλίου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Εξώστης καφεενείου»..... | 203 |
| □ 3 ^ο διδακτικό δίωρο (16 Απριλίου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Τέσσερις εποχές» | 206 |

| | |
|---|------------|
| □ 4 ^ο διδακτικό δίωρο (7 Μαΐου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Guernica» | |
| 209 | |
| □ 5 ^ο διδακτικό δίωρο (14 Μαΐου 2019) προσέγγιση έργου τέχνης «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» και «Τα αρραβωνιάσματα» | 212 |
| 3.3.3. Γ' φάση: Διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων με αξιοποίηση της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress G.& Leeuwen, V.T | 224 |
| □ 1 ^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (21 Μαΐου 2019) | 240 |
| □ 2 ^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (28 Μαΐου 2019) | 247 |
| □ 3 ^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (4 Ιουνίου 2019) | 252 |
| □ 4 ^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (5 Ιουνίου 2019) | 254 |
| 3.4. Ανάλυση Γ' σταδίου: Παραγωγή πολυτροπικών μαθητικών κειμένων μετά την εφαρμογή του Β' σταδίου της παρέμβασης υπό το πρίσμα της προσέγγισης της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress & Leeuwen..... | 257 |
| 3.5. Ανάλυση Δ' σταδίου: Τελική αποτίμηση- ποιοτική ανάλυση των παραγόμενων μαθητικών υπό το πρίσμα της «γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen | 261 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 291 |
| 4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 291 |
| 4.1.1. Σύγκριση των μαθητικών κειμένων που έχουν παραχθεί κατά το στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης και κατά το στάδιο της τελικής αξιολόγησης με την ολοκλήρωση της υλοποίησής της .. | 291 |
| 4.1.2.Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της συγκεκριμένης έρευνας δράσης..... | 303 |
| 4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 307 |
| 4.2.1. Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής | 307 |
| Γ' ΜΕΡΟΣ..... | 325 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 325 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 377 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου σε όλο αυτό το «ταξίδι» των διδακτορικών μου σπουδών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επόπτρια της διατριβής μου κ. Ευανθία Έλλη Μηλίγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την προσωπική στήριξη και την καθοδήγηση στα δύο μεταπτυχιακά προγράμματα των σπουδών μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κ. Αθανάσιο Μιχάλη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγησή του, όσον αφορά στο γλωσσολογικό μέρος της διατριβής, και την κ. Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τις πολύ χρήσιμες επισημάνσεις και την όλη βοήθειά της. Ιδιαίτερα ευχαριστώ για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της διατριβής τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Γιώργο Πασιά, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, την κ. Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, την κ. Αντιγόνη- Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τον κ. Χρήστο Παρθένη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω στη Διευθύντρια, κ. Παναγιώτα Μπιτσόλα και τον Σύλλογο Διδασκόντων του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλκίδας τη σχολική χρονιά 2018-19, για την οργανωτική και ένθερμη ηθική υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ειδικότερα, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στη συνάδελφο εκπαιδευτικό κ.

Αγλαΐα Ηλιοπούλου που ανέλαβε τον δύσκολο ρόλο της «κριτικής φίλης» κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και συνέβαλε με τις υποδείξεις της στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον πρώην Διευθυντή του Σχολείου κ. Κώστα Μακρυνιώτη για τις εύστοχες παρατηρήσεις του και τις διορθώσεις του σε θέματα διδακτικής σχετικά με το αντικείμενο της διατριβής.

Οφείλω επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς των μαθητών της Στ' τάξης, που δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην ερευνητική διαδικασία. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ, όμως, το οφείλω στους μαθητές μου της Στ' τάξης τη σχολική χρονιά 2018-19 για τη συμμετοχή και την προσπάθειά τους σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Τέλος, ευχαριστώ τα μέλη της οικογένειάς μου, ιδιαίτερα τη μητέρα μου και τον σύζυγό μου, για την υπομονή και την υποστήριξη όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου.

Σας ευχαριστώ πολύ όλους...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρείται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες και η αξιολόγηση μιας διδακτικής στρατηγικής, η οποία βασίζεται στη διδακτική χρήση εικαστικών έργων τέχνης στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διατριβή επικεντρώνεται στην παραγωγή γραπτών πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές (multimodal texts) υπό το πρίσμα της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Βασικοί στόχοι της διατριβής είναι α) η ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών και β) η ικανότητα σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού εγγραμματισμού, ο οποίος βασίζεται στην κατανόηση της σχέσης οπτικού και λεκτικού εγγραμματισμού οικοδομώντας νοήματα και διαμορφώνοντας νέα κείμενα στη λογική του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο με σκοπό τη γλωσσική τους ανάπτυξη και την αποτελεσματική επικοινωνία (communicative competence) σε διάφορα περιβάλλοντα. Ένας άλλος ουσιαστικός στόχος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στο συγκεκριμένο πεδίο, μέσω της εμπλοκής τους σε συγκεκριμένες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης. Η έρευνα-δράσης σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα σε ρόλο «εκπαιδευτικού ερευνητή» (Stenhouse, L., 2003, σ. 179). Στη συλλογή δεδομένων καθώς και στην ανατροφοδότηση στις φάσεις του αναστοχασμού κατά την αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης (McNiff, J., Lomax. P., Whitehead, J., 2003) αξιοποιήθηκε μία εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας σε ρόλο «κριτικής φίλης» (Stenhouse, L., 1975). Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνας οργάνωσε συναντήσεις/συζητήσεις, στις οποίες συμμετείχαν η κριτική φίλη και άλλοι δέκα εκπαιδευτικοί του σχολείου εθελοντικά, με στόχο τη σφαιρική κατανόηση επιμέρους πτυχών του υπό εξέταση πεδίου (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001) και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε μια ενεργό διαδικασία μάθησης

νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Carr W., Kemmis St, 2002).

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν: α) τα προσωπικά ημερολόγια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και τα αντίστοιχα της «κριτικής φίλης», β) τα δομημένα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πρωτόκολλα συμμετοχικής παρατήρησης, τα οποία συμπληρώνονταν από την «κριτική φίλη» κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, γ) τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία των ηχογραφήσεων όλων των σταδίων της διδακτικής παρέμβασης, δ) οι καταγραφές των συναντήσεων/συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ε) τα φύλλα εργασιών που συμπλήρωσαν οι μαθητές και στ) τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα σε όλα τα στάδια της παρεμβατικής δράσης.

Η διδακτική στρατηγική υλοποιήθηκε συνολικά σε 26 διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια εφαρμογής. Το Α΄ Στάδιο αφορά στη διαγνωστική αξιολόγηση των παραγόμενων μαθητικών κειμένων στην αρχή της παρέμβασης. Το Β΄ Στάδιο αφορά στη διδασκαλία: α) της έννοιας των πολυτροπικών κειμένων, β) της ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού μέσω της προσέγγισης συστηματικής παρατήρησης έξι εικαστικών έργων τέχνης του Perkins (Perkins, D, 1994), τα οποία επιλέχθηκαν με συγκεκριμένα κριτήρια και γ) του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen. Το Γ΄ Στάδιο αφορά στην παραγωγή μαθητικών κειμένων και το Δ΄ Στάδιο αφορά στην τελική αποτίμηση των παραγόμενων μαθητικών κειμένων με κριτήριο αξιολόγησης τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen, η οποία κατά τον Μπονίδη αποτελεί ένα ποιοτικό, μεθοδολογικό εργαλείο που αφορά στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων (Μπονίδης, Κ., 2004, σ. 160).

Λέξεις-έννοιες κλειδιά: *πολυγραμματισμοί, οπτικός εγγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα, γλωσσικό μάθημα, εικαστικά έργα τέχνης, γραμματική οπτικού σχεδιασμού, έρευνα δράσης, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*

ABSTRACT

In the present PhD thesis it is attempted to plan, apply and evaluate a teaching strategy which is based on the use of visual art works within the framework of the subject of Language in Primary education. The thesis focuses on the written production of multimodal texts by the learners in the light of *Grammar of Visual Design* by Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). The main objectives of the strategy are firstly the development of visual literacy skills of the learners and secondly their ability of constructing multimodal texts, both in the direction of a multimodal literacy, which is based on the understanding of the relationship between visual and verbal literacy. This aim can be achieved by constructing concepts and by forming new texts, as suggested by the National Curriculum and the Interdisciplinary Common Framework of the Curriculum for primary school. The aim of this Framework is the linguistic development as well as the communicative competence in different contexts. One substantial goal of the research activities describe in the present thesis is the targeted professional development of the school teachers through their involvement in specific stages of the research procedure.

The selected research method was that of the educational action research. The action research was designed and conducted by the writer assuming the role of the “researcher teacher” (Stenhouse, L., 2003, σ. 179). During the data collection as well as the feedback in the self-reflection phases of the teaching practice evaluation (McNiff, J., Lomax. P., Whitehead, J., 2003) an other teacher of the school was involve in the role of “critical friend”(Stenhouse, L., 1975). During research the meetings/discussions were organised so as the critical friend and ten more school teachers could participate voluntarily. The aim of these meetings was twofold: First, the global understanding of the specific field individual aspects (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001) and second, the teachers engagement in active learning of new practices and bridging theory and practice. (Carr W., Kemmis St, 2002).

The data collection tools were the following: a) The teacher-researcher and critical friend’s personal journals b) The structured observation templates that were prepared

by the researcher and completed by the critical friend during the teaching intervention
c) The transcription files of the recordings during all the stages of the teaching intervention. d) The recordings of the meetings/discussions with the school's teachers
e) The worksheets that learners used f) The written texts learners produced during all the stages of the intervention activity.

The teaching strategy, consisting of 4 implementation stages, was implemented in 26 teaching hours in total. Stage A touched on the diagnostic evaluation of the learners' written production. Stage B was relevant to: a) the concept of multimodal texts and b) the development of visual literacy through the Perkin's systematic observation approach of visual works of art (Perkins, D, 1994), the works were chosen following certain criteria; and γ) the design of multimodal texts in the light of *the Grammar of Visual Design* by Kress & Leeuwen. Stage C was related to the production of learners' texts. Stage D deals with the final assessment of the learners' texts, the evaluation criterion been the grammar of visual design by Kress & Leeuwen. According to Bonidis, this is a qualitative, methodological tool for the analysis of multimodal texts (Bonidis, 2004, p. 160).

Keywords: *multiliteracies, visual literacy, multimodal texts, language as subject, visual art works, grammar of visual design, action research, teachers professional development.*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται ως εποχή της εικόνας, οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με μια πληθώρα οπτικών πηγών. Η επαφή αυτή διευκολύνεται από τη ραγδαία ανάπτυξη και χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανάλωση εικόνων. Στο σχολικό περιβάλλον η χρήση εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί έναν από τους κυριότερους αναπαραστατικούς «σημειωτικούς πόρους» για την αναπλαισίωση της γνώσης, που παράγεται κατά τη διαδικασία της μάθησης (Koppal, M. & Caldwell, A., 2004), με αποτέλεσμα η εικόνα να ανάγεται σε σημαντικότατο επικοινωνιακό μέσο παράλληλα με τον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως αναφέρει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου για το γλωσσικό μάθημα (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011).

Η πράξη του «κοιτάζω» μετατρέπεται σε μια εξαιρετικά δυναμική διαδικασία (Παύλου, Β, 2017, σ. 115) και από τη χρήση των πολυμέσων και των πολλαπλών σημειολογικών συστημάτων προκύπτουν πολυτροπικά κείμενα, στα οποία η εικόνα συμπληρώνει και πολλές φορές ανταγωνίζεται το γλωσσικό υλικό. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου αναφέρει, στους στόχους του για το γλωσσικό μάθημα, *«πως οι μαθητές στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού εγγραμματισμού πρέπει να κατανοήσουν τη σχέση του οπτικού με τον λεκτικό εγγραμματισμό εντοπίζοντας και ερμηνεύοντας στοιχεία όπως: λεκτικές πληροφορίες, εικόνες, σχεδιαγράμματα, με σκοπό να οικοδομήσουν νόημα ως δημιουργοί, συνδυάζοντας την προηγούμενη εμπειρία τους με το κείμενο, το οποίο έρχονται σε επαφή»* (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011, σσ. 9-10). Όμως, ενώ γίνεται αναφορά στην επιδίωξη της κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων, που απαιτεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικών πολυγγραμματισμών από τους μαθητές, *απουσιάζει «η εξειδίκευση των στόχων και των κατάλληλα διδακτικών ενεργειών για τον τρόπο ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού και την καλλιέργεια προσυγγραφικών και μετασυγγραφικών στρατηγικών, που αφορούν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων»* (Μιχάλης, Α,

2016, σ. 174), προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης ενεργοποιώντας δεξιότητες κωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης γλωσσικών και οπτικών κυρίως πληροφοριών και χρησιμοποιώντας το υπάρχον υλικό με διαδικασίες συμπλήρωσης, αφαίρεσης στοιχείων, αντικατάστασης ή προσθήκης νέων να κατασκευάσουν ένα νέο πολυτροπικό κείμενο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 20-21).

Στο πλαίσιο αυτό στην παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρείται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες και η αξιολόγηση μιας διδακτικής στρατηγικής, η οποία βασίζεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος, που είναι προαπαιτούμενος του δεύτερου άξονα, επιδιώκει να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με διδακτικό εργαλείο επιλεγμένα εικαστικά έργα τέχνης. Ο δεύτερος άξονας της διδακτικής στρατηγικής επικεντρώνεται στη διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και υπό το πρίσμα της *«γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού»*¹ των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010), με στόχο τη βελτίωσή τους στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων. Σημαντική διάσταση του όλου εγχειρήματος ήταν η στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη της γράφουσας και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, που συμμετείχαν σε συγκεκριμένες φάσεις της έρευνας, όσον αφορά το συγκεκριμένο διδακτικό πεδίο.

Πρόκειται για Έρευνα Δράσης που πραγματοποιήθηκε σε τμήμα με 22 μαθητές της Στ΄ τάξης ενός εξαθέσιου δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Εύβοιας. Συγκεκριμένα στο 11^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, που βρίσκεται λίγο έξω από το κέντρο της πόλης. Η γράφουσα, η οποία κατείχε οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο και δίδασκε εκείνη τη σχολική χρονιά στην Στ΄ τάξη, είχε τον ρόλο του «εκπαιδευτικού ερευνητή» (Stenhouse, L., 2003, σ. 179), δηλαδή η έρευνα οργανώθηκε, σχεδιάστηκε και διεξήχθη από την ίδια κατά τη διδασκαλία της στο τμήμα της Στ΄ τάξης. Ο «εκπαιδευτικός ως ερευνητής» αναλαμβάνει ενεργό δράση επιχειρώντας να κατανοήσει την πρακτική του

¹ Η *«Γραμματική του Οπτικού σχεδιασμού»*, που ανέπτυξαν οι Kress & Leeuwen στο βιβλίο τους *«Η ανάγνωση των εικόνων»* (2010), επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον *«τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα στοιχεία, δηλαδή οι άνθρωποι, τα μέρη και τα πράγματα, συνδυάζονται σε οπτικές δηλώσεις μεγαλύτερης ή μικρότερης πολυπλοκότητας και έκτασης, όπως κατά αντίστοιχο τρόπο οι γραμματικές της γλώσσας περιγράφουν τον συνδυασμό των λέξεων σε περιόδους, προτάσεις και κείμενα»* (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 41).

και να διερευνήσει τη διδασκαλία του μέσα από ένα πλέγμα συνεργασιών (Αυγητίδου, Σ., 2014). Εντοπίζει μια προβληματική κατάσταση, αναστοχάζεται πάνω σε αυτή, σχεδιάζει, δρα και προσπαθεί να τη βελτιώσει (Kemmis St., 1993).

Η ερευνήτρια πρότεινε μία εκπαιδευτικό του σχολείου σε ρόλο «κριτικής φίλης» (Stenhouse, L., 1975). Η «κριτική φίλη» παρατηρούσε όλα τα στάδια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001, σ. 141) προσφέροντας πολύτιμες συμβουλές, καθώς και «εναλλακτικές προοπτικές στοχασμού» (Κατσαρού, Ε., 2016, σ. 272), κυρίως στη φάση της αποτίμησης κάθε σταδίου εφαρμογής της παρέμβασης.

Η διευθύντρια και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου συνέβαλαν εθελοντικά μέσα από τις συναντήσεις/συζητήσεις στη διατύπωση των προσωπικών τους σκέψεων, κρίσεων και παρατηρήσεων βοηθώντας την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να διεισδύσει και να εμβαθύνει σε ορισμένες επιμέρους πτυχές του προβλήματος που εξετάστηκε (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001, σ. 155). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, κατέχοντας στις συζητήσεις αυτές «τον ρόλο του μανθάνοντος υποκειμένου» (Μηλίγκου, Ε. , 2007) είχαν την ευκαιρία, μέσω της παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και του σχεδιασμού της διδακτικής στρατηγικής από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ενισχύοντας τον στοχασμό τους πάνω σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, που εφαρμόστηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στη σύνδεση τη θεωρίας με την πράξη (Carr W., Kemmis St, 2002).

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα εξής:

α) τα προσωπικά ημερολόγια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και τα αντίστοιχα προσωπικά ημερολόγια της «κριτικής φίλης» (βλ. Παράρτημα), στα οποία καταγράφονταν σκέψεις, απορίες και παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης.

β) τα πρωτόκολλα συμμετοχικής παρατήρησης, που δόμησε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα) και συμπλήρωνε η «κριτική φίλη» σε όλα τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης. Τα πρωτόκολλα παρατήρησης δομήθηκαν με συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης και συμπληρώνονταν σε κάθε στάδιο και φάση της διδακτικής παρέμβασης.

γ) τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία καταγραφής ήχου όλων των σταδίων και των φάσεων της διδακτικής παρέμβασης (αφού είχε εγκριθεί η ηχογράφηση της διδασκαλίας από το Υπουργείο Παιδείας μετά από σχετικό αίτημα και οι γονείς, όπως προβλέπει η νομοθεσία).

δ) οι συναντήσεις/συζητήσεις, που οργάνωσε σε τακτά χρονικά διαστήματα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτές (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001) και εκτός διδακτικού ωραρίου.

ε) τα φύλλα εργασιών που δόθηκαν στους μαθητές κατά την εφαρμογή της Β' φάσης, της συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης και είχαν σχεδιαστεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

στ) τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα σε όλα τα στάδια της παρεμβατικής δράσης (τόσο στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και στο τελικό στάδιο της διδακτικής παρέμβασης).

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από τρία μέρη. Το Α' μέρος: Θεωρητικό μέρος της διατριβής, το Β' μέρος: Ερευνητικό μέρος της διατριβής και το Γ' μέρος: Παράρτημα.

Το Α' μέρος, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια, αφορά βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας των πολυγραμματισμών, της πολυτροπικότητας και του οπτικού εγγραμμτισμού. Επισημαίνεται η σημασία της εικόνας και των εικαστικών έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων και η σύνδεση του οπτικού εγγραμμτισμού και της πολυτροπικότητας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2011 για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, αναλύονται τα τέσσερα στάδια συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης του Perkins (Perkins, D, 1994), τα οποία αναφέρει αναλυτικά και ο Κόκκος (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011) και παρουσιάζεται το ποιοτικό, μεθοδολογικό εργαλείο της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010), που αφορά στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων (Μπονίδης, Κ., 2004, σ. 160).

Το Β' μέρος, το Ερευνητικό, περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο Πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της *εκπαιδευτικής έρευνας δράσης* (*educational*

action research) και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναλύεται επίσης το μοντέλο διενέργειας της έρευνας δράσης του Kemmis (Kemmis St., 1993), στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Στο Δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η αφετηρία της έρευνας, δηλαδή ο εντοπισμός της προβληματικής κατάστασης, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός της έρευνας, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της και αναλύονται τα στάδια προετοιμασίας της, τα οποία περιλαμβάνουν:

- ✓ την επιλογή της σχολικής μονάδας
- ✓ τις αρχικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας
- ✓ τον ρόλο της «εκπαιδευτικού-ερευνήτριας», της «κριτικής φίλης» και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας
- ✓ την επιλογή του ερευνητικού δείγματος
- ✓ την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων
- ✓ τα εργαλεία της έρευνας δράσης για τη συλλογή δεδομένων
- ✓ ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας σχετικά με τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολική μονάδα
- ✓ την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων του τμήματος και
- ✓ την ενημέρωση των μαθητών για τη συμμετοχή τους

Το Τρίτο κεφάλαιο του Β' μέρους αφορά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση όλων των φάσεων της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και της διαδικασίας διαμορφωτικής αξιολόγησης των παραγόμενων πολυτροπικών μαθητικών κειμένων καθόλη τη διάρκειά της. Περιγράφονται διεξοδικά οι γενικοί στόχοι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι χρόνοι υλοποίησης και τα στάδια εφαρμογής της στη σχολική τάξη. Αξιολογούνται τα μαθητικά κείμενα που έχουν παραχθεί κατά το Α και Γ' Στάδιο εφαρμογής της παρέμβασης, αναλύονται ποιοτικά τα ευρήματα και καταγράφονται οι παρατηρήσεις και η αποτίμηση κάθε σταδίου εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης μέσα από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Στο Τέταρτο κεφάλαιο του Β' μέρους παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και δίνονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την καταγραφή των παρατηρήσεων όλων των σταδίων εφαρμογής της παρεμβατικής δράσης, από τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων συμμετοχικής παρατήρησης, τις απομαγνητοφωνημένες ηχογραφήσεις των 26

διδασκικών ωρών της παρέμβασης, τις καταγραφές των συναντήσεων/συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τα φύλλα εργασιών των μαθητών και τη σύγκριση των παραγόμενων μαθητικών πολυτροπικών κειμένων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (66 παραγόμενα κείμενα στο Α' στάδιο της παρέμβασης και 65 στο Γ' στάδιο της παρέμβασης).

Στο Γ' και τελευταίο μέρος, δηλαδή στο Παράρτημα, παρατίθενται:

- ✓ το σημείωμα ενημέρωσης προς τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών με σκοπό την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία
- ✓ η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας
- ✓ το πρωτόκολλο καταγραφής των παρατηρήσεων του ημερολογίου και το πρωτόκολλο συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης
- ✓ τα μαθητικά κείμενα που έχουν παραχθεί κατά το Α' στάδιο και το Γ' στάδιο
- ✓ τα φύλλα εργασιών που δόθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια εφαρμογής των σταδίων της διδακτικής παρέμβασης

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1. Εγγραμματισμός

Η αναζήτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για την έννοια του εγγραμματισμού, η οποία εμπεριέχει «ένα πλέγμα ιδεολογικών θέσεων», συνθέτουν την «εκπαιδευτική διαμάχη» περί ορισμού του (Baynham, 2000, σσ. 16-17), λόγω ότι πρόκειται για έναν πολυδύναμο και πολυδιάστατο όρο, που δύσκολα μπορεί να οριοθετηθεί. Ο Paulo Freire, που έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση παγκοσμίως στον χώρο του εγγραμματισμού ενηλίκων, υποστηρίζει πως σε ένα εξειδικευμένο επίπεδο, «...ο γραμματισμός είναι μια φορτισμένη λέξη, με την οποία έχει συνδεθεί πλήθος εννοιών και ιδεολογιών, μια πολυδιάστατη λέξη, ένα γενετικό θέμα» (Freire, P, 1973) και ο ορισμός του είναι δύσκολο να δοθεί «γιατί σημαίνει διαφορετικά πράγματα, σε διαφορετικές εποχές, για διαφορετικά άτομα και για διαφορετικές κοινωνίες» (Χαραλαμπίδης, 2006, σ. 7).

Αρχικά, τον 19^ο αιώνα στις δυτικές κοινωνίες ο εγγραμματισμός (**literacy**), που στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο αλφαριθμητισμός, περιοριζόταν «στην ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει με σημείο αναφοράς την εμφάνιση των τυπωμένων κειμένων» (Χατζησαββίδης, 2007). Όμως αυτή η αντίληψη τον τοποθετούσε σε ατομικό επίπεδο αποσυνδεδεμένο από τις κοινωνικές πρακτικές (Gee, J.P, 2006, σ. 15). Τη δεκαετία του 1960 η Unesco επανορίζει την έννοια του εγγραμματισμού πέρα από την ικανότητα χρήσης των γλωσσικών δομών και την συνδέει με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των λαών του δυτικού κόσμου και με τις δεξιότητες/ικανότητες των ατόμων. Σύμφωνα με την Unesco, όπως παραθέτει ο Baynham, «ένα άτομο θεωρείται εγγράμματο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, που το καθιστούν ικανό να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες που ορίζει η αποτελεσματική λειτουργία της κοινωνικής ομάδας στην οποία συμμετέχει» (Baynham, 2000, σσ. 19-20).

Προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, πολλοί επιστήμονες αρχίζουν να αμφισβητούν τους παραδοσιακούς ορισμούς περί γραμματισμού και αρχίζουν να διερωτώνται *«Τι είναι εγγραμματισμός τελικά και ποια η χρησιμότητά του»* (Gee, J.P, 2006, σ. 40). Οι μελέτες του Freire, που ανέδειξαν την κοινωνική και πολιτική σημασία του γραμματισμού (Παπαδημητρίου, Φ., 2012, σ. 11), καθώς και πολλοί θεωρητικοί όπως ο Barton (Barton, D & Hamilton, M, 1998, σ. 3) (Barton, D. & Hamilton.M., 2000, σ. 7), ο Gee (Gee, J. P, 1996, σ. 132) και η Heath (Heath, S.B., 1983, σ. 11) κατέληξαν πως ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική, συνδεδεμένη με κάθε μορφή κοινωνικής επικοινωνίας. Την άποψη αυτή υποστήριξε και το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Εγγραμματισμό των Ενηλίκων, προσδίδοντας μια κριτική διάσταση στην έννοιά του (Street, B., 1984, σ. 8). Σύμφωνα με το Αυστραλιανό Συμβούλιο *«ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη ...περιλαμβάνει την πολιτισμική γλώσσα, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις...στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία»* (Baynham, 2000, σ. 12).

Άλλοι θεωρητικοί προσπαθώντας να εννοιολογήσουν την έννοια του εγγραμματισμού μετακινούνται προς τη βάση των εγγράμματων πρακτικών και υποστηρίζουν πως *«Ο εγγραμματισμός δεν είναι απλώς η γνώση ανάγνωσης και γραφής ενός συγκεκριμένου συστήματος γραφής, αλλά η εφαρμογή αυτής της γνώσης για συγκεκριμένους σκοπούς μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο χρήσης»* (Scribner, S. and Cole, M., 1981, σ. 45). Το ίδιο τονίζει και ο Barton στη θεωρητική του περιγραφή για την έννοια του εγγραμματισμού ως κοινωνική δραστηριότητα, θεωρώντας πως ο καλύτερος τρόπος για να περιγραφεί είναι με βάση τις εγγράμματες πρακτικές, που οι άνθρωποι αξιοποιούν στα εγγράμματα γεγονότα. Σχετικά με τον όρο εγγράμματες πρακτικές νοείται *«το απόθεμα των γενικών πολιτισμικών τρόπων αξιοποίησης του εγγραμματισμού από το οποίο οι άνθρωποι αντλούν ένα εγγράμματο γεγονός»* (Barton, D., 2009, σ. 60) και είναι *«οι ιδιαίτεροι τρόποι σκέψης, ανάγνωσης και γραφής, που διαρκώς μεταβάλλονται ανάλογα με τον χώρο και τον χρόνο»* (Street, B., 1984, σ. 1).

Οι ταχύτατες μεταβολές και αλλαγές που επηρεάζουν την ανοιχτή, πολυπολιτισμική κοινωνία μας η οποία εξελίσσεται συνεχώς (Παρθένης, Χ., 2010), παράγουν

αντίστοιχες μεταβολές και αλλαγές στις επικοινωνιακές πρακτικές και εφόσον ο εγγραμματισμός συνδέεται στενά με την έννοια της επικοινωνίας, αλλάζουν και οι πρακτικές εγγραμματισμού (Baynham, 2000, σ. 304). Η έννοια της εγγράμματης πρακτικής συνδέεται με την αντίληψη όχι μόνο του τι κάνουν οι άνθρωποι, αλλά και του τι πιστεύουν ό,τι κάνουν ή του τι σκέφτονται να κάνουν και υπονοεί τόσο την πράξη, αλλά και τη γνώση (Baynham, 2000, σ. 55). Με τον όρο *εγγράμματα γεγονότα* εννοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο (Barton, D., 2009, σ. 58) σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας (Barton, D., 2009, σ. 59). Έτσι τα νέα κείμενα που κατασκευάζονται, προφορικά ή γραπτά, δεν είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται.

Ο Ματσαγγούρας ορίζει τον εγγραμματισμό σε σχέση με τη γλώσσα, την οποία ορίζει ως σύστημα κοινωνικής σημειωτικής μέσα από το οποίο ο άνθρωπος νοηματοδοτεί και κοινοποιεί την εμπειρία του. Συγκεκριμένα αναφέρει για τον εγγραμματισμό πως είναι *«η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις μετα-γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητές του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους, που αφορούν α) τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και β) στην κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων² ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικού περιεχομένου και διαφορετικής μορφής και δομής και διαφορετικών λεξικο-γραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών»*. (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σσ. 20-22). Οι δεξιότητες αυτές είναι ποικίλες και σύνθετες και σύμφωνα με τον Kress συνδέονται με το σημειωτικό μέσο το οποίο αξιοποιείται κάθε φορά για την ανθρώπινη επικοινωνία στην παραγωγή νοήματος, χωρίς να είναι απαραίτητως συνδεδεμένες με τον λεκτικό σημειωτικό κώδικα, αλλά μπορεί να συνδέονται και με άλλες οπτικές αναπαραστάσεις (Kress, G, 1994, σσ. 208-209).

Στηριζόμενοι στους παραπάνω ορισμούς αντιλαμβανόμαστε πως σε θεωρητικό επίπεδο η έννοια του εγγραμματισμού γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική πρακτική, θεωρία που υποστηρίζουν και οι Νέες Σπουδές Εγγραμματισμού (New Literacy Studies) (Gee, J.

² Με τον όρο «κείμενο» εννοείται το μέσο, με το οποίο κοινοποιούνται ιδέες, εμπειρίες, απόψεις και πληροφορίες με τη μορφή εικόνας, αφίσας, βίντεο, ζωγραφικό έργο κ.ά. Η έννοια του «κειμένου», με τη γνωστή της μορφή, δηλαδή ένα σύνολο λέξεων, προτάσεων και παραγράφων, παρουσιάζεται πλέον διαφορετικά και είναι κάτι ρευστό, που μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή (Πουρκός, Μ., 2011, σ. 63).

P, 2008, σ. 42). Στο πλαίσιο τους η επιστήμη της γλώσσας στρέφεται από τη μελέτη της γλώσσας, ως συστήματος γλωσσικών στοιχείων, στη διερεύνηση των νοημάτων που παράγονται μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου, τονίζοντας τη διαλεκτική σχέση του εγγραμματισμού με την κοινωνία (Κωστούλη, Τ. & Χατζηνικολάου, Α, 2016, σ. 1). Οι Νέες Σπουδές Εγγραμματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης εισάγουν κι έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης του γραμματισμού, όχι μόνο στον χώρο του σχολείου, αλλά και στην καθημερινή ζωή. Επιδιώκουν την εξοικείωση των ατόμων με την ποικιλία των πολιτιστικών μέσων, με στόχο την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων των κειμένων, των εικόνων και γενικά των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Core, B. & Kalantzis, M., 1999, σ. 214).

Αυτό σημαίνει πως αλλάζει το πλαίσιο της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού, το οποίο τώρα σαφώς επηρεασμένο από τις οικονομικο-κοινωνικές αλλαγές (εξάπλωση της τεχνολογίας, ανάπτυξη των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων, κ.ά (Χατζησαββίδης, Σ., 2005) απαιτεί την καλλιέργεια και την απόκτηση νέων κατάλληλων δεξιοτήτων από τους μαθητές και αυριανούς πολίτες, με σκοπό την πλήρη κατανόηση, αλλά και την παραγωγή νέων ειδών κειμένων, όπως αυτά διαμορφώνονται στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον (Baynham, 2000, σσ. 114-115). Καθώς τα νέα κείμενα, που κατασκευάζονται προφορικά ή γραπτά, δεν είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο που παράγονται, ο όρος εγγραμματισμός εμφανίζεται *«ως οπτικός, κοινωνικός, τεχνολογικός, ψηφιακός, οικολογικός, σχολικός, κειμενικός, κριτικός κ.ά.»* (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 25) και δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης (Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., 2006).

1.2. Από τον Εγγραμματισμό στους Πολυγγραμματισμούς: Η ομάδα The New London Group

Η μελέτη της ανάπτυξης του εγγραμματισμού προσέφερε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα, θεωρητικούς προβληματισμούς και συζητήσεις, που οδήγησαν στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης αλλά και της αλλαγής του τρόπου που ο εγγραμματισμός ορίζεται και διδάσκεται στη σύγχρονη εποχή (Αϊδίνης, Α., 2012, σ. 24). Παράλληλα έφερε προβληματισμούς και για τα είδη εγγραμματισμού που πρέπει να αναπτύξει μια κοινωνία, καθώς και πώς αυτά τα είδη προσφέρονται στους πολίτες μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Μητισκοπούλου, Β., 2001). Με δεδομένο ότι οι πολλαπλές μεταβολές σε οπτικοακουστικό επίπεδο επανακαθορίζουν τη σύγχρονη εποχή με βάση ψηφία (bits), ψηφιολέξεις (bytes) και ψηφιακές μορφές (Dimasi, M. & Aravani, E., 2016) γίνεται αντιληπτό πως οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων μετατοπίζονται και επιμερίζονται σε πολλαπλά κανάλια και τρόπους λειτουργίας (Crumpler, T., Hansfield, L., & Dean, T., 2011) και δεν περιορίζονται πλέον στο έντυπο υλικό μόνο, αλλά επεκτείνονται και στα ηλεκτρονικά, ακουστικά, συνδυαστικά μέσα (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 423). Υπό αυτές τις νέες συνθήκες *«το νόημα των κειμένων διαμορφώνεται μέσα από τη χρήση πολλαπλών και αποκλινοσών ενδογλωσσικών παραλλαγών με αποτέλεσμα να εμφανίζεται όλο και πιο πολυτροπικό»* (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 404). Παρατηρείται δηλαδή μια σημειωτική αλλαγή από το λεκτικό στο οπτικό και ακουστικό σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και μια ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων παραγωγής νοήματος, στους οποίους η γλώσσα καλείται να ανταποκριθεί (The New London Group, 1996, σ. 64).

Επομένως στο πλαίσιο της επικοινωνίας η εισαγωγή και η ραγδαία ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών, η κυριαρχία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των κοινωνιών, η πολυμορφία και η πολυσημία των κειμένων, οδηγεί στη διαπίστωση πως η απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την κατανόηση των κειμένων, που συνδυάζουν *«διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) και λόγων, τα οποία παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα εγγραμματισμού»* (Χατζησαββίδης, Σ.,

2005) είναι επιτακτική επηρεάζοντας άμεσα το σχολείο και τις πρακτικές εγγραμματοσύμω, οι οποίες διαρκώς μετασηματίζονται.

Ως απάντηση σε αυτές τις σημαντικές αλλαγές, δηλαδή στον πολλαπλασιασμό των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας μέσω των νέων τεχνολογιών (διαδίκτυο, εφαρμογή των πολυμέσων, τα ψηφιακά μέσα) και την ύπαρξη της αυξανόμενης γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, που απορρέει και από την μετακίνηση των πληθυσμών (Pahl, K. & Roswell, J., 2006, σσ. 6-9), ήταν να αναπτυχθεί η θεωρία των πολυγραμματισμών (multiliteracies), που αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική (Barton, D. & Hamilton, M., 2000, σ. 7), μέσω της οποίας μπορεί και πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη (Χατζησαββίδης, 2007), δηλαδή η κριτική αντιμετώπιση των διαφόρων τύπων λόγων (discourses), δίνοντας στα άτομα την ευκαιρία να παράγουν πολλά είδη λόγου ανταποκρινόμενοι κάθε φορά στις επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, Σ., 2003).

Η έννοια των πολυγραμματισμών, που έρχεται να συμπληρώσει την παραδοσιακή παιδαγωγική του γραμματισμού, έκανε την πρώτη της εμφάνιση στο άρθρο «Pedagogy of Multiliteracies» το 1996 και δημοσιεύτηκε στο Harvard Educational Review (The New London Group, 1996) από μία ομάδα ερευνητών ειδικών στη διδασκαλία του γραμματισμού, που καθιερώθηκε με το όνομα The New London Group (The New London Group, 1996, σσ. 61-62). Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από ερευνητές πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως της Παιδαγωγικής, της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας κ.ά. με βασικούς συντελεστές τους Cope & Kalantzis. Η πρώτη τους συνάντηση έγινε τον Σεπτέμβρη του 1994 στην Αυστραλία και ο προβληματισμός τους ήταν το γεγονός πως οι ταχύτατες εξελίξεις στην κοινωνία με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας (Cope, B. & Kalantzis, M., 1999) άλλαζαν ριζικά την παιδαγωγική του γραμματισμού, ο οποίος «δεν μπορούσε πλέον να είναι στατικός και συγκεκριμένος» (Πουρκός, Μ., 2011, σ. 66). Στηριζόμενοι σε αυτές τις σημαντικές αλλαγές, που χαρακτήριζαν τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, διατύπωσαν μια θεωρία παραγωγής νοήματος (Παπαδοπούλου, Μ., 2011) προσδιορίζοντας την έννοια των πολυγραμματισμών ως μια ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκεκριμένα και χρήσης αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων (Cope, B. & Kalantzis, M., 2009). Οι ίδιοι υποστήριζαν πως «Οι Πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση

στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών» (Cope, B. & Kalantzis, M., 2001).

Βασική θεώρηση της ομάδας The New London Group ήταν πως η γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη *«τις πολύμορφες κουλτούρες που αλληλοσχετίζονται με το πλήθος των κειμένων που κυκλοφορούν και την ποικιλία των κειμενικών μορφών που σχετίζονται με την πληροφορία και τις πολυμεσικές τεχνολογίες»* (Cope, B. & Kalantzis, M., 2009, σσ. 5-9), θα πρέπει να προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις που επιβάλλονται στους ανθρώπους, οι οποίοι είναι παραγωγοί νοημάτων. Στο σχολικό περιβάλλον οι αλλαγές αυτές επηρέασαν τη διδακτική πράξη, καθώς οι μαθητές επικοινωνούν αποτελεσματικά όχι μόνο σε γραπτό και σε προφορικό επίπεδο, αλλά και σε πολυτροπικό, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικών πολυγραμματισμών (Westby, C., 2010). Με δεδομένο ότι σε ένα κόσμο που συνεχώς υφίσταται αλλαγές, αλλάζει και διαμορφώνεται και αυτό το οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, το σχολείο στρέφεται προς την κατεύθυνση της γνώσης, της αυτενέργειας, της επιστημονικής αναζήτησης, του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (Street, B., 2000; Dimasi, M. & Aravani, E., 2016).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει η γλωσσική διδασκαλία να βασίζεται σε κείμενα που έχουν άμεση σχέση με τη ζωή των μαθητών, καθώς *«δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν»* (Bruce, B., 2007, σ. 8) και η νοηματοδότηση των κειμένων απαιτείται να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, έτσι ώστε *«η μάθηση να στοχεύει στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, καθώς και στο να αναδειχθεί το γλωσσικό φαινόμενο ως ένα δυναμικό σύστημα σημείων και όχι ως ένα στατικό προϊόν γραμματικοσυντακτικών κανόνων»* (Dimasi, M. & Aravani, E., 2016). Η μάθηση για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί πεδίο συνάντησης μαθητών και εκπαιδευτικών και με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου πέραν της γλώσσας, όπως οι ηχητικές ή οι οπτικές πηγές, οι εικόνες, η μουσική και οι χειρονομίες (Hobbs, R., 2006, σ. 15). Το υλικό επομένως της διδασκαλίας θα πρέπει να επιλέγει πηγές από τον καθημερινό λόγο, τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο,

τις μορφές της τέχνης, το θέατρο, τις φωτογραφίες, τις κινηματογραφικές ταινίες, τους ζωγραφικούς πίνακες, τα περιοδικά κ.ά. (Dimasi, M. & Aravani, E., 2016).

Όσον αφορά την παραγωγή κειμένων από τους μαθητές μια άλλη βασική έννοια που εισάγει η ομάδα The New London Group και στηρίζει διδακτικά όλα τα παραπάνω είναι εκείνη του «Σχεδίου» (Desing). Η έννοια αυτή αντικαθιστά τους παραδοσιακούς όρους «σκέφτομαι και γράφω» και «παραγωγή λόγου» και μιλά για μια δυναμική διαδικασία παραγωγής κειμένου, που στηρίζεται στην αναζήτηση πηγών, στην επιλογή, στον συνδυασμό και τη σύνθεση (Χατζησαββίδης, Σ., 2003). Η έννοια του «Σχεδίου» σύμφωνα με τους ερευνητές του New London Group αλλά και των Mary Kalantzi & Bill Cope αναφέρεται για να εξηγήσουν τη διαδικασία παραγωγής νοήματος από τα πολιτισμικά προϊόντα (Cope, B. & Kalantzis, M., 1999, σ. 687) (Cope, B. & Kalantzis, M., 2000, σσ. 19-23) και περιλαμβάνει τρεις όψεις:

- τα Διαθέσιμα Σχέδια (Available Desings),
- τον Σχεδιασμό (Designing) και
- το Ανασχεδιασμένο (The redesigned).

Τα *Διαθέσιμα Σχέδια* αναφέρονται στις πηγές νοήματος περιλαμβάνοντας τις «γραμματικές» διαφορών σημειωτικών συστημάτων και τις «τάξεις λόγου». Επίσης περιλαμβάνουν τη γλωσσική εμπειρία των εμπλεκόμενων στον *Σχεδιασμό* (The New London Group, 1996, σσ. 74-75). Ο *Σχεδιασμός* αναφέρεται στη διαδικασία διαμόρφωσης του νοήματος σε σχέση με το πλαίσιο των συνθηκών, που λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, Σ., 2011, σ. 110). Κατά τη φάση του σχεδιασμού αξιοποιούνται οι διαθέσιμες πηγές, στηρίζεται στα *Διαθέσιμα Σχέδια* και αναπαράγει ή μεταπλάθει γνώσεις συγκροτώντας τις σε νέα μηνύματα (The New London Group, 1996, σσ. 75-76). Το *Ανασχεδιασμένο* αναφέρεται στο προϊόν του σχεδιασμού, (Χατζησαββίδης, Σ., 2011, σ. 110), το οποίο στη συνέχεια μετατρέπεται σε ένα νέο διαθέσιμο σχέδιο, δηλαδή σε μια καινούρια πηγή συγκρότησης ενός νέου μηνύματος.

Τα τρία αυτά στοιχεία δείχνουν, πως η διαμόρφωση νοήματος στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών δεν είναι μια απλή εφαρμογή στατικών κανόνων, αλλά είναι ενεργή, δυναμική και δημιουργική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται μαθητές και εκπαιδευτικοί (The New London Group, 2000, σ. 20) (Κατσαρού, E., 2011, σ. 416).

Η έννοια του Σχεδίου στο σχήμα της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, που πραγματώνεται στη σχολική τάξη, υποστηρίζει πως η μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από τέσσερα στοιχεία- γνωστικές διαδικασίες: της βίωσης, της νοηματοδότησης, της ανάλυσης και της εφαρμογής (Παύλου, Β, 2018, σ. 118), τα οποία δεν αποτελούν «αλληλοδιάδοχες φάσεις» (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 66), αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με οποιαδήποτε σειρά. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά στις ήδη υπάρχουσες παραδοσιακές πρακτικές του εγγραμματισμού (Core, Β. & Kalantzis, Μ., 2000, σσ. 239-248) και συνδέουν τη διδακτική διαδικασία με τη γνωστική διαδικασία (Παύλου, Β, 2018, σ. 120).

Οι τέσσερις τομείς των παιδαγωγικών διαδικασιών είναι:

α) Η Τοποθετημένη-Εγκατεστημένη Πρακτική (Situated Practice),

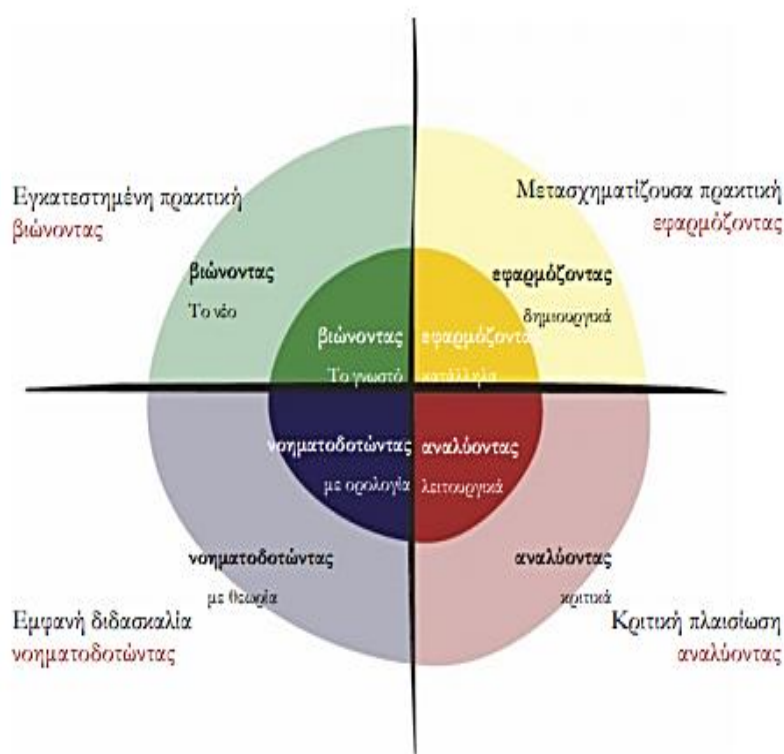
β) Η Ανοιχτή-Εμφανή Διδασκαλία (Over Instruction),

γ) Η Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing) και

δ) Η Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice).

Η *Τοποθετημένη-Εγκατεστημένη Πρακτική* αφορά τις εμπειρίες των μαθητών πάνω στο σχεδιασμένο και στον σχεδιασμό (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 405). Με βιώματα που πηγάζουν από την καθημερινότητά τους ή τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο (Χατζησαββίδης, Σ., 2003) οι μαθητές «εμπλέκονται ενεργά σε επικοινωνιακές δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου και σε δράσεις που πραγματοποιείται εφαρμογή παραγωγικών και προσληπτικών στρατηγικών, χωρίς ωστόσο να υφίσταται ρητή διδασκαλία των στρατηγικών αυτών» (Μιχάλης, Α, 2020, σ. 292).

Η *Ανοιχτή-Εμφανής Διδασκαλία* έχει άμεση σχέση με την παραγωγή νοήματος, υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, με σκοπό την κατάκτηση μιας μεταγλώσσας αναφορικά με το σχέδιο, αλλά και τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων για την οργάνωση και κατανόηση ενός κειμένου. Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί μια λειτουργική γραμματική, που θα περιγράφει το νόημα στον κάθε τρόπο χωριστά (γλωσσικό, οπτικό, κ.ά.), αλλά και σε πολυτροπικά κείμενα αξιοποιώντας για την παραγωγή νοήματος διάφορους τρόπους (Ντίνας, Κ., 2013, σ. 296) και ποικίλες πηγές.



Εικόνα 1, Το μοντέλο των πολυγραμματισμών Kalantzi & Cope³

Η *Κριτική Πλαισίωση* συνδέει τα νοήματα με τα κοινωνικά πλαίσια που παρήχθησαν (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 405). Στη φάση αυτή γίνονται συγκρίσεις και συσχετισμοί (Χατζησαββίδης, Σ., 2003) για την κριτική ερμηνεία του κειμένου με βάση το πλαίσιο που παράχθηκε και λειτουργεί. Δηλαδή ο μαθητής καλείται να αποστασιοποιηθεί από αυτό που μελετά και να το δει κριτικά σε σχέση με τα συμφραζόμενά του (Ντίνας, Κ., 2013, σ. 297).

Στη *Μετασχηματισμένη Πρακτική* οι μαθητές μεταφέρουν σχέδια νοήματος από το ένα πλαίσιο στο άλλο, τα οποία τα έχουν προσαρμόσει και αναδιαμορφώσει (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 406). Δηλαδή πρόκειται για μια προσπάθεια εφαρμογής όλων όσων αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας (Χατζησαββίδης, Σ., 2011) και αξιολόγησης σε συνδυασμό με τον στόχο που είχε τεθεί αρχικά, κρίνοντας κατά πόσο ήταν επιτυχής η αναπαραγωγή του νοήματος ή ο

³ Πηγή: Μάθηση μέσω σχεδιασμού, <http://neamathisi.com/>

μετασχηματισμός του με τη μεταφορά του σε άλλα κοινωνικά συμφραζόμενα (Ντίνας, Κ., 2013, σ. 297), μέσω του αναστοχασμού, της ανάλυσης και της ερμηνείας.

Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτό πως οι πολυγραμματισμοί έχουν μια πληθώρα πλεονεκτημάτων, καθώς ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας και υιοθετεί μια επικοινωνιακή προοπτική κατά την πράξη της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν. Επίσης, με δεδομένο ότι κάθε μαθητής προσλαμβάνει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, η ποικιλία των σημειωτικών τρόπων απεικόνισης της γνώσης εξασφαλίζει την επιτυχία των στόχων του διδάσκοντα, καθιστώντας παράλληλα το μάθημα πιο ελκυστικό, δίνοντας στους μαθητές κίνητρα ενεργούς συμμετοχής, αυτενέργειας και δημιουργίας (Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε., 2006).

Η συζήτηση επομένως για τους πολυγραμματισμούς έφερε στην επιφάνεια ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής τους, την πολυτροπικότητα, που ως όρος απαντάται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία.

1.3. Η έννοια της Πολυτροπικότητας

Ταυτόχρονα με την έννοια των πολυγραμματισμών εμφανίζεται και συνδέεται η έννοια της πολυτροπικότητας (multimodality), την οποία εισήγαγαν οι G. Kress και T. Van Leeuwen. Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στην ποικιλότητα των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι διαπλέκονται και ενσωματώνονται σε μια ολότητα οικοδομώντας νοήματα και διαμορφώνοντας νέα κείμενα, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία σε διάφορα περιβάλλοντα. Προς την κατεύθυνση αυτή, ειδικά στις μέρες μας, στρέφει την προσοχή μας και η επιστήμη της επικοινωνίας, δηλαδή στα μέσα και στους τρόπους που χρησιμοποιούμε, *«όταν η γλώσσα δεν αρκεί για να εκφραστούμε, ή δεν αρκεί μόνο αυτή και χρειάζεται να αξιοποιήσουμε κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας»* (Χοντολίδου, Ε., 1999). Με την έννοια «τρόπος» νοείται η κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένη πηγή, η οποία προορίζεται για την παραγωγή νοήματος. Ως τρόποι (modes), νοούνται ο λεκτικός (λεξιλόγιο, προτάσεις), ο οπτικός (σταθερές ή κινούμενες εικόνες, χρώμα), ο ηχητικός (μουσική, ένταση, ρυθμός), ο χειρονομικός (κίνηση,

γλώσσα σώματος, ρυθμός) και ο χωρικός (κατεύθυνση, τρόπος διάταξης στον χώρο) (Kress, G. & Leeuwen, V., 2001, σ. 200).

Η συνειδητοποίηση βέβαια, πως η επικοινωνία δεν εμπλέκει μόνο τον λεκτικό, αλλά συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους, ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο, δεν είναι κάτι καινούριο (Χοντολίδου, Ε., 1999). Προέρχεται από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία του Halliday, ο οποίος ανέφερε πρώτος την έννοια του τρόπου ως βασικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας (Halliday, M.A.K, 1985, σ. 12) και σύμφωνα με την οποία η γλώσσα εκλαμβάνεται ως *κοινωνική σημειωτική*, δηλαδή «*το νόημα που μεταφέρει καθώς και οι γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα*» (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 406). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν ανέκαθεν μεταφορικές εικόνες και μη λεκτικούς τρόπους για να επικοινωνήσουν. Όμως οι πολλαπλοί τρόποι επικοινωνίας, εκτός του ότι αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους, συνδέονται και με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται και παράγονται. Άρα αυτό που αλλάζει και διερευνάται στη σύγχρονη εποχή είναι το πλαίσιο στο οποίο οι σημειωτικοί τρόποι χρησιμοποιούνται, αφού η εισαγωγή και η χρήση των ψηφιακών μέσων «*εκ των πραγμάτων δημιουργούν νέες συνθήκες διαμεσολάβησης, έκφρασης και ρύθμισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς*» (Πουρκός, Μ., 2011, σσ. 63-64).

Ως θεωρία παραγωγής νοήματος, η πολυτροπικότητα μπορεί να αναδειχθεί πρόσφορο μέσο, αλλά και αντικείμενο διδασκαλίας, εφόσον η διδασκαλία είναι επικοινωνία (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 416) στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι μαθητές, αξιοποιώντας ποικιλία πολλών τρόπων και μέσων, μπορούν να κατανοήσουν ότι τα νοήματα συνδέονται με τον πολιτισμό που τα παράγει και να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί νοήματος. Το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται στο σχολείο με την εισαγωγή ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών (κειμένου, γραφικών εικόνας, κινούμενης εικόνας, ήχου και βίντεο) για την αναπαράσταση, παρουσίαση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών μέσω της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των πολυμέσων, επηρεάζει σημαντικά τον λόγο και την επικοινωνία (Γρόσδος, Σ. & Ντάκου, Ε., 2003, σ. 8) , (Δενδρινού, Β & Ξωχέλλης, Π., 1999), (Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ., 1997).

Ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας, η πολυτροπικότητα διαμορφώνει και διαφορετικά είδη κειμένων, τα οποία αξιοποιούν διάφορους τρόπους, με τον καθένα

όχι απλά να συνυπάρχει με το γραπτό κείμενο, αλλά να συνεπικουρεί συμπληρωματικά σε αυτό (Unsworth, L., 2006). Τα κείμενα αυτά ενσωματώνουν λεκτικά κείμενα προφορικού ή γραπτού λόγου, στατικές ή κινούμενες εικόνες και παράγονται σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή (Kress, G. & Leeuwen, V., 2001).

Κατανοούμε επομένως πως οι σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών τρόπων, μέσων και πηγών, που συνεργάζονται κατά την επικοινωνία και διαμορφώνουν νόημα, αποτελεί μία πρόκληση απέναντι στη μακρόχρονη και κυρίαρχη ιδέα ότι η «γλώσσα» είναι η πηγή νοήματος, που κάνει δυνατή την «έκφραση» όλων των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών, συμπεριφορών (Kress, G., 2011, σ. 208) και η δυνατότητα μίξης διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος, δημιουργεί ένα νέο πολυτροπικό σημειολογικό περιβάλλον, σε σχέση με τα μονοτροπικά⁴ πολιτισμικά προϊόντα, το οποίο χρήζει και διαφορετική προσέγγιση (Χατζησαββίδης, Σ., 2011, σσ. 103-104) από την πλευρά της διδακτικής πράξης.

Βρισκόμαστε λοιπόν απέναντι σε μία πρόκληση της κυρίαρχης ιδέας ότι η «γλώσσα» είναι η πηγή νοήματος, που κάνει δυνατή την «έκφραση» όλων των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών και συμπεριφορών (Kress, G., 2011, σ. 208), αφού *«η χρήση των μέσων διευκόλυνε τη σύνθεση λέξεων με ήχους και εικόνα δημιουργώντας πρωτογενή ή δευτερογενή (ψηφιακά) τεχνουργήματα, τα οποία δεν έχουν οπωσδήποτε ως βάση την ενίσχυση των γλωσσικών τύπων νοήματος, αλλά ενισχύουν νοήματα που πηγάζουν και από άλλα τροπικά μέσα. Αποτέλεσμα είναι η έννοια του κειμένου καθώς και τι συνιστά την παραγωγή και την πρόσληψή του να μεταβάλλεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή»* (Πουρκός, Μ., 2011, σ. 63) και το νόημα να παράγεται όλο και πιο πολυτροπικά, εφόσον *«οι γραπτοί-γλωσσικοί τρόποι νοήματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι των οπτικών, ακουστικών και χωρικών τύπων»* (Cope, B. & Kalantzis, M., 1999, σσ. 681-682). Έτσι ως «κείμενο» σήμερα θεωρείται *«μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων»* (Χοντολίδου, Ε., 1999) όπως: αφίσες, κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, εικόνες, φωτογραφίες, θεατρικές παρατάσεις κ.ά.. που απαιτεί δεξιότητες πολυγραμματισμών για να αποκωδικοποιηθεί.

⁴ Με δεδομένο ότι τα εξωγλωσσικά στοιχεία ενός κειμένου, όπως πλάγια γράμματα, έντονα, τίτλοι, κτλ., συνιστούν στοιχεία τροπικότητας θεωρείται πως κανένα κείμενο δεν είναι μονοτροπικό.

1.4. Οπτικός εγγραμματισμός και οπτικές δεξιότητες/ικανότητες

Στόχος του σχολείου είναι να αναπτύξει τον σχολικό εγγραμματισμό, δηλαδή, τα είδη εγγραμματισμού, που είναι απαραίτητα προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να έχουν ικανοποιητική επίδοση στα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ο σχολικός εγγραμματισμός ορίζεται ως *«η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν και, μέσα από τη διαδικασία α) της κατανόησης, της ερμηνείας, της κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και β) της παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων, να οικοδομούν τη σχολική τους γνώση»* (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 25).

Στο σχολικό περιβάλλον ξεχωρίζουν τρεις όψεις εγγραμματισμού. Όπως αναφέρει η Hassan η πρώτη, όπου είναι και η κυρίαρχη, είναι ο αναγνωριστικός εγγραμματισμός, ο οποίος συνδέεται κυρίως με λεξικογραμματικούς στόχους, δηλαδή χρονικές αντικαταστάσεις, ορθογραφία, αντικατάσταση λέξεων κ.ά.. Η δεύτερη όψη είναι ο εγγραμματισμός δράσης, που στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η κατανόηση και η παραγωγή μιας ιστορίας ή ενός κειμένου με δεδομένο υλικό. Τα παιδιά δηλαδή καλούνται να αναλύουν τη δομή των κειμένων, τον στόχο τους, τους κρίσιμους κοινωνικούς παράγοντες, που επηρέασαν την παραγωγή αυτών των κειμένων. Η τρίτη όψη είναι ο στοχαστικός εγγραμματισμός, που έχει στόχο την ικανότητα παραγωγής της γνώσης μέσα από τη διερεύνηση, την κριτική και την ανάλυση και βρίσκεται πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Hasan, R., 2006). Το σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη των τριών όψεων μια και η κάθε όψη αλληλοσυνδέεται και εξαρτάται από την άλλη (Αϊδίνης, Α., 2012, σσ. 25-26).

Ο σχολικός εγγραμματισμός όμως δεν είναι η μοναδική μορφή εγγραμματισμού που πραγματοποιείται στο σχολείο, αλλά υπάρχουν και άλλα είδη, τα οποία δεν είναι πάντα ορατά. Υπάρχει ένα φάσμα εγγράμματων δραστηριοτήτων, επίσημων και ανεπίσημων οι οποίες σχετίζονται και αφορούν τις εικόνες (Barton, D., 2009, σ. 235). Έτσι η έννοια του γραμματισμού συμπεριλαμβάνει και τον οπτικό εγγραμματισμό (visual literacy), που επιστημάνθηκε από νωρίς στη βιβλιογραφία στο έργο του John Debes το 1969 (Debes, J.L., 1969) και ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και χρήσης οπτικών μορφών, που αφορούν την οπτική επικοινωνία (Kress, G. & Leeuwen, V., 2001, σσ. 15-16), αλλά κριτικής αποτίμησης, δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Οι Ausburn και Ausburn αναφέρουν πως ο οπτικός

εγγραμματισμός είναι το σύνολο των δεξιοτήτων με τις οποίες τα άτομα μπορούν να κατανοούν τα οπτικά σύμβολα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B., 1978).

Σύμφωνα με τον Wileman ο οπτικός εγγραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να «διαβάσει», να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην εικόνα (Wileman, 1993, σ. 114). Η Διεθνής Εταιρεία Οπτικού Εγγραμματισμού (International Visual Literacy Association, 2008) ορίζει πως «ο όρος οπτικός εγγραμματισμός αναφέρεται στις οπτικές ικανότητες που αναπτύσσει το άτομο, όταν κοιτάζει ένα οπτικό ερέθισμα, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα κι άλλες αισθητικές εμπειρίες. Σχετίζεται, δηλαδή, με την ικανότητα κατανόησης νοήματος, σύλληψης ιδεών, κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας οπτικών ερεθισμάτων, τα οποία συγκροτούν στοιχεία επικοινωνίας με την έννοια της μετάδοσης μηνύματος από έναν πομπό σε έναν δέκτη» (Kress, G. & Leeuwen, V., 2001, σσ. 15-16). Με άλλα λόγια είναι η ικανότητα/δεξιότητα να αποκωδικοποιήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα οπτικά μηνύματα που υπάρχουν γύρω μας και ταυτόχρονα να μπορούμε να κωδικοποιήσουμε και να συνθέσουμε οπτικές επικοινωνίες (Avgerinou, M., 2009) (Yeh, H. & Lohr, L., 2010).

Η Avgerinou σε μία ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, που αφορά στην έννοια του οπτικού εγγραμματισμού στο άρθρο της «Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era», προσδιορίζει τα κυριότερα σημεία σύγκλισης των σχετικών θεωριών για τον οπτικό εγγραμματισμό στα εξής: «Ο οπτικός εγγραμματισμός είναι μία γνωστική δυνατότητα που σχετίζεται με τον συναισθηματικό τομέα. Οι εικόνες αποκωδικοποιούνται για να προκύψει νόημα. Οι όροι «δυνατότητα», «δεξιότητα», «ικανότητα», χρησιμοποιούνται σταθερά και εναλλακτικά για να περιγράψουν την έννοια. Οι δεξιότητες, που αναφέρονται στον οπτικό εγγραμματισμό μπορούν να διδαχθούν συστηματικά με σκοπό τη βελτίωση και την καλλιέργειά τους και προσδιορίζονται στην ικανότητα κάποιου α) να διαβάζει, να αποκωδικοποιεί, να ερμηνεύει και β) να γράφει, να κωδικοποιεί και να δημιουργεί οπτικές δηλώσεις» (Avgerinou, M., 2009).

Οι οπτικές δεξιότητες είναι δεξιότητες επίκτητες, που ως ένα βαθμό μπορούν να αναπτυχθούν αυτόματα. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές δεν είναι τόσο ικανοί οπτικά όσο κάποιος νομίζει (Tillmann, A, 2012), αφού η προσέγγιση των εικόνων

γίνεται επιφανειακά. Για να αποκτήσει κάποιος γνωστικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης οπτικών μηνυμάτων πρέπει αυτές να αναγνωριστούν και να διδαχθούν συστηματικά από μικρή ηλικία (Παύλου, Β, 2018, σσ. 121-122). Όταν διδαχθούν συστηματικά στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, ωθούν τους μαθητές στο να σκεφτούν κριτικά πάνω στην εικόνα, να αναλύσουν τα οπτικά δεδομένα και τα δομικά της στοιχεία, να αναστοχαστούν, να αντλήσουν την πληροφορία και να βρουν λύσεις. Η έλλειψη ανάπτυξής τους οδηγεί στη μη αποτελεσματική επικοινωνία. Βέβαια, οι δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού με τη συνεχή εξέλιξη των νέων τεχνολογιών μεταβάλλονται και ως εκ τούτου, ο προσδιορισμός τους είναι μια συνεχής προσπάθεια.

Οι δεξιότητες που καθιστούν ένα άτομο οπτικά εγγράμματο σύμφωνα με την Avgerinou (Avgerinou, M., 2009) και τη Bamford (Bamford, A., 2003) στην τυπική εκπαίδευση συνίστανται στα εξής :

- ✓ Στην αναγνώριση του οπτικού λεξιλογίου. Ως οπτικό λεξιλόγιο νοούνται οι γραμμές, το σχήμα, τις μορφές, τα χρώματα, το βάθος κ.ά.
- ✓ Στην αναγνώριση των οπτικών συμβάσεων, δηλαδή των οπτικών σημείων και συμβόλων και του συμφωνημένου νοήματος.
- ✓ Στον μετασχηματισμό της πληροφορίας σε εικόνα ή οποιαδήποτε οπτική μορφή, που ενθαρρύνει την επικοινωνία αυτής της πληροφορίας (οπτική σκέψη).
- ✓ Στην οπτικοποίηση, δηλαδή την κατανόηση της διαδικασίας με την οποία διαμορφώνεται μια οπτική εικόνα.
- ✓ Στον οπτικό συλλογισμό, δηλαδή στην ικανότητα διατύπωσης λογικών σκέψεων με συνοχή με αφορμή το οπτικό ερέθισμα.
- ✓ Στην εφαρμογή των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στα οπτικά μηνύματα (κριτική θεώρηση).
- ✓ Στη δυνατότητα αντίληψης των διαφορών ή ομοιοτήτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα οπτικά ερεθίσματα (οπτική διάκριση).
- ✓ Στην ικανότητα οπτικοποίησης και λεκτικής (ή οπτικής) αναδόμησης από ένα ελλιπές οπτικό μήνυμα με βάση δηλαδή ατελείς πληροφορίες.
- ✓ Στη δυνατότητα σύνδεσης των οπτικών νοητικών εικόνων μεταξύ τους σε ένα ενοποιημένο θέμα με σκοπό την ενίσχυση του νοήματος (οπτική σύνδεση).

- ✓ Στη δυνατότητα νοηματοδότησης δοθέντος οπτικού μηνύματος, με βάση οποιαδήποτε οπτική ή προφορική πληροφορία.

Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς του οπτικού εγγραμματισμού οι γνωστικές δεξιότητες/ικανότητες του οπτικού εγγραμματισμού, όπως παραθέτει και η Παύλου, καταγράφονται με τη χρήση ρημάτων ως εξής: «αντιλαμβάνομαι, περιγράφω, παρουσιάζω, χρησιμοποιώ, επικοινωνώ, αναλύω, ερμηνεύω, αξιολογώ, πειραματίζομαι, οραματίζομαι, προσχεδιάζω, πραγματοποιώ και δημιουργώ» (Παύλου, Β, 2018, σ. 122). Η διαβάθμιση, που παρουσιάζουν οι δεξιότητες του οπτικού εγγραμματισμού, βρίσκονται σε συμφωνία με την «αναθεωρημένη» ταξινόμια του Bloom περί μάθησης (Παύλου, Β, 2018), ώστε να ενταχθεί ο οπτικός εγγραμματισμός σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Tillmann, A, 2012, σ. 11). Η ταξινόμια της μάθησης του Benjamin Bloom γράφτηκε για πρώτη φορά το 1956, αλλά τροποποιήθηκε το 2000 από τον Lorin Anderson και τον Krathwohl, προκειμένου να αντιπροσωπεύσει ένα πληρέστερο φάσμα γνωστικών διεργασιών προωθώντας την ουσιαστική μάθηση, στην οποία ως ανώτερη γνωστική λειτουργία τίθεται η δημιουργία (Tillmann, A, 2012, σ. 11).

Η ταξινόμηση αυτή καθορίζει έξι επικαλυπτόμενα επίπεδα νοητικών ικανοτήτων (βλ. εικόνα 2), στα οποία αντιστοιχούν οπτικές ικανότητες, που πρέπει να αναπτύσσουν οι μαθητές. Κάποιες από αυτές τις οπτικές ικανότητες μπορούν να ενταχθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες της ταξινόμιας Bloom (Παύλου, Β, 2018, σσ. 122-124).

Οι ικανότητες/δεξιότητες αυτές δεν έχουν απλώς να κάνουν με το τι βλέπουμε σε μια εικόνα, αλλά και πώς βλέπουμε μέσω της σκέψης μας. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως ο οπτικός εγγραμματισμός των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής αποτελεί δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας, που ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει συστηματικά, μέσω διδακτικών στρατηγικών, επιτρέποντας στον μαθητή να διαχειρίζεται σταδιακά την υπονοούμενη πληροφορία της εικόνας, ώστε να μπορεί να ενσωματώνει πρακτικές για να την αξιολογεί, να την αναλύει, να την ανασκευάζει, να τη μεταδίδει με δημιουργικό τρόπο, συμμετέχοντας στις νέες καταστάσεις επικοινωνίας που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία μας (Δημητριάδου, Κ. και Γελαδάρη, Α., 2011). Η υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών δεν θα πρέπει να «βλέπει την εικόνα ως μέσο μετάδοσης μιας πληροφορίας, αλλά ως χώρο παραγωγής νοημάτων

αντιμετωπίζοντας τον δέκτη ως ενεργητικό αναγνώστη των μηνυμάτων αυτών» (Σέμογλου, Ο., 2001).



Εικόνα 2, Αναθεωρημένη ταξινόμηση Bloom

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΙΚΟΝΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

2.1. Η χρησιμότητα της εικόνας στην εκπαιδευτική πράξη

Ο άνθρωπος προσπάθησε να επικοινωνήσει με εικόνες πριν ακόμα ανακαλύψει τη γραφή, όπως αποκαλύφτηκε από τα σχέδια που διατύπωνε στους τοίχους των σπηλαίων, όπου κατοικούσε. Στις μέρες μας, οι μαθητές έρχονται καθημερινά σε επαφή με πλήθος εικόνων, τόσο στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν. Οι εικόνες αυτές προέρχονται από τα μέσα ενημέρωσης, την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, από τις διαφημίσεις, τις αφίσες, τα κόμικς και από διάφορα έντυπα που πέφτουν στα χέρια τους. Στο σχολικό περιβάλλον τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τους κυριότερους αναπαραστατικούς «σημειωτικούς πόρους» για την αναπλαισίωση της γνώσης που παράγεται (Koppal, M. & Caldwell, A., 2004) και η εικόνα γίνεται «κείμενο» προς κατανόηση και ερμηνεία (Πλειός, Γ., 2005). Εκτός του ότι κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, διεγείρουν εσωτερικές διεργασίες και ωθούν τους μαθητές προς την ανακάλυψη του νέου μέσω της σύγκρισης με τα βιώματα, που ήδη έχουν. Οι μαθητές αναζητούν κρυμμένα νοήματα και πληροφορίες μέσα σε αυτή με αποτέλεσμα να ανάγεται σε σημαντικότερο επικοινωνιακό μέσον από τον προφορικό ή γραπτό λόγο. Η χρήση εικόνων διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και είναι παντού παρούσα, ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης, ειδικά στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, το οποίο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατέχει τις περισσότερες διδακτικές ώρες σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα⁵.

Βέβαια η χρήση οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση δεν είναι κάτι νέο. Από τις αρχές του 19ου αιώνα ξεκίνησε η συστηματική χρήση εικόνων αποτελώντας το 1960 βασικό εργαλείο της εκπαιδευτικής πράξης (Σφυρόερα, Μ., 2007, σσ. 30-31). Ο πρώτος που τόνισε τη σημασία της και τον θετικό της ρόλο στη μάθηση και τη

⁵Σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του δημοτικού, για τις τάξεις Α΄ έως Στ΄ προβλέπονται 8-9 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως του Γλωσσικού Μαθήματος.

διδασκαλία ήταν ο Comenius το 1968, αλλά για πολλά χρόνια ο λεκτικός τρόπος μετάδοσης των πληροφοριών πρωτοστατούσε στον χώρο του σχολείου. Στις μέρες μας, λόγω του μεγάλου αριθμού εικόνων με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές (διαδίκτυο, πολυμεσικές εφαρμογές, κινητά τηλέφωνα κ.ά.), αποτελεί αντικείμενο έρευνας, παρατήρησης, κατανόησης κ.ά.

Σύμφωνα με τον Βρεττό η «μάθηση με εικόνες εξετάζεται ερευνητικά από τρεις οπτικές: ως αξιοποίηση ενός συστήματος συμβόλων, ανάλογο της γλώσσας, ως διαδικασία αποτύπωσης και ανάκλησης της εικόνας από τη μνήμη και ως αναζήτηση προϋποθέσεων και δυνατοτήτων εφαρμογής της στη διδακτική πράξη» (Βρεττός, Ι., 2018, σ. 17). Βέβαια, η άποψη ότι η εικόνα συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση δεν έχει ερευνηθεί πλήρως και τα ερευνητικά αποτελέσματα πολλές φορές είναι αντιφατικά (Βρεττός, Ι., 2018, σ. 34). Είναι όμως γενικά αποδεκτό από εμπειρικές διαπιστώσεις εκπαιδευτικών, πως οι εικόνες συμβάλλουν θετικά τόσο στην ύπαρξη ενός ευχάριστου κλίματος στην τάξη όσο και στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αποτυπώνονται στη μνήμη τους.

Προκειμένου οι εικόνες να αναλυθούν και να κατανοηθούν, απαιτείται η συστηματική τους προσέγγιση μέσα από τη διδακτική πράξη. Παρόλο που η εκπαιδευτική αξία των εικόνων έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία μας δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο γλωσσικό και μαθηματικό εγγραμματισμό των μαθητών και λιγότερο ή σχεδόν καθόλου στον οπτικό. Η καλλιέργεια δηλαδή του οπτικού εγγραμματισμού δεν αντιμετωπίζεται με την ίδια βαρύτητα στον χώρο του σχολείου. Τι περιέχει όμως η έννοια της εικόνας; Μια εικόνα μπορεί να η φυσική αναπαράσταση, η απεικόνιση, η παρουσίαση μιας εσωτερικής ή εξωτερικής πραγματικότητας. Μπορεί επίσης, να αντιπροσωπεύει τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός καλλιτέχνη. Στη σημειωτική οι εικόνες έχουν τον ρόλο των συμβόλων και στην επικοινωνία αντικαθιστούν ενέργειες και ρήματα. Οι εικόνες μπορεί να είναι αντικειμενικές περιγράφοντας ένα αντικείμενο όπως είναι στην πραγματική του μορφή, αφηγηματικές αποκαλύπτοντάς μας μια ιστορία ή και ποιητικές. Υπάρχουν επίσης εικόνες πληροφοριακές, καθώς και νοητικοί χάρτες ή πίνακες δεδομένων.

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις αποτελούν το έναυσμα για ερμηνεία και σύνθεση αυτού, που ο καθένας από εμάς βλέπει και επεξεργάζεται στον εγκέφαλό του (Lieber, G. & Duncker, L. & Billmeyer, F., 2010, σσ. 9-10). Αναμφισβήτητα μια εικόνα

προδίδει συναισθήματα, εκφράζει σκέψεις και αποτυπώνει το πολιτιστικό επίπεδο του δημιουργού της, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράχθηκε. Η θέαση μιας εικόνας στον μικρό θεατή/αναγνώστη έχει ως αποτέλεσμα να εγείρει το ενδιαφέρον, να προβληματίζει και να ελκύει το «μάτι» του θεατή/αναγνώστη πριν τις λέξεις, κινητοποιώντας τον να την ανακαλύψει. Επίσης, ο εγκέφαλός μας έχει την ικανότητα να θυμάται περισσότερο τις εικόνες που είδαμε ή κατασκευάσαμε νοερά κατά την ανάγνωση ενός λεκτικού κειμένου και μπορεί να ανακαλεί αυτές τις εικόνες από τη μνήμη, όποτε χρειάζεται να τις αξιοποιήσουμε.

Η παρουσία εικόνων μέσα σε ένα κείμενο μπορεί να είναι αποτελεσματική στην κατανόησή του, καθώς και στη μάθηση εννοιών που δύσκολα ερμηνεύονται λεκτικά, αφού μέσω των κατάλληλων εικόνων οι πληροφορίες του κειμένου *«αποσαφηνίζονται και συγκεκριμενοποιούνται»* (Βρεττός, Ι., 2018, σ. 39). Όταν η εικόνα συνυπάρχει με το κείμενο βοηθά τους μαθητές στην αποκωδικοποίησή του, κάνοντας υποθέσεις για το περιεχόμενό του. Βοηθά τους μαθητές να οργανώνουν στη σκέψη τους με τις πληροφορίες, που το κείμενο τους παρέχει, κάνοντας τις ανάλογες νοηματικές συνδέσεις. Η εικόνα λειτουργεί ως «βασικός διαμεσολαβητής» σε παιδιά που η γλώσσα του σχολείου δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα (Σφυρόερα, Μ., 2007, σσ. 36-37). Λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αφού παρέχει αφορμές για συζήτηση και διάλογο, μέσω του οποίου πραγματοποιούνται *«πλούσιες λεκτικές ανταλλαγές»*, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των μαθητών (Σφυρόερα, Μ., 2007, σσ. 40-42). Η εικόνα αποτελεί σημαντικό βοηθητικό μέσο διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αφού δίνει τη δυνατότητα της οπτικοποίησης των εννοιών και των σχημάτων.

Η χρήση εικόνων στη διδασκαλία μεθοδικά και συστηματικά μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, που απευθύνονται στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών, όπως: της ανάλυσης, της σύγκρισης, της σύνθεσης, της συγκέντρωσης, της αναζήτησης πληροφοριών (Σφυρόερα, Μ., 2007, σ. 40). Η συστηματική και ποιοτική προσέγγιση εικόνων βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές-επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Γίνονται έτσι σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να

επικοινωνούν μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών, αλλά παράλληλα να γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων.

Επομένως στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού, που η επικοινωνία έχει αυξανόμενο οπτικό χαρακτήρα, ο οπτικός εγγραμματισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον τεράστιο όγκο των οπτικών πληροφοριών, που δέχονται καθημερινά. Μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές και να προσεγγίζουν τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες των παραγωγών των εικόνων που μελετούν⁶.

Από τα προηγούμενα αντιλαμβανόμαστε πως η αξιοποίηση των εικόνων στην εκπαιδευτική πρακτική με σκοπό την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων και όχι μόνο, απαιτεί ικανούς αναγνώστες εικόνων. Ικανοί αναγνώστες εικόνων θεωρούνται εκείνοι που δεν περιγράφουν επιφανειακά ό,τι βλέπουν σε μια εικόνα, αλλά μπορούν και αποκωδικοποιούν το περιεχόμενό της, αντιλαμβάνονται τις προθέσεις του δημιουργού της και αναγνωρίζουν την τεχνοτροπία της. Απαιτείται δηλαδή η εκμάθηση της σχετικής ικανότητας, της γνώσης του κώδικα της εικόνας, άρα της ανάπτυξης του οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 36-42).

2.2. Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Με δεδομένο ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή η αντιληπτική, σωματική, κοινωνικο-συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξή τους, τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται πολλές συζητήσεις και ερευνητικές προσπάθειες για την εισαγωγή και την αξιοποίηση των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία και τα οφέλη αυτής στους μαθητές (Smyrnaioy Z., Sotiriou M., Sotiriou S, 2017) (Smyrnaioy Z., Sotiriou M., Sotiriou S. & Georgakopoulou E, 2017)⁷

Όπως αναφέρει η Κάνιστρα ο όρος τέχνη ορίζεται ως: *«Τέχνη είναι η ανθρώπινη εκείνη δημιουργία που στοχεύει στην έκφραση του ιδεώδους, του ωραίου, το οποίο δηλώνει το*

⁶ Βλ. Βασικό επιμορφωτικό υλικό: τ. Α' γενικό Μέρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 88.

⁷ Βλ. ερευνητικά αποτελέσματα από τη δράση «Learning Science through Theatre», που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της ενσώματης μάθησης σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και προσεγγίσεις.

αισθητικά αξιόλογο» (Κάνιστρα, Μ., 1991, σ. 31). Οι κατηγορίες κάτω από τη λέξη τέχνες είναι πολυάριθμες, όπως η γλυπτική, ο χορός, τα εικαστικά, η λογοτεχνία και η ποίηση, η μουσική, η δραματική τέχνη, ο κινηματογράφος κ.ά. Όλες μαζί και καθεμιά ξεχωριστά συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των μαθητών εντάσσοντας την τέχνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναπτύσσοντας ολόπλευρα τον μαθητή (Smyrnaioy Z., Georgakopoulou E., Sotiriou M., Sotiriou S, 2017).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένα πλήθος δημοσιεύσεων, οι οποίες αφορούν την τέχνη και τους τρόπους που αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη μάθηση στη σχολική εκπαίδευση (Ardouin, Is, 2000), αφού «η ενασχόληση με την τέχνη ενεργοποιεί την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική έκφραση και τη φαντασία των μαθητών» (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 11), καθώς και την εναλλακτική ερμηνεία. Στην παιδαγωγική χρησιμότητα της τέχνης έχουν αναφερθεί πάρα πολλοί, όπως ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης (Χριστοδουλίδης, Π. , 1994), ο φιλόσοφος και παιδαγωγός Dewey με το έργο του «Art as Experience», που θέτει την αισθητική εμπειρία ως αποτελεσματικό τρόπο για την καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών (Dewey, J, 1934), ο ποιητής Herbert Read με το έργο του «Education through Art» (Read, H., 1943/1958), καθώς και ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Gardner με το έργο του «Art education and human development» (Gardner, H., 1990), όπου υποστηρίζει πως τα μικρά παιδιά μπορούν να ανταποκρίνονται στην αισθητική εμπειρία των έργων Τέχνης (Gardner, H., 1990, σ. 53). Με τη σειρά του ο Hegel σημειώνει πως η τέχνη μας βοηθά να γνωρίσουμε τα συναισθήματα, που υπάρχουν στην ψυχή του ανθρώπου (Hegel, G. W. F., 2009).

Αναφορά στα οφέλη της τέχνης γίνεται και στο έργο του Eisner «The Arts and the Creation of Mind», ο οποίος συνδέει ότι η επαφή με τις εικαστικές τέχνες ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη (Μηλίγκου, Ε, 2016), που είναι απαραίτητα συστατικά της μαθησιακής διεργασίας και το άτομο βιώνει την αισθητική εμπειρία, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται και συνθέτει τα γνωστικά του δεδομένα αναγνωρίζοντας και τη συμβολή τους στη στοχαστική διεργασία του νου (Eisner, 2002). Η επαφή με την τέχνη καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, που η ανάπτυξή της αποτελεί ικανότητα –κλειδί⁸ (OECD, 2017) στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και

⁸ Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων-κλειδιών αποτελεί κεντρικό πεδίο εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε διεθνές επίπεδο (Eurydice 2002, OECD 2005, 2017, European Commission 2012, 2014 I), βλ. περισσότερα για την έννοια της δημιουργικότητας στο Μηλίγκου, Ε. (2016) «Δημιουργικότητα,

προωθεί την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, αφού καλούνται μέσα από τις αναγνώσεις των έργων τέχνης να προβληματιστούν, να εφεύρουν λύσεις σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις και να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις (Σμυρναίου, Ζ., 2017).

Ο Fowler επίσης στο βιβλίο του «Strong Arts, Strong Schools» (Fowler, Ch., 1996), υποστηρίζει τη στενή σχέση τέχνης και σκέψης, που ενισχύει τη δημιουργικότητα και κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή. Ο Efland (Efland, A, 1990) υποστηρίζει ότι η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που όλες μαζί προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και είναι η γνωστική ευελιξία, η ερμηνευτική γνώση, η φαντασία-φαντασιακή σκέψη και η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας. Ως γνωστική ευελιξία θεωρεί την ιδιαίτερη ικανότητα του νου να προσεγγίζει ένα θέμα επιλέγοντας τις κατάλληλες τεχνικές αποκωδικοποίησης, προκειμένου να το κατανοήσει και να το ερμηνεύσει. Η ερμηνευτική γνώση ενισχύεται κατά τη διάρκεια που οι μαθητές ανακαλούν και συνδυάζουν τις πληροφορίες από άλλα γνωστικά πεδία, τις οποίες έχουν αποκτήσει από την εμπειρία τους, για να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το θέμα. Όσον αφορά τη φαντασιακή σκέψη εννοεί την παραγωγή διανοητικών εικόνων, που σχηματίζει ο μαθητής, προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις πτυχές ενός έργου τέχνης, καλλιεργώντας την αισθητική του εμπειρία μέσα από την παρατήρηση των χρωμάτων, των ιδιαίτερων μορφών, την ισορροπία του έργου κ.ά. (Efland, Art., 2002, σσ. 156-170) (Μέγα, Γ., 2011, σσ. 40-41).

Η πλειοψηφία όλων των ερευνητών και των επιστημόνων κατέληξαν πως εντός σχολικού πλαισίου η ενασχόληση και η επαφή με τις τέχνες και ειδικά με το εικαστικό έργο τέχνης διευρύνει τον κριτικό στοχασμό και την αποτελεσματική σκέψη των μαθητών, αφού τα εικαστικά έργα τέχνης χρησιμοποιούν ποικίλα συμβολικά συστήματα (Βλ. για την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία της γεωμετρίας στο *Art objects as research tools for cognitive approaches in geometrical thinking*) (Αργύρη, Π. & Σμυρναίου, Ζ., 2019), τα οποία καλούνται οι μαθητές να τα αποκωδικοποιήσουν πέρα από την αισθητική απόλαυση που τους προσφέρουν. Επίσης, τα εικαστικά έργα τέχνης διεγείρουν τις αισθήσεις των μαθητών και εξελίσσουν την πολιτιστική τους συνείδηση, έχοντας ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Μιχαηλίδης, Τ. & Πασχαλίδου, Τζ., 2015), της κριτικής

Καινοτομία και Σχολική Εκπαίδευση: Οι όροι, οι σημασίες, οι συνάψεις», Πρακτικά της Επιστημονικής Διημερίδας του ΠΙΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα.

σκέψης και της δημιουργικότητας, αφού η δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα νοητικών διεργασιών. Μέσω των εικαστικών τεχνών καλλιεργούνται πολλά είδη εγγραμματοσμού, όπως γλωσσικού, μαθηματικού (Αργύρη, Π. & Σμυρναίου, Ζ., 2019), οπτικού κ.ά. , αφού μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα, που περιέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τα εικαστικά έργα τέχνης μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και ως ερεθίσματα για την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου, σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και ως τα κατάλληλα μέσα για την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ήδη στο εξωτερικό υπάρχουν προγράμματα, τα οποία έχουν εντάξει τα έργα τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικής σκέψης των μαθητών, αλλά και της επίδοσής τους στα γλωσσικά μαθήματα. Η ερευνητική ομάδα «Project Zero» της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard, προτείνει το Artful Thinking⁹ ως μια μέθοδος προσέγγισης έργων τέχνης στη σχολική τάξη με τη χρήση τεχνικών παρατήρησης και την αξιοποίηση μιας ομάδας «ρουτινών σκέψης» από εκπαιδευτικούς. Το «Project Zero» αναπτύχθηκε το 1967 από τον N. Goodman στο Πανεπιστήμιο του Harvard και στόχευε στην προώθηση των τεχνών και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους στην εκπαίδευση, θεωρώντας την άσκηση στην τέχνη σημαντική γνωστική διεργασία. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του προγράμματος «Project Zero», πολλές ερευνητικές προσπάθειες έγιναν στο πεδίο της αξιοποίησης των τεχνών από τον καθηγητή γνωστικής και αναπτυξιακής νοημοσύνης Howard Gardner, τον «πατέρα» της θεωρίας της «πολλαπλής νοημοσύνης», όπως είναι ευρύτατα γνωστός. Τα αποτελέσματα των πολύχρονων αυτών ερευνών διατυπώθηκαν στο βιβλίο του «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences» το 1983. Ως διευθυντής στη συνέχεια του προγράμματος, ανέδειξε το πεδίο των τεχνών στην εκπαίδευση, όχι απλά απλά ως πεδίο ψυχαγωγίας, αλλά ως πεδίο σκέψης, πειραματισμού, αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης.

Η θεωρία του Gardner υποστηρίζει πως τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αξιοποιήσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους μέσα από τον σχεδιασμό, από τους εκπαιδευτικούς, διδακτικών στρατηγικών που αξιοποιούν ποικίλες δραστηριότητες, ώστε να ενεργοποιήσουν και να καλλιεργήσουν περισσότερο τους τύπους νοημοσύνης που διαθέτουν. Για τους εκπαιδευτικούς προτείνει, αφού λάβουν υπόψη τα ατομικά

⁹ <https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

χαρακτηριστικά και τις ατομικές κλίσεις των μαθητών να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ως «σημεία εισόδου» νέων πληροφοριών και ιδεών. Ένα από τα «σημεία εισόδου» είναι και η «αισθητική είσοδος», που απευθύνεται σε μαθητές, όπου το πεδίο των τεχνών αποτελεί πηγή έμπνευση για αυτούς (Gardner, 1997). Την αξία της επαφής με την τέχνη ο Gardner την ανέδειξε και με την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος Propel, τη δεκαετία του 1990 υποστηρίζοντας πως η αξία της αισθητικής εμπειρίας ενισχύει την νοημοσύνη των μαθητών, αφού καλούνται να αποκωδικοποιήσουν πλήθος οπτικών συμβόλων και κωδίκων, που αυτή προσφέρει. Η επαφή με την τέχνη δεν αποσκοπεί στο να κατακλύσει με γνώσεις στους μαθητές, αλλά να τους αναπτύξει δεξιότητες όπως η παρατήρηση, ο στοχασμός, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η διατύπωση υποθέσεων, η διερεύνηση αιτιών, σκοπών και συνεπειών. Δεξιότητες δηλαδή που προάγουν και καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών (Gardner, H. & Hatch, Th., 1989).

Στη χώρα μας η πρώτη προσπάθεια εισαγωγής των τεχνών και του οπτικού εγγραμματισμού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο έγινε το 1994 μέχρι το 2004 με την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ –Εκπαίδευση και πολιτισμός» σε 100 περίπου σχολεία. Επίσης το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για την περίοδο 2011-2013 «επιστράτευσε τις τέχνες ως εναλλακτική-διδακτική πρόταση και εισηγήθηκε τη δυνατότητά τους για άλλου τύπου απεικόνιση-εμπειρία- κατανόηση» (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011) επιμορφώνοντας αρκετούς εκπαιδευτικούς.

2.3. Η διδακτική προσέγγιση των βιβλίων της Γλώσσας σύμφωνα με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κάθε μαθήματος είναι μια θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκφράζοντας τους σκοπούς της αγωγής, που επιδιώκει κάθε φορά η επίσημη πολιτεία (Παύλου, Β, 2018, σ. 151). Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τους τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη, τη μεθοδολογία και τα ζητήματα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, στις οποίες

εμπλέκονται οι μαθητές, όπως και του παιδαγωγικού υλικού που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α, 2014, σ. 2). Τις τελευταίες δεκαετίες τα αναλυτικά προγράμματα όλων των ευρωπαϊκών χωρών δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών (Κουτσελίνη, Μ., 2013), γνωστών και ως «ικανότητες κλειδιά» (key competences)¹⁰ μετά από τις εισηγήσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την επιτακτική προσαρμογή μαθητών και εκπαιδευτικών στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών (Παύλου, Β, 2018, σσ. 151-152). Ειδικά για τη γλωσσική εκπαίδευση, η οποία σε διεθνές επίπεδο αποκτά επικοινωνιακό προσανατολισμό, βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της *επικοινωνιακής ικανότητας* των μαθητών (communicative competence), δηλαδή «της ικανότητας να παράγουν και να κατανοούν γλωσσικά εκφωνήματα, τα οποία είναι αποδεκτά από γραμματική και πραγματολογική άποψη» (Μιχάλης, Α, 2020, σ. 24). Η επικοινωνιακή ικανότητα σύμφωνα με τον Α. Μιχάλη (Μιχάλης, Α., 2009) «συνίσταται από τις ακόλουθες ικανότητες και δεξιότητες (communicative language abilities):

α) τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών (linguistic competence), δηλαδή τη δυνατότητα επίτευξης ακρίβειας στο σχηματισμό των γραμματικών δομών και στην έκφραση, όπως και την επαρκή γνώση των λεξιλογικών και ορθογραφικών κανόνων,

β) την πραγματολογική ικανότητά τους (pragmatic competence), η οποία υποδηλώνει τη δυνατότητα επίτευξης επικοινωνιακών λειτουργιών μέσω της επιλογής των κατάλληλων τύπων και δομών, τις δεξιότητες εφαρμογής των κοινωνιογλωσσικών κανόνων (ευγένειας κλπ), επίτευξης των επικοινωνιακών προθέσεων μέσω της αποτελεσματικής χρήσης των γλωσσικών στοιχείων και υφολογικής προσαρμογής του λόγου στις επικοινωνιακές περιστάσεις (πομπό, δέκτη, κειμενικό είδος),

γ) την κειμενική τους ικανότητα (discourse competence) που συνίσταται από τις γνώσεις και τις δεξιότητες παραγωγής και πρόσληψης συγκεκριμένοποιημένου γραπτού και προφορικού λόγου σε διάφορα κειμενικά είδη, σύνθεσης κειμένων με αξιοποίηση των συνοχικών μηχανισμών, κατανόησης αυθεντικών κειμένων και

δ) την ευχέρεια λόγου (fluency), υπό μορφή ταχείας και αποτελεσματικής ανταπόκρισης σε γλωσσικά ερεθίσματα» (βλ. Μιχάλης, Α. 2009. *Καλλιέργεια επικοινωνιακών*

¹⁰ Βλ. Αναλυτικά European Parliament (2006), Decision No 1720/2006/EC on line: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:EN:PDF>

δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου στο γλωσσικό μάθημα. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος).

Η ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών προϋποθέτει, στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών και στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, αλλαγή των καθιερωμένων αντιλήψεων σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές εξελίξεις (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α, 2014, σσ. 4-5).

Στην Ελλάδα, το 2003, με την παρουσίαση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ¹¹ για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, παρατηρήθηκε στροφή προς την επικοινωνιακή/κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας αλλά και της εξοικείωσης των μαθητών με την ποικιλία των κειμενικών ειδών σε όσο το δυνατόν αυθεντικότερες περιστάσεις επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη τα Προγράμματα Σπουδών του 2003, που ήταν αποτέλεσμα της συνέχειας πολλών διδακτικών εξελίξεων και θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως της επικοινωνιακής, αλλά και ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την Ανάλυση Λόγου και τα κειμενικά είδη, τονίζουν τη σημασία της εμπλοκής και της ενασχόλησης των μαθητών/τριών με μορφές λόγου και μορφές κειμένων, που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες (Χατζησαββίδης, Σ, 2010). Ουσιαστικός δηλαδή στόχος τους ήταν η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί και να παράγει αποτελεσματικά κάθε είδους λόγο, προσαρμόζοντάς τον στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α, 2014).

Παράλληλα τα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ του 2003, τα οποία ανήκουν στα μικτά προγράμματα σπουδών και αποτελούν *«σύνθεση της φιλοσοφίας των στοχοθετικών και διαδικαστικών μοντέλων»* (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α, 2014), καθιέρωσαν και τη *«διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες»* προτείνοντας για τα γλωσσικά μαθήματα διαθεματικά σχέδια εργασίας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α; Ιορδανίδου, Α; Ζάγκα, Ε; Σπαντιδάκης, Ι; Τάντος, Α;, 2011). Σύμφωνα όμως με τις επισημάνσεις του Κουτσογιάννη¹² και της

¹¹ ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) & ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) με Υπουργ. Απόφ. 21072 α/Γ2/2003

¹² Κουτσογιάννης, Δ. (2011γ). Σύγκριση των διαπιστώσεων από τη διεθνή εμπειρία με τις διαπιστώσεις από την ελληνική εμπειρία. Τελικά πορίσματα για την Αβθμια Εκπαίδευση. Στην αδημοσίευτη έκθεση με αριθμό Π.3.1.1 Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση. α2. Ανάλυση των ως τώρα ελληνικών δεδομένων και προσπαθειών αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση το υπο-παραδοτέο α1, 43-64. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπατσίδου¹³, όπως παραθέτει ο Χατζησαββίδης, στα Προγράμματα του 2003 δε γίνεται καθόλου σχεδόν αναφορά στην έννοια των πολυγραμματισμών, ενώ οι αναφορές στην κριτική επεξεργασία της γνώσης και των πληροφοριών είναι ελάχιστες και σκόρπιες, ώστε ο προσανατολισμός προς τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος αποτελεί το σημείο αιχμής στα Π.Σ. του 2011, να είναι σχεδόν ανύπαρκτος (Χατζησαββίδης, Σ & Αλεξίου, Μ, 2012, σ. 31).

Αντίθετα τα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ¹⁴ του 2011, τα οποία αποτελούν αναθεώρηση, συμπλήρωση, τροποποίηση και βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 (Μιχάλης, Α, 2019), χωρίς ουσιαστική αλλαγή του περιεχομένου τους και επηρεασμένα από τις κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές της εποχής, δηλαδή την αύξηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά και από τις εξελίξεις των νέων τεχνολογιών με την είσοδο των κινητών τηλεφώνων και του διαδικτύου, παρουσιάζουν στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο είναι δομημένα, πιο καινοτόμες δραστηριότητες, που αφορούν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εμπλέκοντας και τις ΤΠΕ σε όλο το εύρος και τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας (Χατζησαββίδης, Σ & Αλεξίου, Μ, 2012, σ. 34). Η εισαγωγή ήχου και εικόνας με ή χωρίς συνδυασμό λόγου διαμορφώνει νέες πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια διαφορετική σύλληψη της έννοιας του κειμένου, που τείνει να γίνεται όλο και πιο πολυτροπικό. Το νέο τοπίο, που διαμορφώνεται στο επίπεδο της γλώσσας, συμπαρασύρει και τους τρόπους πρόσληψης του νοήματος από τους ανθρώπους όχι μόνο στον λόγο, αλλά σε κάθε μορφή πολιτιστικής και πολιτισμικής έκφρασης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α; Ιορδανίδου, Α; Ζάγκα, Ε; Σπαντιδάκης, Ι; Τάντος, Α,; 2011).

Η προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ¹⁵ του 2011 είναι συμβατή με το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού εγγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι *«οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και*

¹³ Μπατσίδου, Β.(2011). Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία: η περίπτωση του ελληνικού γλωσσικού προγράμματος σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην αδημοσίευτη έκθεση με αριθμό Π.3.1.1 Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση. α2. Ανάλυση των ως τώρα ελληνικών δεδομένων και προσπαθειών αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση το υπο-παραδοτέο α1, 2-42. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

¹⁴ Έχουν δημοσιευτεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ. Β' 2334/3-10-2011)

¹⁵ Έχουν δημοσιευτεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ. Β' 2334/3-10-2011)

συμπεριφορών» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α; Ιορδανίδου, Α; Ζάγκα, Ε; Σπαντιδάκης, Ι; Τάντος, Α;, 2011, σ. 8). Στα προγράμματα του 2011 καινοτομία αποτελεί η επαφή και η εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts), δηλαδή κειμένων, όπου χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι γλωσσικοί, εικονικοί και ακουστικοί σημειωτικοί τρόποι κατασκευής του μηνύματος. Τονίζουν ακόμα την ανάγκη να εμπλακούν οι μαθητές σε αυθεντικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, αξιοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης πληροφοριών, επεξεργασίας δεδομένων, συναγωγής συμπερασμάτων, παραγωγής και δημοσίευσης κειμένων, μέσω των οποίων καλλιεργείται ο κριτικός ακαδημαϊκός γραμματισμός των μαθητών (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α, 2014). Σημαντικό είναι πως, εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες, δίνουν βαρύτητα εξίσου και στις κοινωνικές δεξιότητες και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ελευθερία στην επιλογή διαφόρων ειδών κειμένων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι που θέτουν στη διδασκαλία τους.

Η αλλαγή επομένως στο μάθημα της γλώσσας, σύμφωνα με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων του 2011, και η στροφή προς την επικοινωνιακή και γλωσσική ικανότητα των μαθητών, με άξονα την κειμενοκεντρική διδασκαλία και την οργανική σύνδεση της χρήσης της με τη δομή της γλώσσας, συμπεριλαμβάνει και τις πρακτικές συγκρότησης πολυτροπικού νοήματος.

Παρόλα αυτά το βασικό ερώτημα παραμένει. Πώς δηλαδή στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ευδοκιμήσει ένα σαφές μοντέλο πολυτροπικού γραμματισμού παραγωγής και επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων ανταποκρινόμενο σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και ποιες διδακτικές πρακτικές από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι οι κατάλληλες για τον σκοπό αυτό; (Γραϊκός, Ν., 2011, σσ. 431-432).

2.4. Μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα

Όπως είδαμε από τα παραπάνω, η έννοια της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών, καθώς και η στροφή της έρευνας προς την επικοινωνιακή/λειτουργική διάσταση της γλώσσας, βρήκε αλλαγές και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, αφού στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας στη σύγχρονη

εποχή είναι η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να παράγουν διαφορετικά είδη λόγου είτε προφορικού είτε γραπτού, με διαφορετικά επίπεδα ύφους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (Dimasi, M. & Aravani, E., 2016). Την επικοινωνία και τον λόγο επηρεάζει έντονα όπως αναφέρθηκε η ραγδαία ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση των πολυμέσων και των πολλαπλών σημειολογικών συστημάτων (Μιχάλης, Α., 2013), δίνοντας την ευκαιρία ανάλυσης και σύνθεσης κειμένων, στα οποία η εικόνα συμπληρώνει και πολλές φορές υπερισχύει του γλωσσικού υλικού. Το νέο «κειμενικό τοπίο» που διαμορφώνεται στον χώρο του σχολείου, αλλά και με το οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές και εκτός του σχολείου μέσω της χρήσης κινητών τηλεφώνων, ηλεκτρονικών υπολογιστών και tablet, καθιστά προφανές πως η μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας τρόπων, όπως ο λόγος και η εικόνα (Παπαδημητρίου, Φ., 2012, σ. 19).

Στο ελληνικό σχολείο τα νέα σχολικά εγχειρίδια εμπλουτίζονται με νέα κείμενα, όπως άρθρα εφημερίδων, γελοιογραφίες, κόμικς, ενημερωτικά φυλλάδια, πίνακες ζωγραφικής, διαγράμματα κ.ά. με εντονότερη και πιο ενεργή την παρουσία εικόνων (Γρόσδος, Σ. & Ντάκου, Ε., 2003, σ. 8) (Β. Δενδρινού και Π., Ξωχέλλης, 1999). Επίσης, η αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας «Ψηφιακό Σχολείο»¹⁶ και του Εθνικού συσσωρευτή εκπαιδευτικού περιεχομένου «Φωτόδεντρο»¹⁷ στις σχολικές τάξεις, φέρνουν τους μαθητές αντιμέτωπους με πληθώρα κειμένων, που αξιοποιούν τις εικόνες ως μέσο κατανόησης εννοιών και ως πηγή πληροφορίας. Η διάκριση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, με κριτήριο τους σημειωτικούς τρόπους, δηλαδή τους κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στη σύνθεσή τους, τα κατατάσσει σε μονοτροπικά και πολυτροπικά (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α., 2012, σ. 208).

Ως μονοτροπικότητα ορίζεται η παρουσία ενός σημειωτικού τρόπου στην παραγωγή και στη μορφή ενός πολιτιστικού προϊόντος, δηλαδή λεκτικού, οπτικού, ηχητικού κ. ά., ενώ ως πολυτροπικότητα, ορίζεται η δυνατότητα μίξης πολλών σημειωτικών τρόπων μαζί, που δημιουργεί ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον, το οποίο χρήζει διαφορετικής προσέγγισης (Χατσαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε., 2005, σ. 27). Με βάση αυτή τη

¹⁶ <https://dschool.edu.gr/>

¹⁷ <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

διαφοροποίηση θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως μονοτροπικό ένα κείμενο που είναι αμιγώς λεκτικό ή αμιγώς οπτικό, δηλαδή χρησιμοποιεί *«έναν μόνο τρόπο αναπαράστασης, ένα και μοναδικό μέσο κατασκευής νοήματος»*, ενώ ως πολυτροπικό ένα κείμενο *«που αξιοποιεί περισσότερους τρόπους αναπαράστασης όπως λόγο και εικόνα»* (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α., 2012, σ. 208). Ο διαχωρισμός αυτός σύμφωνα με τον Kress γίνεται αποδεκτός με την έννοια της επικράτησης ενός σημειωτικού τρόπου έναντι άλλων, αφού όλα τα κείμενα επί της ουσίας είναι από τη φύση τους πολυτροπικά (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

2.5. Η προσέγγιση μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων

Είναι γνωστό πως για την κατανόηση οποιουδήποτε κειμένου μονοτροπικού ή πολυτροπικού απαιτείται από τον αναγνώστη *«να συλλάβει το νόημα προκειμένου να μπορέσει να οικοδομήσει νόημα»* (Παπαδημητρίου, Φ., 2012, σ. 16). Ένας ικανός αναγνώστης κειμένων θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί όλα τα στοιχεία εκείνα του κειμένου, προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις πληροφορίες, που του παρέχει. Η κατανόηση βέβαια σχετίζεται και με την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η οποία βοηθά να κάνουμε συμπερασματικές συνδέσεις ανάμεσα στις προτάσεις του κειμένου, ώστε να οικοδομήσουμε νόημα και να διατηρήσουμε το νόημα αυτό (Breuer, J., 2012, σ. 35), καθώς και με τις αναγνωστικές μας εμπειρίες που έχουμε κατά το παρελθόν. Εκτός από την προϋπάρχουσα γνώση, η κατανόηση συνδέεται και με τα είδη κειμένων με τα οποία έχει έρθει σε επαφή ο αναγνώστης.

Στην περίπτωση των μονοτροπικών κειμένων, που αξιοποιούν το λεκτικό κώδικα, η προσέγγισή τους στηρίζεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, των φράσεων, της δομής των προτάσεων τους (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α., 2012, σ. 209), στην αναγνώριση των γραμματικών κανόνων, των παραγράφων και του λεκτικού στυλ *«του χιούμορ, της ειρωνείας, της στίξης, των γραμματοσειρών»* (Παπαδημητρίου, Φ., 2012, σ. 18) (Walsh, M., 2003). Η γραμμική οργάνωση των στοιχείων ενός μονοτροπικού κειμένου και η αφηγηματική δομή της παρουσίασης των πληροφοριών οδηγεί σε ένα και μοναδικό *μονοπάτι ανάγνωσης*, που ακολουθεί υποχρεωτικά ο αναγνώστης του κειμένου (Walsh, M., 2006). Στις δυτικές κοινωνίες το μονοπάτι ανάγνωσης σε

κείμενα, που αξιοποιούν αποκλειστικά τον γραπτό κώδικα, ξεκινά από πάνω αριστερά και προς τα κάτω, χωρίς να μπορεί ο αναγνώστης να ακολουθήσει διαφορετική πορεία προκειμένου να συλλάβει το νόημα.

Αντίθετα στα πολυτροπικά κείμενα, που αξιοποιούν λεκτικό και οπτικό σημειωτικό τρόπο, ο αναγνώστης μπορεί να ακολουθήσει μια *«πιο ελεύθερη αναγνωστική πορεία, μη γραμμική, κυκλική, διαγώνια ή σπειροειδή, καθώς και την αποκωδικοποίηση των οπτικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται, μέσω της διάταξης των στοιχείων στη σελίδα, της θέσης, τη προοπτικής, των πλαισίων κ.ά.»* (Παπαδημητρίου, Φ., 2012, σ. 18). Γίνεται επομένως εύκολα κατανοητό πως στην περίπτωση των πολυτροπικών κειμένων, η κατανόηση ενός κειμένου είναι πιο σύνθετη διαδικασία, όπου οι σημειωτικοί τρόποι δεν αναλύονται μεμονωμένα, αλλά αντιμετωπίζονται ως ενιαίο σύνολο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 280).

Η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, που προτείνεται από τους θεωρητικούς των Πολυγραμματισμών και της Πολυτροπικότητας (Core,B. & Kalantzis, M., 2009) (Kress, G. & Leeuwen, V., 2001), περιλαμβάνει και την έννοια του «Σχεδίου» (Design), όπως ήδη έχει αναφερθεί στο υποκεφάλαιο 1.2. Αξιοποιώντας διδακτικά την έννοια του «Σχεδίου» η αποκωδικοποίηση-ανάλυση των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (κείμενο, ήχος, εικόνα), που διαπλέκονται στη σύνθεση ενός κειμένου, δε γίνεται ξεχωριστά αλλά μελετάται ο συνδυασμός τους, αφού το νόημα δημιουργείται από τον συνδυασμό και την αλληλεπίδραση όλων των σημειωτικών τρόπων που υπάρχουν σε αυτά. Η δημιουργία δηλαδή του νοήματος στηρίζεται στους συνεκτικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ τους μέσω αμοιβαίας αλληλεξάρτησης (Baldry, A., & Thibault, P., 2006, σ. 7), καθώς λόγος και εικόνα μπορούν να συνδέονται με ποικίλους συνδυασμούς συσχέτισης και συνάφειας, με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός ενιαίου φαινομένου (Παπαδοπούλου, Μ., Παγκουρέλια, Ε., & Γκόρια, Σ., 2019). Όσον αφορά στον σχεδιασμό τους στα πολυτροπικά κείμενα, εκτός από το κειμενικό είδος και τον σκοπό που επιτελούν, σημαντικό ρόλο παίζουν οι επιλογές που έκανε ο σχεδιαστής κατά τη διαδικασία δημιουργίας ενός κειμένου. Άρα η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων έγκειται ουσιαστικά στην ανάλυση του «σχεδίου» τους και στη διαδικασία σχεδιασμού τους (The New London Group, 2000, σσ. 19-32).

Στη σχολική πραγματικότητα οι μαθητές, που έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, καλούνται με κριτική ματιά να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τα στοιχεία

των κειμένων αυτών. Στη συνέχεια πρέπει να εμπλακούν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης που απέκτησαν, ενεργοποιώντας δεξιότητες κωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 20-21), ώστε να δομήσουν νόημα μέσα από πρακτικές δημιουργίας νοήματος και όχι πρακτικές απλής ανάγνωσης των κειμένων. Η έννοια του μετασχηματισμού είναι στενά συνυφασμένη με την παραγωγή κειμένων, γιατί ο δημιουργός χρησιμοποιεί το υπάρχον υλικό προκειμένου με διαδικασίες συμπλήρωσης, αφαίρεσης στοιχείων, αντικατάστασης ή προσθήκης νέων να κατασκευάσει ένα νέο κείμενο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 22).

Παράλληλα η διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας πολυτροπικών κειμένων καλλιεργεί παράλληλα δεξιότητες κριτικών πολυγραμματισμών στους μαθητές (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α., 2012, σ. 216), ώστε να χειρίζονται τη *«συνδυαστικότητα, την ποικιλομορφία και τη συμμετοχικότητα των πολυτροπικών κειμένων με μια οπτική ολιστική»* (Χατζησαββίδης, Σ., 2011, σ. 112). Ορισμένα παιδιά αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες μόνα τους, ενώ κάποια άλλα στερούνται ή δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κειμένων (Breuer, J., 2012, σ. 87) και επομένως και κατά την παραγωγή τους. Η ανάγνωση και η σύνθεση ενός πολυτροπικού κειμένου χρειάζεται σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές προκειμένου να τα κατανοήσουν (Street, B. , 2000). Οι μαθητές για να αναγνώσουν και να συνθέσουν πολυτροπικά κείμενα θα πρέπει μέσα από τη διδακτική πράξη, όπως τονίζεται και στο ΑΠΣ για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να δουν, να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν στοιχεία όπως: λεκτικές πληροφορίες, εικόνες, σχεδιαγράμματα, με σκοπό να οικοδομήσουν νόημα ως δημιουργοί, συνδυάζοντας την προηγούμενη εμπειρία τους με το κείμενο, το οποίο έρχονται σε επαφή (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011). Οι εκπαιδευτικοί επομένως θα πρέπει μέσα από κατάλληλες στρατηγικές να ωθήσουν τους μαθητές *«να εμπλακούν σε διαδικασίες που διευρύνουν τις δυνατότητές τους, αξιολογώντας την επιλογή των σημειωτικών τρόπων, την καταλληλότητά τους σε συνάρτηση με τον επικοινωνιακό στόχο που θέτει ο σχεδιαστής τους, τους αποδέκτες και την επικοινωνιακή περίσταση»* (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α., 2012, σ. 214).

Τα πολυτροπικά κείμενα, τα οποία οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν και στη συνέχεια να ανακωδικοποιήσουν προκειμένου να συνθέσουν τα δικά τους, αντιμετωπίζονται ως ένα ενιαίο κείμενο που απαιτεί δεξιότητες πολυτροπικού εγγραμματισμού για να αναλυθεί, δηλαδή γλωσσικού και οπτικού εγγραμματισμού. Στην εκπαιδευτική πρακτική, παρόλο που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα μέσω του σχολικού εγχειριδίου και όχι μόνο, η διδακτική τους προσέγγιση γίνεται από την πλευρά του γλωσσικού εγγραμματισμού κυρίως. Το οπτικό μέρος, δηλαδή οι εικόνες, δεν αναλύονται διεξοδικά με αποτέλεσμα οι μικροί μαθητές να στερούνται την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού, που θα έπρεπε να διδάσκονται συστηματικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δεξιότητα επομένως του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, είναι μια διαδικασία που δε διδάσκεται στο σχολείο, παρόλο τη σημαντικότητα της στη σύγχρονη εποχή (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 64).

2.6. Οπτικός εγγραμματισμός και πολυτροπικότητα στο ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας

Ανατρέχοντας στο ισχύον ΑΠΣ του 2011, καθώς και στο συμπληρωματικό προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο, οι όροι οπτικός εγγραμματισμός και πολυτροπικότητα αναφέρονται τόσο στη στοχοθεσία του γλωσσικού μαθήματος, που είναι εκ των πραγμάτων και οριζόντιοι στόχοι όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής όσο και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της γλώσσα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013) (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011). Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως οι μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης θα πρέπει:

- *Να κατανοήσουν πως εκτός από τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα είναι εξίσου σημαντικά στην επικοινωνία, όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά σύμβολα*
- *Να κατανοήσουν στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού γραμματισμού τη σχέση οπτικού και λεκτικού γραμματισμού.*

- Να εντοπίζουν τις πληροφορίες που θέλουν και να τις αξιοποιούν χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη (**χάρτη, πίνακες, δρομολογίων και λοιπών πληροφοριών, διάφορα έντυπα κ.τ.ό.**)».
- Να καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές μη συνεχές (**χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κτλ.**) ή **υπερκείμενο.**
- Η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης, επεξεργασίας αποκωδικοποίησης πληροφοριών από διάφορες πηγές γλωσσικές και μη, όπως για παράδειγμα **μέσα από έργα τέχνης** (λογοτεχνία, θεατρικές παραστάσεις, φωτογραφία, αφίσα, πίνακες ζωγραφικής, κ.ά.)»
- Να επισημαίνουν τυχόν **πολυτροπικά στοιχεία** των κειμένων.
- Να επιλέγουν: τον τρόπο οργάνωσης των υπό δόμηση κειμένων, τον τρόπο ανάπτυξης και σύνδεσης των πληροφοριών των υπό δόμηση κειμένων..... τα **σημειωτικά μέσα** που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για στήριξη των υπό δόμηση κειμένων, ανάλογα με τις παραμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας ή/και τις μεταβλητές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.
- Να σχολιάζουν **τη σημειολογική λειτουργία της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα.**
- Να χρησιμοποιούν **πολυτροπικά στοιχεία (διαγράμματα, πίνακες κτλ.)** για τη στήριξη των πληροφοριών, έτσι ώστε να είναι κατανοητές στους αποδέκτες.
- Να προσδιορίζουν τα γνωρίσματα των κειμένων **υπό την οπτική γωνία πραγμάτωσής τους.**

Επίσης στις προτεινόμενες δραστηριότητες για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, υπάρχει σαφής αναφορά στη χρήση και στην εξοικείωση των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «**Σχολιασμός εικόνας, ζωγραφικού πίνακα κτλ., εντοπισμός μηνυμάτων σε καλλιτεχνικές δημιουργίες.....Επεξεργασία αυθεντικών διαφημίσεων, σύγκριση παρουσίασης προϊόντος και διαφήμισης...μελέτη χάρτη, περίληψη και σύνθεση πληροφοριών από σχετικά ενημερωτικά κείμενα (τουριστικοί οδηγοί, εγκυκλοπαίδειες, ιστορικά κείμενα κτλ.).... σχεδιάγραμμα, ιστορία με εικόνες ή σκίτσα**».

Τον ρόλο της εικόνας σε δυναμικό διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών ενισχύει και ο σχεδιασμός του

«Ψηφιακού Σχολείου»¹⁸, στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», με στόχο την πλήρη ένταξη και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο Πρόγραμμα Σπουδών και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μέσα από πληθώρα πολυμορφικών κειμένων. Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, που συντάχθηκε στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» (σχολείου 21^{ου} αιώνα), αναφορά στον οπτικό εγγραμματισμό και στην πολυτροπικότητα γίνεται στη στοχοθεσία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όπου αναφέρεται: *«το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας συγκροτείται από μία ποικιλία κειμένων... τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες και τραγούδια.....»* και συνεχίζει ως προς την αξιολόγηση του μαθήματος *«Συνολικά, οι μαθητές αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων ή/και εργασιών σε μία, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού)»*.

Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτό πως η αξιοποίηση της εικόνας ως διδακτικό εργαλείο, προϋποθέτει μια σειρά από οπτικές δεξιότητες στους μαθητές, που μπορεί να κυμαίνονται από απλή αναγνώριση παραστάσεων – τι βλέπει κανείς σε μια εικόνα – μέχρι πιο σύνθετες μορφές κατανόησης και ερμηνείας, που βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες, υποθέσεις, αναλύσεις, κατηγοριοποιήσεις, αναζήτηση επιδράσεων και ένταξης μιας εικόνας στο ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό, φιλοσοφικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε.

Στη διδακτική πράξη η αποκωδικοποίηση εικόνων και η προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων γίνεται διαισθητικά και εμπειρικά, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, και μένει στην απλή περιγραφή της απεικόνισης. Οι εικόνες αξιοποιούνται σε περιορισμένο βαθμό παίζοντας δευτερεύοντα ρόλο κατά τη διδασκαλία, αφού η επεξεργασία του γλωσσικού κώδικα υπερτερεί και τα περισσότερα κείμενα προσεγγίζονται μέσω αυτού (Δημητριάδου, Κ. και Γελαδάρη, Α., 2011, σ.

¹⁸ Επίσημη ιστοσελίδα Ψηφιακού Σχολείου: <http://dschool.edu.gr/>

468). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν προτείνει κάποιο μεθοδολογικό εργαλείο καλλιέργειας του οπτικού εγγραμμτισμού, αλλά και του τρόπου που οι μαθητές θα συνθέσουν πολυτροπικά κείμενα (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 18-19).

Πολλές φορές η χρήση των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια αποτυγχάνει να μεταδώσει στα υποκείμενα τις γνώσεις για τις οποίες προορίζεται. Το γεγονός αυτό θεωρείται πως οφείλεται α) στο ότι η αξία που δίνουν οι συγγραφείς στη λειτουργική χρήση της εικόνας είναι υποβαθμισμένη, αλλά και β) στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης οπτικών ερεθισμάτων ενεργοποιώντας την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές λόγω έλλειψης χρόνου και επηρεασμένοι από την πίεση να ολοκληρώσουν την ύλη των μαθημάτων προσπερνούν τις εικόνες και δεν τις αξιοποιούν σε καμία φάση της διδασκαλίας τους ή κι αν τις αξιοποιούν, αυτό γίνεται επιφανειακά χωρίς να εστιάζουν στα μηνύματα που πιθανόν αυτή να φέρει. Βέβαια, όταν οι εικόνες καταναλώνονται ως παθητικά μέσα (lean-back) είναι εύκολα κατανοητές, αλλά χάνεται η ευκαιρία να αναπτύξει κάποιος εκείνα τα δυναμικά μάθησης τα οποία κρύβονται στη διαχείριση του υλικού της εικόνας (Lieber, G. & Duncker, L. & Billmeyer, F., 2010, σ. 7).

Κατανοούμε επομένως πως η ανάγνωση μιας εικόνας απαιτεί εκμάθηση της σχετικής ικανότητας αποκωδικοποίησης του μηνύματός της, που στην περίπτωση της, αντίθετα με τη γλώσσα της οποίας τα σύμβολα λόγου και γραφής είναι κατανοητά, χρειάζεται ειδικές δεξιότητες ποιοτικής ερμηνείας του περιεχόμενου της. Οι ικανότητες αυτές δεν αποκτώνται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά είναι απαραίτητη προϋπόθεση να αφομοιώνονται και να εξασκούνται πρακτικά (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 36-38). Ο δέκτης θα πρέπει να είναι σε θέση να τοποθετείται κριτικά στην εκάστοτε πληροφορία του οπτικού μηνύματος. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον G., Krees, & Th. Van Leeuwen, ο λειτουργικός χρήστης ενός πολυτροπικού κειμένου που συνδυάζει λεκτικό μέρος και εικόνα θα πρέπει να εντοπίζει και να αποκωδικοποιεί τις διαφορές παροχές του κάθε σημειωτικού τρόπου (εικόνες, χάρτες κ.ά.) για να οικοδομεί νόημα, συνδέοντας την προηγούμενη εμπειρία και γνώση του με το κείμενο που έρχεται σε επαφή και προσπαθώντας παράλληλα να ερμηνεύσει κριτικά, να οργανώσει και να παρουσιάσει

με έναν συγκεκριμένο τρόπο τις πληροφορίες, που θέλει να μεταδώσει (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 20-21).

Με βάση τα παραπάνω και στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης εγείρονται ερωτήματα για το ποιες διδακτικές στρατηγικές είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των συνδηλώσεων, που φέρουν οι εικόνες, πώς οι μαθητές αξιοποιούν και ανακωδικοποιούν τις πληροφορίες, ώστε να παράγουν πλήρη σύνολα νοημάτων σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό και στενότερο επικοινωνιακό περιβάλλον που ζουν, ποιες είναι οι δεξιότητες που καθιστούν ένα μαθητή οπτικά εγγράμματο ώστε να συμμετέχει κριτικά στην οπτική επικοινωνία, ποια τα μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές και πώς βελτιώνονται οι διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;

2.7. Το εικαστικό έργο τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού

Από το σύνολο των εικόνων, με τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή καθημερινά μέσω του σχολικού εγχειριδίου, μεγάλο αριθμό καταλαμβάνουν και οι σταθερές εικόνες εικαστικών έργων τέχνης σπουδαίων Ελλήνων και ξένων ζωγράφων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν εικαστικά έργα τέχνης ως διδακτικά εργαλεία ή πηγές πληροφόρησης και εκτός σχολικού εγχειριδίου, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν κάθε φορά στη διδασκαλία τους. Προϋπόθεση είναι η προσεκτική επιλογή εικαστικών έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και η καταλληλότητά τους σύμφωνα με την ηλικία τους. Στις μέρες μας, μέσω της αναζήτησης στο διαδίκτυο, η εύρεση ενός καλλιτεχνικού έργου, που να πληροί τα κατάλληλα κριτήρια επιλογής, είναι πολύ εύκολη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή.

Με δεδομένη τη θετική επιρροή των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, τα εικαστικά έργα τέχνης λόγω της πληθώρας των οπτικών συμβόλων που περιέχουν, μπορούν να αποτελέσουν ιδανικό διδακτικό

εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο, ώστε οι μαθητές να μάθουν να τοποθετούνται κριτικά σ' έναν οπτικό κόσμο, όπως ο σημερινός, αλλά παράλληλα να καλλιεργήσουν και τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, μέσω της διαλογικής συζήτησης και των οργανωμένων δραστηριοτήτων, που σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές όμως οι εκπαιδευτικοί τα προσπερνούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, λόγω πίεσης του διδακτικού χρόνου ή τα προσεγγίζουν επιφανειακά χωρίς να εμβαθύνουν στους συμβολισμούς και τα κρυμμένα νοήματα, που αυτά περιέχουν. Σπανίως αναφέρονται στις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο δημιουργός, καθώς και στο κοινωνικό πλαίσιο, που τα εικαστικά έργα δημιουργήθηκαν, αλλά μένουν στην απλή περιγραφή αυτού που απεικονίζεται.

Βέβαια είναι λογικό να αναρωτηθεί κανείς γιατί να επιλέξουμε, ως εκπαιδευτικοί, την παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης του οπτικού εγγραμματισμού και όχι οποιεσδήποτε άλλες εικόνες όπως φωτογραφίες, αφίσες, διαφημίσεις, κολλάζ κ.ά. Η απάντηση είναι πως η ενεργοποίηση του στοχασμού σε συνεργασία με την προσπάθεια αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των οπτικών συμβόλων αλλά και των οπτικών συλλογισμών, μέσω της συστηματικής παρατήρησης, οδηγεί σε πολλαπλές ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις μια και αυτό που «βλέπει» αρχικά ο μαθητής-θεατής σε ένα εικαστικό έργο τέχνης δεν είναι αυτό που ο δημιουργός είχε στο μυαλό του. Σε ένα εικαστικό έργο τέχνης πρέπει να σκύψουμε πιο βαθιά προκειμένου να το ερμηνεύσουμε. Απαιτεί δηλαδή διεργασίες βαθιάς και αναλυτικής σκέψης και ικανότητα εντοπισμού της πληροφορίας που κρύβει (Μέγα, Γ., 2011, σ. 43). Τα έργα τέχνης χαρακτηρίζονται από βαθιά εσωτερική συνοχή μορφής και περιεχομένου, διαφέρουν από το τυποποιημένο, είναι δηλαδή πρωτότυπα και μας εισάγουν σε αναζητήσεις στις οποίες δεν έχουμε εξοικειωθεί. Επίσης *«όσο περισσότερο προσεγγίζει κάποιος το έργο τέχνης τόσο εισχωρεί στο πνευματικό περιεχόμενό του και το αναδημιουργεί»* (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 78).

Οι ερμηνείες που μπορεί να αναδυθούν, παρατηρώντας ένα εικαστικό έργο τέχνης, είναι πολλαπλές και τα ερωτήματα που θέτει ο καλλιτέχνης δεν έχουν μία και μόνη «σαφή» απάντηση από τους θεατές. Τα έργα τέχνης έχουν απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας, θέτοντας τους μαθητές σε μια διαδικασία ανακάλυψης της υπόρρητης πληροφορίας, που είναι βασικό χαρακτηριστικό άλλωστε το οπτικού εγγραμματισμού, δηλαδή της κατανόησης του μηνύματος της εικόνας. Παράλληλα η παρατήρηση ενός

εικαστικού έργου τέχνης καλλιεργεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικών πολυγραμματισμών, όπως η αναλυτική σκέψη, η οπτική διεργασία, η λεκτική επιχειρηματολογία κ.ά.

Οι μαθητές μέσα από την παρατήρηση των έργων επικοινωνούν και εμπλέκονται να σε συνθήκες διαλόγου, διερευνούν, προτείνουν, διατυπώνουν ιδέες και συμπεράσματα και παράγουν λόγο (Καπουλίτσα, Θ. & Τρούλου, Φ., 2007). Το εικαστικό έργο τέχνης επεξεργάζεται *«πλήθος συμβόλων, μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφύων νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, η χρήση μεταφορών και γενικά η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται οτιδήποτε δεν γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων»* (Ντούλια, Α., 2012). Η μεθοδολογική προσέγγιση επομένως της εικόνας-εικαστικού έργου τέχνης μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της κριτικής ικανότητας, αλλά και στην ευαισθητοποίηση τους απέναντι στην «ποιοτική» εικόνα αναπτύσσοντας αντιστάσεις κατά της καταναλωτικής θεώρησής της.

Με ποιο τρόπο όμως μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει μεθοδολογικά την ανάγνωση μιας εικόνας –εικαστικού έργου τέχνης και την αποκωδικοποίηση των συμβολισμών της στη διδακτική του πρακτική καλλιεργώντας στους μαθητές δεξιότητες οπτικού εγγραμματισμού; Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές αναφορές στον τρόπο προσέγγισης εικαστικών έργων τέχνης, που έχουν αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πρόκειται για μια συστηματική σχεδιασμένη πορεία διδασκαλίας, που εστιάζει στην παρατήρηση, χωρισμένη σε φάσεις /στάδια με στόχο την κατανόηση, την ερμηνεία και την αποκωδικοποίηση, ώστε να αποδοθεί το νόημα.

Ο ιστορικός τέχνης Erwin Panofsky, ο οποίος μελέτησε τη χρήση συμβόλων στα ιστορικά έργα τέχνης, συγκεκριμένα την αναγεννησιακή τέχνη, ανέπτυξε τρία στάδια προσέγγισης του εικαστικού έργου τέχνης. Όπως παραθέτει ο Βρεττός τα στάδια αυτά είναι: Το προ-εικονογραφικό, που αναφέρεται στην περιγραφή αυτού που βλέπει αρχικά ο θεατής. Εντοπίζει δηλαδή τα πρόσωπα που απεικονίζονται και τα αντικείμενα. Παρατηρεί τις εκφράσεις τους, την κίνηση και τη θετική ή αρνητική ατμόσφαιρα που πιθανόν να αναδύεται από το έργο. Το εικονογραφικό, όπου αναλύονται τα χρώματα, τα σύμβολα, οι γραμμές, και η πραγματική διάθεση του δημιουργού και το εικονολογικό στάδιο, το οποίο σχετίζεται με βαθύτερες αναλύσεις σχετικές με την κοσμοθεωρία της εποχής που απεικονίζει το έργο (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 150-151).

Αργότερα ο Monroe Beardsley στο έργο του *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism* (1958), το οποίο επανεκδόθηκε το 1981, περιγράφει τέσσερα στάδια προσέγγισης έργων τέχνης, τα οποία είναι τα εξής: η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση (Beardsley, M., 1981). Τα ίδια στάδια προτείνονται και από τον Edmund Burke Feldman (Feldman, E., 1967), ενώ ο Aderson κινείται και αυτός στην ίδια κατεύθυνση προτείνοντας τέσσερα στάδια, τα οποία είναι η αρχική αντίδραση, η περιγραφή η ερμηνεία και η αξιολόγηση (Aderson, T & Milbrandt, M, 2005).

Η Laura Charman προτείνει τη χρήση τεσσάρων επιπέδων για την προσέγγιση των εικαστικών έργων, με τη χρήση καρτών σήμανσης. Το πρώτο επίπεδο/κάρτα αναφέρεται στο ΔΕΣ-ΠΕΣ-ΠΕΡΙΓΡΑΨΕ, το δεύτερο ΨΑΞΕ-ΒΡΕΣ-ΑΝΑΛΥΣΕ, το τρίτο ΣΚΕΨΟΥ-ΣΥΝΔΕΣΕ-ΕΡΜΗΝΕΥΣΕ και το τελευταίο ΚΡΙΝΕ (Charman, L. , 1993, σ. 194).

Πολύ γνωστό παγκοσμίως είναι και το πρόγραμμα «Visual Thinking Strategies» ή VST. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε από τον Abigail Housen και τον Philip Yenawine στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, πριν από περίπου τριάντα χρόνια. Σκοπός του προγράμματος ήταν να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν, μελετώντας εικαστικά έργα τέχνης. Εφαρμόζοντας μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας βασισμένη στη θεωρία της αισθητικής ανάπτυξης, εκπαίδευαν μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμμτισμού, μέσω της θέασης έργων τέχνης¹⁹. Η προσέγγιση αυτή περιλάμβανε εργαστήρια και συζητήσεις πάνω σε εικαστικό έργο τέχνης με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο διευκολυντή. Το πρόγραμμα βασιζόταν σε τρία κύρια ερωτήματα και λόγω της απλότητάς του έγινε γρήγορα πολύ γνωστό. Τα κεντρικά ερωτήματα ήταν:

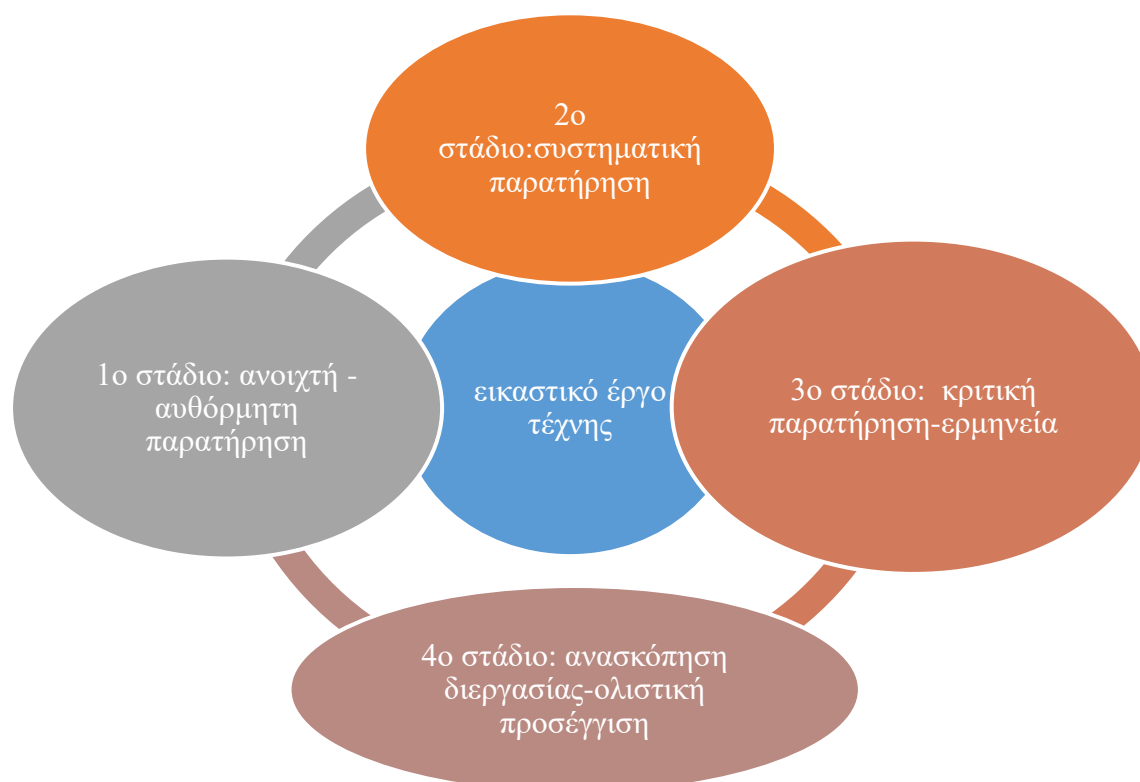
- Τι συμβαίνει εδώ (σε αυτή την εικόνα);
- Τι βλέπετε αυτό που σε κάνει να το πεις αυτό;
- Τι άλλο μπορούμε να βρούμε;

Με τη σειρά του ο David Perkins ιδρυτικό μέλος του προγράμματος Harvard Project Zero, ερευνητής και υποστηρικτής των εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των τεχνών, περιγράφει αναλυτικά την

¹⁹ Επίσημη σελίδα VST: <https://vtshome.org/offerings/>

προσέγγιση έργων τέχνης μέσω μιας στρατηγικής τεσσάρων σταδίων/φάσεων, τα οποία κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πρακτική μπορούν να καλλιεργήσουν σημαντικές στρατηγικές σκέψης σε παιδιά και ενήλικες. (Perkins, D, 1994). Η προσέγγιση του Perkins εστιάζει στην ενθάρρυνση κυρίως των εκπαιδευόμενων να κατανοήσουν το νόημα του έργου (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 89) και να αντλήσουν στοιχεία, που αφορούν το οπτικό λεξιλόγιο και τις οπτικές συμβάσεις. Επίσης να κατανοήσουν τη διαδικασία σύνθεσης μιας εικόνας, της ικανότητας να διατυπώνουν λογικές σκέψεις και ερωτήματα, αλλά και να διακρίνουν ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στα οπτικά ερεθίσματα, καλλιεργεί δηλαδή δεξιότητες που αφορούν τον οπτικό εγγραμματισμό των εκπαιδευόμενων.

Τα τέσσερα στάδια περιγράφει ο Perkins στο έργο του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (Perkins, D, 1994), αλλά παραθέτει αναλυτικά και η Μέγα (Μέγα, Γ., 2011) περιγράφοντάς τα επί πραγματικού πλαισίου εφαρμογής σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέγα, Γ., 2013).



Πίνακας 1, Τα στάδια συστηματικής παρατήρησης του Perkins

Κάθε στάδιο έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να είναι αυστηρά δομημένα, αφήνουν δηλαδή περιθώρια ελευθερίας ως προς την εφαρμογή τους. Τα χαρακτηριστικά των σταδίων σύμφωνα με τον Perkins (Perkins, D, 1994), αλλά και όπως τα παραθέτει η Μέγα (Μέγα, Γ., 2011) και ο Κόκκος (Κόκκος, Α., 2009) περιγράφονται ως εξής:

1^ο στάδιο Perkins: ανοιχτή-αυθόρμητη παρατήρηση

Στο 1^ο στάδιο παρατήρησης ο παρατηρητής αρχίζει να ανακαλύπτει τα στοιχεία του εικαστικού έργου. Τα οπτικά ερεθίσματα ενεργοποιούν τη σκέψη και μέσα από ερωτήσεις εκφράζει αυθόρμητα ό,τι βλέπει συνολικά. Στη συνέχεια ο παρατηρητής στρέφει αλλού το βλέμμα του. Σε αυτό το σημείο του δίνεται χρόνος περίπου 2-3 λεπτά χωρίς να έχει καμία επαφή με το έργο. Επιστρέφει στο έργο ανακαλύπτοντας, ίσως, νέα στοιχεία ή ερμηνεύοντας με διαφορετικό τρόπο κάτι που είχε δει πριν, καθώς επίσης εντοπίζει το κεντρικό ερώτημα (Perkins, D, 1994, σσ. 36-42). Η σκέψη ενεργοποιείται μέσα από την προβολή αποριών και τον εντοπισμό των αντικειμενικών δεδομένων (Perkins, D, 1994, σσ. 42-46), δηλαδή μορφές, αντικείμενα, λεπτομέρειες. Όλες οι απαντήσεις γίνονται δεκτές. Στη φάση αυτή πραγματοποιείται ανάκληση των εμπειριών από τα προσωπικά βιώματα του παρατηρητή. Η σκέψη γίνεται ανακαλυπτική και ο παρατηρητής αναζητά τις κατάλληλες πληροφορίες για να εξάγει συμπεράσματα.

2^ο στάδιο Perkins: συστηματική παρατήρηση

Κατά το 2^ο στάδιο της συστηματικής παρατήρησης του έργου τέχνης ο παρατηρητής εστιάζει σε οτιδήποτε του προκαλεί εντύπωση ή έκπληξη και καλείται να ανταποκριθεί σε μια σειρά ερωτήσεων, προκειμένου να ερμηνεύσει την έκπληξή του. Στη συνέχεια καλείται να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό, τα οποία αφορούν το περιεχόμενο, αλλά και τα τεχνικά στοιχεία του εικαστικού έργου τέχνης. Ο παρατηρητής αναζητά τους συμβολισμούς του έργου και προσπαθεί να τους ερμηνεύσει, καθώς και τοποθετείται στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας του έργου.

3^ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Στην τρίτη φάση της συστηματικής παρατήρησης η σκέψη γίνεται κριτική. Ο παρατηρητής συγκρίνει τα δεδομένα του έργου, εμβαθύνει στα νοήματά του και αποκωδικοποιεί τα μηνύματα, δίνοντας εξηγήσεις και τεκμηριώνοντας τις απόψεις του. Ο παρατηρητής διαχειρίζεται και αξιοποιεί τις οπτικές πληροφορίες, τις οποίες συλλέγει από τη θέαση του εικαστικού έργου και επιχειρεί να δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις, διατυπώνοντας ορθά συμπεράσματα σχετικά με τις ερωτήσεις, που αναδύθηκαν στις προηγούμενες φάσεις της συστηματικής παρατήρησης. Ο παρατηρητής ψάχνει για αποδείξεις μέσα στο έργο, που ενισχύουν την άποψή του και συγκρίνει το εικαστικό έργο με άλλα έργα του ίδιου ή διαφορετικών καλλιτεχνών, παρόμοιας θεματολογίας.

4^ο στάδιο Perkins: ανασκόπηση διαδικασίας- ολιστική προσέγγιση

Στην τέταρτη και τελευταία φάση της συστηματικής παρατήρησης ο παρατηρητής συγκεντρώνει το σύνολο των πληροφοριών, που έχει συλλέξει από τις φάσεις που προηγήθηκαν και βασιζόμενος στις πληροφορίες αυτές και τις σημειώσεις του, επιδιώκει να δώσει τη δική του ερμηνεία. Αποκωδικοποιεί και επανακωδικοποιεί τα μηνύματα, ενεργοποιώντας συνθετικές δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η λήψη αποφάσεων, η δημιουργία υποθέσεων, η επεξήγηση.

Τα τέσσερα στάδια του Perkins επιλέχθηκαν ως μεθοδολογικό εργαλείο στον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου μέσα από τη συστηματική παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης, που ενεργοποιεί τον στοχασμό των μαθητών, να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες του οπτικού εγγραμματισμού, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί στο υποκεφάλαιο 1.5. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του κάθε σταδίου παρατήρησης με αφορμή το οπτικό ερέθισμα και αξιοποιώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, προσαρμοσμένες ανάλογα στον σκοπό της διδακτικής παρέμβασης, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια θα ωθούσε τους μαθητές στην αποκωδικοποίηση των εικαστικών έργων που επιλέχθηκαν.

Η επιλογή των εικαστικών έργων, οι διδακτικές ενέργειες και οι τεχνικές, τα φύλλα δραστηριοτήτων και οι στόχοι κάθε σταδίου περιγράφονται αναλυτικά στο Ερευνητικό

μέρος (κεφ. 3.2.2.) στη φάση του σχεδιασμού της Β' φάσης του Β' σταδίου της διδακτικής παρέμβασης.

2.8. Κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης για διδακτικό σκοπό

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης και για την τέχνη, εισάγει το άτομο σε μια ποικιλία τρόπων αντίληψης και σκέψης ιδιαίτερα απαιτητικών και το καθιστά «πολιτισμικά και οπτικά εγγράμματο» (Γραφάκου, Β & Λαμπίτση, Ε, 2011). Η επιλογή των κατάλληλων εικαστικών έργων τέχνης για διδακτική αξιοποίηση αποτελεί μια σημαντική διεργασία, ειδικά όταν απευθύνονται σε μικρούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιθυμούν να συμπεριλάβουν στη διδακτική τους δραστηριότητες με εικαστικά έργα τέχνης με σκοπό να καλλιεργήσουν τον οπτικό εγγραμματισμό των μαθητών τους, θα πρέπει να γνωρίζουν κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου να τα επιλέξουν. Σύμφωνα με τον Yenawine (Yenawine, Ρ, 2003) τα κριτήρια αξιολόγησης για την επιλογή των κατάλληλων εικαστικών έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι ικανοί οι μαθητές τους να αποκωδικοποιήσουν τους συμβολισμούς, είναι τα εξής:

1. Τα εικαστικά έργα τέχνης θα πρέπει να είναι προσιτά στους εκπαιδευόμενους και να συνδέονται με προσωπικά τους βιώματα με τα οποία θα μπορούν να συσχετιστούν. Για παράδειγμα εικαστικά έργα τέχνης που παρουσιάζουν παιδιά που παίζουν θεωρούνται πολύ προσιτά στους μαθητές. Επίσης, τα εικαστικά έργα τέχνης θα πρέπει να διακρίνονται από ρεαλισμό, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να εντοπίσουν μορφές, αντικείμενα, φιγούρες, πρόσωπα και σκηνές και να έχουν επιλεγεί από μια μεγάλου εύρους θεματολογία εικαστικών έργων τέχνης.
2. Τα εικαστικά έργα τέχνης θα πρέπει να έχουν ενδιαφέρον περιεχόμενο, ώστε να προσελκύουν τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, που επιλέγουν ένα εικαστικό έργο τέχνης, θα πρέπει να έχουν πρώτα διερευνήσει τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν οι μαθητές, τα προσωπικά

τους ενδιαφέροντα, το γλωσσικό τους επίπεδο και την ηλικία τους (Παύλου, Β, 2018, σσ. 74-75).

3. Το περιεχόμενο του εικαστικού έργου τέχνης θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές να εκφράσουν πολλές διαφορετικές προσωπικές απόψεις. Απαραίτητο είναι το εικαστικό έργο τέχνης να επιτρέπει τις πολλαπλές αναγνώσεις από τους μαθητές, ενθαρρύνοντας τον διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές θα προκαλέσει το περιεχόμενο του εικαστικού έργου τέχνης, που δεν αποκαλύπτει από την αρχή τι ακριβώς συμβαίνει στα απεικονιζόμενα στοιχεία και απαιτεί κριτική αντιμετώπιση για την αποκωδικοποίησή του, ενισχύοντας *«την αυτοπεποίθηση των μαθητών και ενθαρρύνοντας την παράθεση υποθέσεων, τη διερώτηση και την παραγωγή πολύπλοκων ερμηνειών»* (Παύλου, Β, 2018, σ. 75).
4. Το περιεχόμενο του εικαστικού έργου τέχνης πρέπει να κινητοποιεί τον μαθητή να αφηγηθεί και να εξιστορήσει τα όσα «βλέπει» εντός του έργου. Είναι επομένως θεμιτό να επιλέγουμε έργα ως εκπαιδευτικοί που αφηγούνται διάφορες ιστορίες και με τον τρόπο αυτό να δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύπτουν και να περιγράφουν την ιστορία, ανάλογα με τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες. Κατάλληλα επομένως έργα είναι εκείνα των οποίων η θεματολογία περιέχει στιγμές από την οικογενειακή ή την κοινωνική ζωή (Παύλου, Β, 2018, σ. 75).
5. Σημαντικό κριτήριο αποτελεί και η διαφορετικότητα της έκφρασης, η οποία μπορεί να οφείλεται *«στον χρόνο, στον χώρο, πολιτισμό μέσα στον οποίο αυτά παρήχθησαν, ή στη φυλή, φύλο, εθνικότητα, ιδεολογία του/της δημιουργού»* (Παύλου, Β, 2018, σ. 75). Το κριτήριο αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να το λάβει σοβαρά υπόψη του, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο του εικαστικού έργου δομώντας νόημα μέσα από τους νοητικούς συνειρμούς που θα κάνουν.

Αν ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή ενός εικαστικού έργου τέχνης λάβει υπόψη όλα τα παραπάνω κριτήρια, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει διατυπώσει στη διδασκαλία του και μέσα από την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση, θα επιτύχει τη συμμετοχή των μαθητών του στο μέγιστο βαθμό επιτυγχάνοντας παράλληλα την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμμιατισμού, αλλά και την

ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης, φαντασίας, επικοινωνίας και δημιουργικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η «ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ» ΤΩΝ KRESS & VAN LEEUWEN

3.1. Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Επικοινωνίας

Οι θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας αξιοποιούν σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen στοιχεία από τη θεωρία της Κοινωνικής Σημειωτικής. Το ενδιαφέρον της «Κοινωνικής Σημειωτικής» επικεντρώνεται στη διαδικασία παραγωγής νοήματος και εκλαμβάνει τη γλώσσα ως πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων, εξαρτημένη από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά συμβαίνουν (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 51). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο άνθρωπος ως πομπός κατασκευάζει νόημα *«μέσω της επιλογής συγκεκριμένων σημαινόντων, κατάλληλων για την αποτελεσματικότερη δημιουργία και μετάδοση του επιδιωκόμενου νοήματος, τα οποία επεξεργάζεται ο δέκτης, ώστε να τα συνδέσει με συγκεκριμένα σημαινόμενα, με αποτέλεσμα την επίτευξη της επικοινωνίας»* (Μιχάλης, Α, 2016, σ. 169). Οι χειρονομίες, η μουσική, ο χορός, κ.ά. παρέχουν πόρους προκειμένου να δομηθούν τα νοήματα από τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Η Κοινωνική Σημειωτική έχει τις βάσεις της στη Συστημική Λειτουργική Προσέγγιση του Halliday (Halliday, M.A.K, 1985), ο οποίος είδε τη γλώσσα ως μια κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική. Στο πλαίσιο της ΣΛΠ η γλώσσα είναι ένα σύστημα δημιουργίας νοημάτων, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν σε διάφορα περιβάλλοντα (Λύκου, Χρ, 2000). Τα νοήματα που θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά οι άνθρωποι, δε σχετίζονται μόνο με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, αλλά και με τη θέση στην οποία βρίσκονται. *«Η διαμόρφωση των νοημάτων είναι μια μετασχηματιστική διαδικασία, αφού οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία αλλάζουν, όπως αλλάζουν και οι πόροι διαμόρφωσης νοήματος»* (Κατσαρού, Ε., 2011, σ. 407). Ο Halliday, όσον αφορά τον ρόλο που παίζει η γλώσσα στη δημιουργία αυτών των νοημάτων, διέκρινε τρεις βασικές κατηγορίες οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τις ονόμασε μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική, τη

διαπροσωπική και την κειμενική μεταλειτουργία (Παπαδημητρίου, Ε., 2010, σ. 11).

Ειδικότερα:

Η αναπαραστατική λειτουργία (ideational metafunction), είναι «η λειτουργία με την οποία η γλώσσα κωδικοποιεί την πολιτισμική εμπειρία και ο ομιλητής/-τρια κωδικοποιεί τη δική του/της ατομική εμπειρία ως κοινωνικό υποκείμενο» (Λύκου, Χρ, 2000). Αφορά δηλαδή τους σημειωτικούς τρόπους με τον οποίους το νόημα αναπαρίσταται μέσω της εμπειρίας.

Η διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal metafunction), αφορά στον τρόπο που τα άτομα/συμμετέχοντες σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μέσω της γλώσσας σε περιστάσεις επικοινωνίας.

Η κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction), αφορά το πώς οργανώνονται οι πληροφορίες σε ένα κείμενο ώστε να αποτελεί μια ολότητα ως προϊόν γραπτού ή προφορικού λόγου, εκφράζοντας τη γλώσσα με το περιβάλλον της.

Αν και η Κοινωνική Σημειωτική θεωρία του Halliday για τη γλώσσα δέχτηκε έντονη κριτική από αρκετούς μελετητές πως δεν αφήνει περιθώρια εκφραστικότητας και δημιουργικότητας, εφαρμόζεται και σε άλλους τρόπους νοηματοδότησης (Παπαδημητρίου, Ε., 2010, σσ. 12-13). Ο οπτικός σημειωτικός τρόπος, όπως όλοι οι σημειωτικοί πόροι, υιοθετώντας τη θεωρητική έννοια της «μεταλειτουργίας» του Halliday (Halliday, M.A.K, 1985), χρησιμοποιήθηκε από τους Kress & Van Leeuwen, οι οποίοι εφαρμόζουν την παραπάνω Συστημική Λειτουργική Προσέγγιση της γλώσσας και στην ερμηνεία των εικόνων (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 98), αναπτύσσοντας ένα ποιοτικό μεθοδολογικό μέσο για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων των εικόνων, που το ονόμασαν «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» (Grammar of Visual Design), στο οποίο διακρίνονται τρεις μεταλειτουργίες της μη γλωσσικής επικοινωνίας –επομένως και των οπτικών αναπαραστάσεων. Οι Kress & Van Leeuwen υπέθεσαν πως η μορφή με την οποία πραγματεύονται οι τρεις μεταλειτουργίες του Halliday για τη γλώσσα, μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους και όχι μόνο στον γραπτό ή στον προφορικό λόγο.

Βέβαια, η υπόθεση αυτή προκάλεσε έντονες αντιδράσεις ανάμεσα στους σημειολόγους για το πώς μπορεί να εκπληρωθεί σε όλα τα σημειωτικά συστήματα. Οι Kress & Leeuwen όμως υποστήριξαν «πως οι εικόνες πραγματώνουν τη διαπροσωπική

διεπίδραση της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή της σχέσεις ανάμεσα σε θεατές και συμμετέχοντες. Επίσης υποστηρίζαν πως οι εικόνες συγκροτούνται σε κειμενικές συνθέσεις με διαφορετικούς τρόπους πραγματώνοντας τη σημειωτική πραγματικότητα» (Παπαδημητρίου, Φ., 2012, σ. 13). Η «ανάγνωση» ενός οπτικού μέσου «εμπεριέχει τη διεπίδραση τριών στοιχείων που αντιστοιχούν στις τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας, όπως τις διατύπωσε ο Halliday» (Παπαδημητρίου, Ε., 2010, σ. 13).

Οι τρεις μεταλειτουργίες της εικόνας συνοπτικά είναι οι εξής (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 98-100):

α) Η ιδεολογική/αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction), η οποία ενδιαφέρεται για τις «Αφηγηματικές αναπαραστάσεις» και τις «Εννοιολογικές αναπαραστάσεις» των συμμετεχόντων προσώπων μέσα σε μια εικόνα.

β) Η διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction), η οποία εξετάζει την επαφή των εικονιζόμενων με τον θεατή. Διακρίνει τις εικόνες, ανάλογα με το αν ο εικονιζόμενος κοιτάζει τον θεατή ή όχι, σε εικόνες «Απαίτησης» και «Παροχής».

γ) Η κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction), είναι η διαδικασία «των σημειωτικών συστημάτων να συνθέτουν κείμενα, συμπλέγματα σημείων που εμφανίζουν συνοχή εσωτερικά μεταξύ τους και εξωτερικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρήχθησαν, αλλά και για το οποίο παρήχθησαν» (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 100).

Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν διεξοδικά και τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας, που χρησιμοποιούνται και στην παρούσα έρευνα, ως εργαλείο ανάλυσης και αξιολόγησης τόσο των πολυτροπικών κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε όλα τα στάδια της διδακτικής στρατηγικής, αλλά και των πολυτροπικών κειμένων που σχεδίασαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης.

3.2. Η σχέση εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας σε πολυτροπικά κείμενα

Η «Γραμματική του Οπτικού σχεδιασμού», που ανέπτυξαν οι Kress & Leeuwen στο έργο τους «Η ανάγνωση των εικόνων» (2010), επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον «τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα στοιχεία, δηλαδή οι άνθρωποι, τα μέρη και τα πράγματα, συνδυάζονται σε οπτικές δηλώσεις μεγαλύτερης ή μικρότερης πολυπλοκότητας και έκτασης, όπως κατά αντίστοιχο τρόπο οι γραμματικές της γλώσσας περιγράφουν τον συνδυασμό των λέξεων σε περιόδους, προτάσεις και κείμενα» (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 41). Οι Kress & Leeuwen μελετώντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα πολλών επιστημόνων σχετικά με το θέμα των εικόνων, επιδίωξαν να εστιάσουν την προσοχή τους στον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα στοιχεία των εικόνων, καθώς και στο νόημα των πολυτροπικών συνθέσεων.

Υποστήριξαν πως ό,τι εκφράζεται μέσω της γλώσσας, έχοντας την επιλογή των λέξεων ή της δομής των προτάσεων, είναι εφικτό να εκφραστεί και μέσα από την επιλογή διαφορετικής χρήσης χρωμάτων ή διαφορετικής χρήσης δομών των οπτικών στοιχείων σε μια πολυτροπική σύνθεση, επηρεάζοντας το νόημα της οπτικής επικοινωνίας. Με δεδομένο ότι η χρήση του οπτικού σημειωτικού τρόπου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημόσια επικοινωνία, σταδιακά θα σηματοδοτηθεί από κανόνες, οι οποίοι θα επιβληθούν μέσα από την εκπαίδευση. Έτσι, μέσω της εκπαίδευσης, θα δοθεί πρόσβαση στους ανθρώπους σε μια μεγάλη ποικιλία ανάπτυξης οπτικών δεξιοτήτων, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η διδασκαλία τους θα σταθεί εμπόδιο στη δημιουργικότητα (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 43-44) των εκπαιδευόμενων.

Επομένως, η «Γραμματική του Οπτικού σχεδιασμού» δεν είναι μια καθολική «γραμματική», όπως υποστηρίζουν οι δημιουργοί της, αλλά είναι μια «γενική γραμματική» του σύγχρονου οπτικού σχεδιασμού στις «δυτικές κουλτούρες», που μπορεί να εφαρμοστεί είτε σε μια ελαιογραφία είτε στη σελιδοποίηση ενός περιοδικού. Οι δημιουργοί της εστιάζουν στις διαδικασίες δημιουργίας «σημείων», στις οποίες το «σημαίνουν», δηλαδή η μορφή (χρώμα, προοπτική, γραμμή, κ.ά.) και το «σημαινόμενο», δηλαδή το νόημα είναι σχετικά ανεξάρτητα μεταξύ τους μέχρι ο δημιουργός των σημείων να τα συνθέσει σε ένα σημείο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 50-51).

Η εργασία των Kress & Leeuwen επεκτάθηκε και σε πρακτικό επίπεδο περιγράφοντας το πλαίσιο που μπορεί η Γραμματική του οπτικού σχεδιασμού να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της οπτικής ανάλυσης. Στη σύγχρονη εποχή όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούν τις εικόνες περισσότερο από τον γραπτό λόγο. Στα γνωστικά αντικείμενα της Φυσικής, της Γεωγραφίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι εικόνες έχουν γίνει το κυριότερο αναπαραστατικό μέσο πολλών εννοιών. Στην Ιστορία ή στη Γλώσσα οι εικόνες παρουσιάζουν ποικιλία στη χρήση τους. Μπορεί να αξιοποιούνται ως διακοσμητικές, ερμηνευτικές ή συμπληρωματικές του λεκτικού μέρους. Το σχολικό υλικό, που χρησιμοποιείται από τους μαθητές, κάνει έντονη την αναπαραστατική χρήση των εικόνων. Αντιθέτως, οι δεξιότητες σχεδιασμού ενός πολυτροπικού κειμένου δε διδάσκονται στο σχολείο, παρόλο τη σπουδαιότητα της οπτικής επικοινωνίας τη σύγχρονη εποχή (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 63-64).

Συνηδαιοποιώντας τη σπουδαιότητα του οπτικού εγγραμματισμού στη σύγχρονη εποχή, αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών που αναρωτιούνται τι είδους χάρτες, σχεδιαγράμματα ή εικόνες και σελιδοποιήσεις θα είναι χρήσιμες στη μαθησιακή διαδικασία και πώς οι μαθητές μπορούν να μετατραπούν σε σχεδιαστές πολυτροπικών κειμένων, επινόησαν τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού *«ως ένα ποιοτικό, κριτικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση της εικόνας, καθώς την εξέταση της σχέσης εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας σε πολυτροπικά κείμενα»* (Μπονίδης, Κ. , 2004, σ. 160), στηριζόμενοι στις τρεις μεταλειτουργίες του Halliday, που έχουν αναλυθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Οι μεταλειτουργίες της οπτικής επικοινωνίας, σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen, οι υπο-λειτουργίες, καθώς και τα συστήματα πραγμάτωσής τους παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

**ΜΕΤΑΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ-ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ
ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ**

| <i>Μεταλειτουργία</i> | <i>Υπο-λειτουργίες</i> | <i>Συστήματα Πραγμάτωσης</i> |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| <i>Αναπαραστατική</i> | <i>Ταυτοποίηση-προσδιορισμός</i> | <i>Ποια ή τι είναι οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες</i> |
| | <i>Δράσεις-αντιδράσεις</i> | <i>Παρουσία ανυσματικής σχέσης</i> |
| | <i>Περιστάσεις</i> | <i>Συσχέτιση συμμετεχόντων απουσία ανυσματικής σχέσης</i> |
| | <i>Ιδιότητες</i> | <i>Συσχέτιση συμμετεχόντων ως προς την τάξη, τη δομή ή το νόημα</i> |
| <i>Διαπροσωπική</i> | <i>Απευθυντικότητα</i> | <i>Παρουσία/απουσία βλέμματος, μορφασμού, χειρονομίας</i> |
| | <i>Κοινωνική απόσταση</i> | <i>Μέγεθος πλαισίου</i> |
| | <i>Εμπλοκή-αποστασιοποίηση</i> | <i>Οριζόντια γωνία</i> |
| | <i>Εξουσία</i> | <i>Κάθετη γωνία</i> |
| <i>Κειμενική</i> | <i>Πληροφοριακή αξία</i> | <i>Ζώνες τοποθέτησης στοιχείων έκθεσης</i> |
| | <i>Προβολή</i> | <i>Παρουσία τεχνικών προσέλκυσης της προσοχής του θεατή</i> |
| | <i>Πλαισίωση</i> | <i>Παρουσία/απουσία μέσω δημιουργίας πλαισίου</i> |
| | <i>Αναγνωστικό μονοπάτι</i> | <i>Γραμμική/μη γραμμική πορεία ανάγνωσης</i> |

Πίνακας 2, Μεταλειτουργίες οπτικής επικοινωνίας-Συστήματα πραγμάτωσης (Παπαδημητρίου, Ε., 2010, σ. 16)

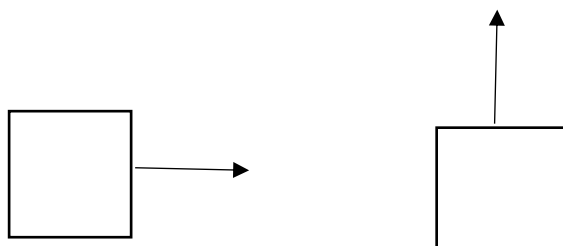
Αναλυτικότερα:

Η Αναπαραστατική μεταλειτουργία της εικόνας (representative metafunction):

Κάθε σημειωτικός τρόπος έχει τη δυνατότητα να αναπαραστά πλευρές του κόσμου όπως τις βιώνουν οι άνθρωποι. Δηλαδή, μπορεί να αναπαραστή αντικείμενα και τις σχέσεις τους σ' έναν κόσμο έξω από το αναπαραστατικό σύστημα (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 98). Πιο συγκεκριμένα «οι εικόνες δε δομούν μόνο τη σχέση ανάμεσα στον θεατή και στα αναπαραριστώμενα, αλλά μέσω της αφηγηματικής αναπαράστασης και τη σχέση μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και αντικειμένων» (Μπονίδης, Κ. , 2004, σ. 160). Η σχέση αυτή, όπως παραθέτει ο Μπονίδης (Μπονίδης, Κ. , 2004, σσ. 160-163) και σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 98-186), δομείται με τους εξής τρόπους:

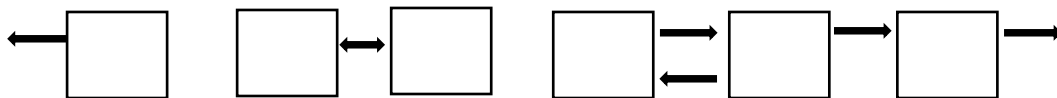
1. Ενεργητικοί και παθητικοί ρόλοι: στις εικόνες οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους. Η δράση τους μέσα στην εικόνα μπορεί να αναπαρασταθεί με τη χρήση ανυσμάτων (vectors), όπως γραμμές διαγώνιες, που ενώνουν τα επιμέρους στοιχεία της εικόνας καταδεικνύοντας τη δυναμική διάσταση της παρουσίας. Τα ανύσματα σχηματοποιούνται ως βέλη ή μπορούν να γίνουν αντιληπτά και νοερά με βάση τα στοιχεία της παρουσίασης στην εικόνα. Οι ενέργειες που αναπαρίστανται στις εικόνες χαρακτηρίζονται ως «αμετάβατες» ή «μεταβατικές»:

- ✓ «Αμετάβατες» χαρακτηρίζονται οι ενέργειες, όταν το συμμετέχον πρόσωπο ή η ομάδα έχει ενεργητικό ρόλο και δεν υπάρχει δέκτης. Σε αυτή την περίπτωση το ανύσμα ξεκινά από τον «Δρών» και δεν υπάρχει αποδέκτης, που να λειτουργεί ως «αντικείμενο» της ενέργειας του «Δρώντα».



Εικόνα 3, Οι δρώντες (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 125)

- ✓ «Μεταβατικές» χαρακτηρίζονται οι ενέργειες, όταν τα ανύσματα συνδέουν δύο στοιχεία της εικόνας, τα οποία έχουν και διαφορετικό ρόλο. Τα στοιχεία από τα οποία τα ανύσματα ξεκινούν (ενεργητικός ρόλος) και τα στοιχεία προς τα οποία τα ανύσματα καταλήγουν (παθητικός ρόλος). Στην περίπτωση δηλαδή αυτή έχουμε έναν «Δρώντα» κι έναν «Σκοπό». Ο «Δρών» σε μια τέτοια μεταβατική διαδικασία δεν είναι τόσο ο συμμετέχων που κινείται, αλλά αυτός που υποκινεί την κίνηση.²⁰ Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούμε να έχουμε «μεταβατικές» ενέργειες διπλής κατεύθυνσης, δηλαδή δύο μετέχοντες, που παίζουν εναλλάξ, τον ρόλο του «Δρώντα» και του «Σκοπού».



Εικόνα 4, Μεταβατική διαδικασία (Kress, G. & Van Leeuwen, Th., 1996)

Κάποιες μεταβατικές δομές είναι αμφίδρομες και η ενέργεια είναι αντίδραση παρά δράση. Στην περίπτωση αυτή το «άνυσμα» δημιουργείται από το βλέμμα, από την κατεύθυνση της ματιάς ενός ή περισσότερων συμμετεχόντων και δεν μιλάμε για «Δρώντες» αλλά για «Αντιδρώντες» και όχι για «Στόχους» αλλά για «Φαινόμενα». Μια εικόνα μπορεί να δείχνει και τα δύο, το πρόσωπο δηλαδή που κοιτάζει και το αντικείμενο του βλέμματος, δηλαδή τη μεταβατική αντίδραση ή μόνο το πρόσωπο που θέαται και όχι το αντικείμενο της θέασης, περίπτωση στην οποία η αντίδραση είναι αμετάβατη.

4. Παραστατικές και εννοιολογικές (conceptual) εικόνες: οι εικόνες αυτές αναπαριστούν συμμετέχοντες με όρους τάξης, δομής, νοήματος, και διακρίνονται σε ταξινομητικές, αναλυτικές και συμβολικές. Οι ταξινομητικές σχετίζουν τους συμμετέχοντες (ανθρώπους, τόπους, αντικείμενα) μεταξύ τους ως προς ένα «είδος» σχέσης, μια ταξινομία. Οι αναλυτικές συσχετίζουν τους συμμετέχοντες ως μια δομή- μέρους όλου, όπως για παράδειγμα η εικόνα σε ένα βιβλίο Φυσικών του Δημοτικού που παρουσιάζει τα μέρη της καρδιάς. Οι συμβολικές αφορούν στο τι

²⁰ Αν θέλουμε να δώσουμε μια λεκτική παράφραση της μεταβατικής διαδικασίας θα χρησιμοποιούσαμε ένα μεταβατικό ρήμα, που παίρνει αντικείμενο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 127).

σημαίνει ή στο τι είναι ένας συμμετέχων. Οι διαδικασίες διακρίνονται σε Προσδιοριστικές και Υποδηλωτικές

Η Διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας (interpersonal metafunction)

Η διαπροσωπική μεταλειτουργία σχετίζεται με το είδος της αλληλεπίδρασης που επιθυμεί να πετύχει ο δημιουργός της εικόνας σε σχέση με τον θεατή. Σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 98, 187-275) και όπως παραθέτει ο Μπονίδης (Μπονίδης, Κ. , 2004, σσ. 163-166) κάθε σημειωτικός τρόπος μπορεί να προβάλλει τις σχέσεις ανάμεσα στον παραγωγό ενός σημείου και στον δέκτη/αναπαραγωγό του σημείου. Οι εικόνες αφορούν σε δύο είδη συμμετεχόντων, τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες και τους διεπιδραστικούς συμμετέχοντες (interactive participants). Ως αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες θεωρούνται οι άνθρωποι, οι τόποι και τα πράγματα που απεικονίζονται στις εικόνες, ενώ ως διεπιδραστικοί συμμετέχοντες θεωρούνται οι άνθρωποι που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω εικόνων, τους παραγωγούς και θεατές των εικόνων. Επίσης τρία είδη σχέσεων αναπτύσσονται μεταξύ τους:

- Σχέσεις ανάμεσα στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες
- Σχέσεις ανάμεσα στους διεπιδραστικούς και στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες
- Σχέσεις ανάμεσα στους διεπιδραστικούς συμμετέχοντες

Βασικές παράμετροι, που επιδρούν στη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων είναι η επαφή (μέσω τους βλέμματος), η κοινωνική απόσταση και η διάθεση.

1. Επαφή μέσω του βλέμματος (contact): Σε πολλές εικόνες οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες κοιτάζουν κατάματα τον θεατή. Έτσι συνδέονται άμεσα με τον θεατή σε φανταστικό επίπεδο. Ο παραγωγός χρησιμοποιεί την εικόνα για κάνει κάτι στον θεατή. Οι εικόνες αυτές ονομάζονται εικόνες «απαίτησης» (demand) σύμφωνα με τον Halliday, επειδή το βλέμμα του συμμετέχοντα (και η χειρονομία, αν υπάρχει) «απαιτεί» κάτι από τον θεατή, να μπει δηλαδή σε κάλλιο είδος φανταστικής σχέσης μαζί του. Η σχέση αυτή καθορίζεται και από

την έκφραση των συμμετέχοντων προσώπων, αν χαμογελούν, αν κοιτούν υπεροπτικά κ.ά. Το ίδιο ισχύει και για τις χειρονομίες.

Άλλες εικόνες απευθύνονται έμμεσα στον θεατή χωρίς να υπάρχει επαφή και ο θεατής έχει τον ρόλο του αόρατου, αμέτοχου συμμετέχοντα. Οι εικόνες αυτές ονομάζονται εικόνες «προσφοράς» (offer) ακολουθώντας πάλι το παράδειγμα του Halliday, αφού η εικόνα «παρέχει» τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες ως πληροφορίες στον θεατή ή αντικείμενα για τον στοχασμό του θεατή.

Οι έννοιες της «παροχής» και της «απαίτησης» συσχετίζονται με τη βασική έννοια της «λεκτικής πράξης» στη γλωσσολογία που πραγματώνονται μέσω των «εγκλίσεων», αφού σύμφωνα με τον Halliday οι λεκτικές πράξεις μπορούν είτε να «απαιτούν πληροφορίες», δηλαδή να είναι ερωτήσεις είτε να «απαιτούν αγαθά και υπηρεσίες», δηλαδή να συνιστούν ένα είδος διαταγής. Επίσης οι λεκτικές πράξεις μπορούν να «παρέχουν πληροφορίες», σχηματίζοντας δηλώσεις ή να «παρέχουν υπηρεσίες και αγαθά».

2. Κοινωνική απόσταση (social distance): Η χρήση κοντινού, μέσου και μακρινού πλάνου, καθώς και των διαβαθμίσεων τους, καθορίζουν στις εικόνες την κοινωνική απόσταση μεταξύ του θεατή και των συμμετεχόντων. Διακρίνεται σε προσωπική/οικεία (personal/intimate), κοινωνική (social), απρόσωπη (impersonale).
3. Προοπτική: Η προοπτική της εικόνας αναφέρεται στη σχέση των συμμετεχόντων με τους θεατές, ανάλογα με την οριζόντια ή κάθετη οπτική γωνία του παραγωγού της εικόνας από την οποία γίνεται η θέαση των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και αντικειμένων.

Οι γωνίες αυτές καταδεικνύουν τη στάση, που αναμένεται να εκδηλώσει ο θεατής απέναντι στα αναπαριστώμενα και διακρίνονται σε:

«Εμπλοκή και οριζόντια γωνία»: δημιουργεί στον θεατή την αίσθηση της εμπλοκής σε αυτό, το οποίο φαίνεται στην εικόνα είτε μετωπικά είτε σε πλάγια όψη. Η διαφορά ανάμεσα στην πλάγια όψη και τη μετωπική γωνία είναι η διαφορά ανάμεσα στην αποστασιοποίηση του θεατή και την εμπλοκή. Συγκεκριμένα η οριζόντια γωνία κωδικοποιεί κατά πόσο ο παραγωγός της εικόνας «εμπλέκεται» ή όχι με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες ή μη. Η μετωπική δηλαδή γωνία παρουσιάζει τα αντικείμενα ακριβώς απέναντι από τον θεατή, ώστε να είναι εμπλεκόμενος με αυτά. Αντίθετα στην πλάγια γωνία,

διαφορετικής διαβάθμισης, ο θεατής αποξενώνεται από τα αναπαριστώμενα και παρακολουθεί από απόσταση και όσο μεγαλύτερη είναι η οξεία γωνία τόσο απομακρύνεται και η εμπλοκή του.

«Εξουσία και κάθετη γωνία»: Η κάθετη γωνία μπορεί να δημιουργήσει διαφορετικές σχέσεις τοποθετώντας τον παρατηρητή σε διαφορετικά επίπεδα θέασης ως εξής:

- ✓ Σε υψηλότερη θέση από τα αναπαριστώμενα, ώστε να τα βλέπει από πάνω, από τη θέση της φαντασιακής δύναμης με αποτέλεσμα να 'χει την εντύπωση πως αυτά είναι τα εύκολα και χειροπιαστά.
- ✓ Στο ίδιο επίπεδο με αυτά, σαν να υπάρχει ισότιμη σχέση μεταξύ τους
- ✓ Σε χαμηλότερο επίπεδο από αυτά με αποτέλεσμα να βλέπει ό,τι απεικονίζεται από κάτω ως αντικείμενα με συμβολική δύναμη/εξουσία πάνω του.

(Βλέπε περισσότερα στο Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 98, 187-275 και στο Μπονίδης, Κ. , 2004, σσ. 163-166).

Η Τροπικότητα (Modality)

Ο όρος τροπικότητα σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 247-275) προέρχεται από τη γλωσσολογία και είναι πολύ σημαντικός στην επικοινωνία, καθώς και στην αναπαράσταση των νοημάτων. Η τροπικότητα καθορίζει την αξιοπιστία του μηνύματος ενός κειμένου βάσει των δειχτών της/ ενδείξεις τροπικότητας. Η Τροπικότητα συμπεριλαμβάνεται στο υποκεφάλαιο της διαπροσωπικής λειτουργίας μιας και κάποια αντικείμενα ο θεατής τα κρίνει ως αληθινά και τα αποδέχεται ή αποστασιοποιείται από αυτά, κρίνοντάς τα ως αναληθή.

Οι δείκτες τροπικότητας είναι οι εξής:

Το χρώμα, ως δείκτης της νατουραλιστικής τροπικότητας, ως προς τρεις κλίμακες:

- ✓ Τον κορεσμό του χρώματος, μια κλίμακα που κυμαίνεται από τον πλήρη κορεσμό του χρώματος ως την απουσία του χρώματος, δηλαδή το ασπρόμαυρο.
- ✓ Τη διαφοροποίηση του χρώματος, μια κλίμακα που κυμαίνεται από μια ανώτατη διευρυμένη ποικιλία χρωμάτων μέχρι τη μονοχρωμία.

- ✓ Την ένταση του χρώματος, μια κλίμακα που κυμαίνεται από το πλήρως έντονο χρώμα, για παράδειγμα, με τη χρήση πολλών διαφορετικών αποχρώσεων του κόκκινου, μέχρι το απλό, άτονο χρώμα (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 256).

Η πλαισίωση, μια κλίμακα που κυμαίνεται από την απουσία φόντου ως το πιο έντονο πλήρως εκφρασμένο και λεπτομερές φόντο.

Η αναπαράσταση, μια κλίμακα που κυμαίνεται από τη μέγιστη αφαίρεση ως τη μέγιστη αναπαράσταση της εικονιστικής λεπτομέρειας.

Το βάθος, μια κλίμακα που κυμαίνεται από την απουσία βάθους ως τη μέγιστη βαθιά προοπτική.

Ο φωτισμός, μια κλίμακα που κυμαίνεται από την πλήρη αναπαράσταση του παιχνιδιού του φωτός και της σκιάς μέχρι την απουσία του.

Τη φωτεινότητα, μια κλίμακα που κυμαίνεται από ένα μέγιστο αριθμό διαφορετικών βαθμών φωτεινότητας ως δύο μόνο βαθμούς: το μαύρο και το άσπρο ή το σκούρο γκρι και το ανοιχτό γκρι ή δύο τιμές φωτεινότητας του ίδιου χρώματος. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 256-259).

Η Κειμενική μεταλειτουργία των πολυτροπικών συνθέσεων

Η κειμενική μεταλειτουργία σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen αναφέρεται στον τρόπο που τα αναπαραστατικά και διεπιδραστικά στοιχεία συσχετίζονται μεταξύ τους, ώστε να συγκροτηθούν σε ένα ενιαίο σύνολο, δημιουργώντας πολύπλοκες συνθέσεις σημείων. Ο τρόπος σύνθεσης τόσο στις εικόνες όσο και σε σύνθετα οπτικά μέσα, που συνδυάζουν εικόνα και κείμενο ή και άλλα γραφικά στοιχεία, όπως σε σελίδες, είτε στην τηλεόραση είτε στον υπολογιστή, ρυθμίζει και το νόημά τους.

Στην περίπτωση της ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων, που αξιοποιούν τον λεκτικό και οπτικό σημειωτικό κώδικα, οι Kress & Leeuwen θεώρησαν πως «η ενσωμάτωση των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων είναι το έργο ενός γενικότερου κώδικα που οι κανόνες και τα νοήματα προσδίδουν στο πολυτροπικό κείμενο τη λογική της συγκρότησης σε ενιαίο σύνολο». Στην πολυτροπική σύνθεση, αλλά και στις εικόνες, συνδέονται οι

αναπαραστατικές και διαπροσωπικές σημασίες μεταξύ τους μέσω τριών αλληλένδετων συστημάτων- αρχών (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 278-280):

1. **Την Πληροφοριακή αξία:** Η τοποθέτηση των στοιχείων μιας σύνθεσης ανάλογα με τη θέση τους μέσα σε αυτή, αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω, η οποία τους δίνει συγκεκριμένη πληροφοριακή αξία.
2. **Την Προβολή:** Τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα, ώστε να τραβούν την προσοχή του θεατή/αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς.
3. **Την Πλαισίωση:** Η παρουσία ή η απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους.

Τα τρία αλληλένδετα συστήματα της κειμενικής μεταλειτουργίας της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress, G.& Leeuwen, περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω:

Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

- **«Δεδομένο» και «Νέο»:** Η πληροφοριακή αξία του οριζόντιου άξονα δόμησης των πληροφοριών (δεξιά-αριστερά)

Αν η αριστερή πλευρά του πολυτροπικού κειμένου περιέχει εικόνα και η δεξιά πλευρά περιέχει το λεκτικό μέρος, η εικόνα παρουσιάζεται ως το «Δεδομένο». Ως «Δεδομένο» παρουσιάζεται κάτι που ο θεατής/αναγνώστης ήδη γνωρίζει, που του είναι οικείο, αλλά και μη αποδεχτά στοιχεία στα οποία οφείλει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή. Αντίθετα το «Νέο», δηλαδή το λεκτικό μέρος, είναι το προβληματικό, το άγνωστο και το αμφισβητήσιμο. Σε συνεχή πολυτροπικά κείμενα κάθε «Νέο» μπορεί να γίνει «Δεδομένο» (Μπονίδης, Κ., 2004, σσ. 166-167).

- **«Ιδεώδες» και «Πραγματικό»:** Η πληροφοριακή αξία του κάθετου άξονα δόμησης των πληροφοριών (πάνω – κάτω)

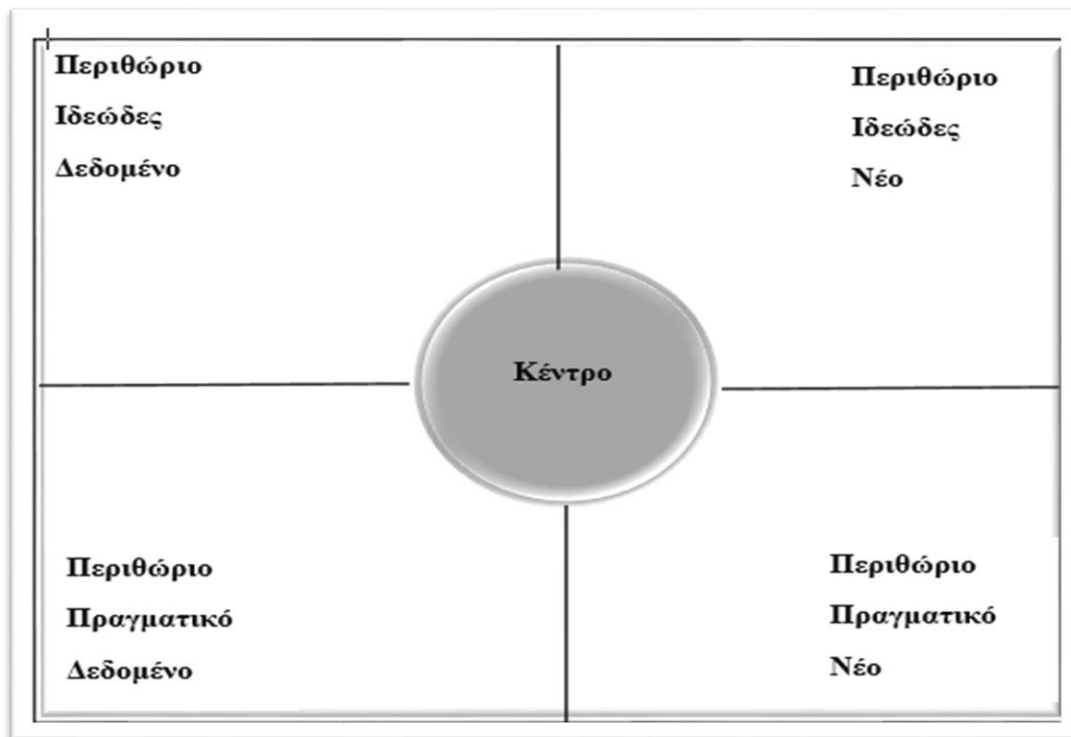
Ό,τι αναπαρίσταται στο πάνω μέρος της σύνθεσης του πολυτροπικού κειμένου, παρουσιάζεται ως «Ιδεώδες» και δείχνει «πώς θα έπρεπε να είναι κάτι», η ιδεώδης πληροφορία ή το γενικευμένο περιεχόμενο της πληροφορίας. Ό,τι αναπαρίσταται στο

κάτω μέρος είναι το «Πραγματικό» δείχνοντας «τι είναι κάτι», απεικονίζει δηλαδή μια πιο προσγειωμένη, εξειδικευμένη, πραγματική και πρακτικά προσανατολισμένη πληροφορία (Μπονίδης, Κ. , 2004, σ. 167). Αν λοιπόν σε μια σύνθεση το πάνω μέρος καταλαμβάνεται από το λεκτικό κείμενο αυτό παίζει, ιδεολογικά, τον κυρίαρχο ρόλο και οι εικόνες στο κάτω μέρος τον υποδεέστερο, που είναι επίσης σημαντικός με τον δικό του τρόπο. Αντίθετα, αν οι ρόλοι αντιστραφούν και οι εικόνες τοποθετηθούν στο πάνω μέρος τότε το Ιδεώδες, το ιδεολογικά προβεβλημένο μέρος του μηνύματος μεταδίδεται οπτικά και το λεκτικό μέρος υπάρχει για να το εξηγήσει (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 293).

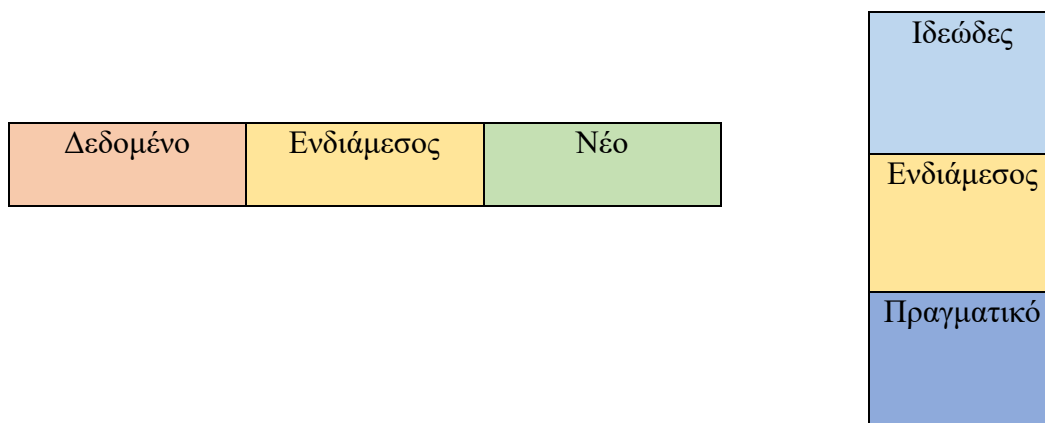
- **Η πληροφοριακή αξία του Κέντρου και του Περιθωρίου**

Μια οπτική σύνθεση μπορεί να δομηθεί κατά μήκος των διαστάσεων του κέντρου και του περιθωρίου. Ό,τι λαμβάνει χώρα στο κέντρο της σύνθεσης συνιστά τη βασική πληροφορία και όλα τα υπόλοιπα στοιχεία λειτουργούν ως υποβοηθητικά ή είναι εξαρτημένα σημειολογικά από το «Κέντρο» και αποτελούν τα «Περιθώρια» (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 303).

Σε κάποιες περιπτώσεις τα «Περιθώρια» μοιάζουν μεταξύ τους και δεν υφίσταται ο διαχωρισμός Δεδομένο-Νέο ή Ιδεώδες-Πραγματικό. Στις περιπτώσεις που συνδυάζεται το Δεδομένο-Νέο με το Κέντρο και τα Περιθώρια δημιουργεί την **υποδομή του Τρίπτυχου**. Τα Τρίπτυχα είναι γενικά πολωμένα έχοντας το Δεδομένο αριστερά και το Νέο δεξιά και ένα κέντρο που λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα των δύο και παρουσιάζεται ως Ενδιάμεσος. Η δομή του Τρίπτυχου επομένως, μπορεί να είναι απλή ή συμμετρική, δηλαδή Περιθώριο-Κέντρο-Περιθώριο ή πολωμένη στην οποία το Κέντρο λειτουργεί ως Ενδιάμεσος ανάμεσα στο Δεδομένο και στο Νέο ή ανάμεσα στο Ιδεώδες και στο Πραγματικό. Τα τρίπτυχα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δομήσουν σχεδιαγράμματα και είναι συνηθισμένοι ως κάθετα τρίπτυχα στους ιστότοπους (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 303-308).



Εικόνα 5, Οι διαστάσεις του οπτικού χώρου (Kress, G. & Leeuwen, V.T., 2010, σ. 307)



Εικόνα 6, Οριζόντια και κάθετα τρίπτυχα (Kress, G. & Leeuwen, V.T., 2010, σ. 310)

Η ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Η σύνθεση μιας εικόνας ή μιας σελίδας εμπεριέχει επίσης διαφορετικούς βαθμούς προβολής των στοιχείων της. Η προβολή μπορεί να δημιουργήσει μια ιεραρχία σπουδαιότητας/σημαντικότητας μεταξύ των στοιχείων της σύνθεσης, προβάλλοντας αυτά ως σημαντικότερα ή πιο άξια προσοχής σε σχέση με άλλα. Η προβολή κρίνεται με βάση κάποιων οπτικών ενδείξεων και ο θεατής/αναγνώστης κρίνουν ενστικτωδώς το «βάρος» αυτών των στοιχείων. Η προβολή χωρίς να είναι αντικειμενικά μετρήσιμη, καθορίζεται από κάποιους παράγοντες, οι οποίοι είναι:

- το μέγεθος
- η ευκρίνεια εστίασης
- η τονική αντίθεση (περιοχές υψηλής τονικής αντίθεσης, όπως τα όρια μεταξύ άσπρου –μαύρου, που έχουν υψηλή προβολή)
- η χρωματική αντίθεση (για παράδειγμα η αντίθεση ανάμεσα σε απαλά χρώματα και έντονα χρώματα)
- η τοποθέτηση στο οπτικό πεδίο (για παράδειγμα τα στοιχεία παρουσιάζονται ως «βαρύτερα», καθώς κινούνται προς το πάνω μέρος της σύνθεσης, αλλά και όσο περισσότερο κινούνται προς τα αριστερά λόγω συμμετρίας στο οπτικό πεδίο)
- η προοπτική, όπου τα αντικείμενα στο προσκήνιο προεξέχουν σε σχέση με αυτά που βρίσκονται στο φόντο
- πολιτισμικοί παράγοντες (όπως η εμφάνιση μιας σημαντικής φιγούρας ή ενός συμβόλου)

Ο θεατής/αναγνώστης μπορεί να κρίνει τον τρόπο που ισορροπούν τα στοιχεία της σύνθεσης, αφού όλα μαζί τα στοιχεία δημιουργούν ένα κέντρο ισορροπίας, το σημείο, δηλαδή το οποίο βρίσκεται στο πραγματικό κέντρο του μηνύματος πιστοποιώντας τη δύναμη του «κέντρου». Η προοπτική με τη σειρά της παράγει δικά της κέντρα συμβάλλοντας στην ιεράρχηση των στοιχείων των συνθέσεων. Στην περίπτωση των τυπωμένων σελίδων, όπως πχ. σε μια διαφήμιση το προεξέχον σημείο είναι συνήθως στο πάνω μέρος της σύνθεσης λόγω μεγέθους, ελκύοντας το «μάτι» του αναγνώστη (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 310-313).

Η ΟΠΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Τα στοιχεία μιας σύνθεσης ή οι ομάδες των στοιχείων μπορεί να είναι αποσυνδεδεμένες, διαχωρισμένες μεταξύ τους, ή συνδεδεμένες, ενωμένες. Η οπτική πλαισίωση είναι θέμα διαβάθμισης, αφού τα στοιχεία της σύνθεσης μπορεί να πλαισιώνονται ως έντονα/ισχυρά ή αδύναμα. Η πλαισίωση πραγματοποιείται με νοητές διαχωριστικές γραμμές ή ευδιάκριτες. Αν η πλαισίωση είναι έντονη/ισχυρή, η πληροφορία παρουσιάζεται ως αποσυνδεδεμένο στοιχείο της σύνθεσης και όσο πιο έντονη είναι (πχ. με έντονες-παχιές γραμμές ή με χρωματική αντίθεση), τόσο περισσότερο γίνεται εμφανής η αποσύνδεση. Η παρουσία δηλαδή πλαισίωσης έχει την έννοια της ατομικότητας και της διαφοροποίησης στη σύνθεση. Στην αντίθετη περίπτωση, που απουσιάζει η πλαισίωση, τα στοιχεία της σύνθεσης εμφανίζονται ως μια ενιαία πληροφορία, υπογραμμίζοντας την ταυτότητα της ομάδας (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 313-314).

Η πλαισίωση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση έντονων γραμμών ή διακεκομμένων, με την ύπαρξη κενού χώρου, με ασυνέχειες του χρώματος ή της μορφής, με ανύσματα, με απεικονιζόμενα στοιχεία όπως πχ. δρόμοι, κτίρια ή με αφηρημένα γραφικά στοιχεία, που οδηγούν το «μάτι» του αναγνώστη στο προεξέχον αρχικά στοιχείο της σύνθεσης και έπειτα στα υπόλοιπα (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 314).

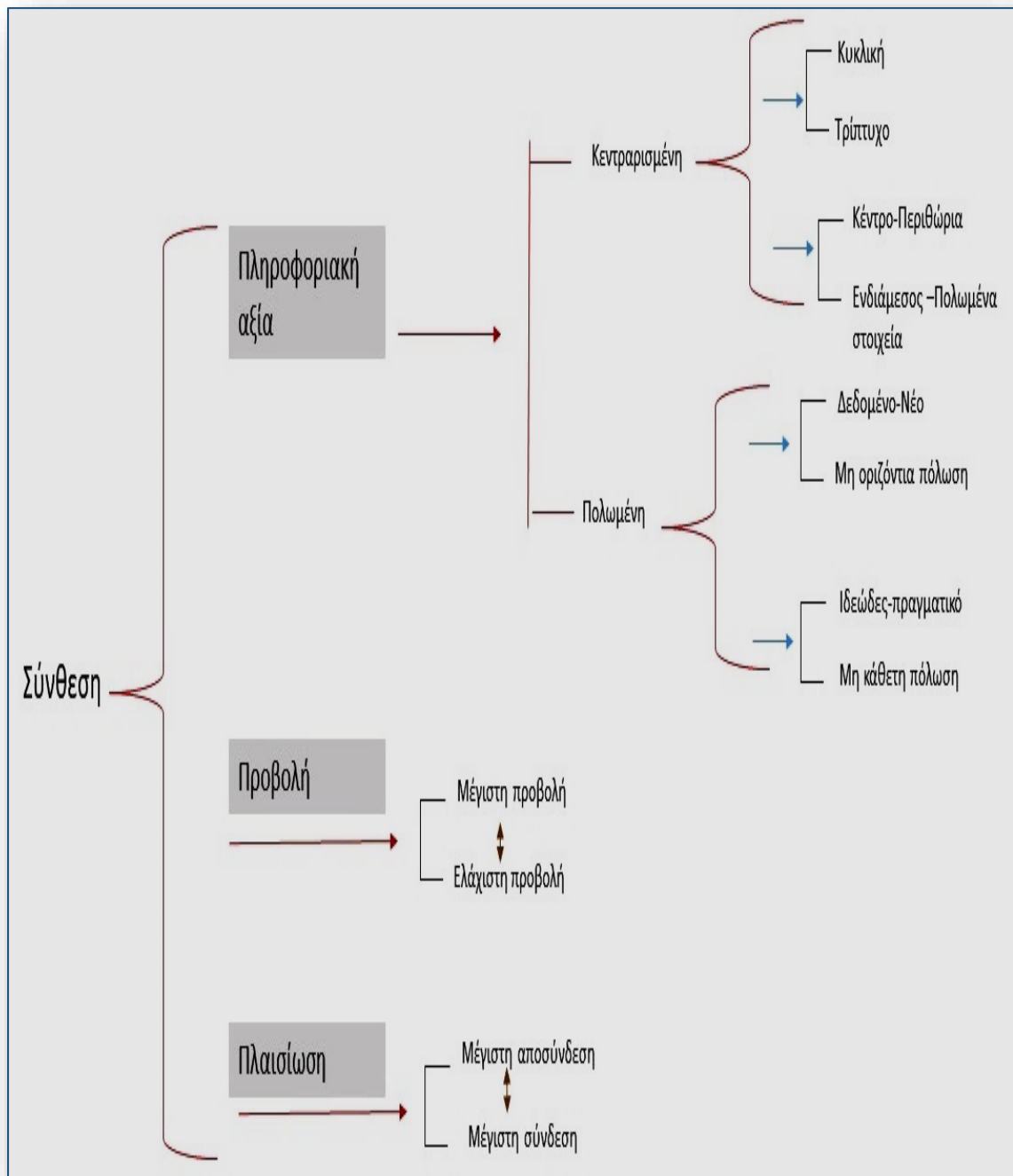
ΓΡΑΜΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΗ ΓΡΑΜΜΙΚΕΣ ΣΥΝΘΕΣΕΙΣ

Στα κείμενα που αξιοποιούν μόνο τον λεκτικό σημειωτικό τρόπο η ανάγνωση είναι γραμμική και αυστηρά κωδικοποιημένη, δηλαδή μπορεί ο αναγνώστης να τα διαβάσει από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω γραμμή γραμμή. Βέβαια, αυτός ο τρόπος ανάγνωσης μπορεί να γίνει και σε κείμενα τα οποία αξιοποιούν και τους δύο σημειωτικούς κώδικες, δηλαδή οπτικό και λεκτικό όπως πχ. σε κόμικς. Αντιθέτως σε πολλά πολυτροπικά κείμενα, όπως σε περιοδικά ή σε ιστοσελίδες υπάρχουν πολλά αναγνωστικά μονοπάτια, τα οποία δεν είναι αυστηρά κωδικοποιημένα. Ο αναγνώστης έχει την επιλογή να τα διαβάσει με περισσότερους τρόπους, πχ. αρχίζοντας από το πιο προεξέχον στοιχείο μιας σύνθεσης ή από ένα έντονο πλαίσιο. Οι τροχιές ανάγνωσης μπορεί να είναι από αριστερά - δεξιά, πάνω –κάτω, αλλά και κυκλικά, διαγώνια ή

σπειροειδή. Είτε ο αναγνώστης «διαβάζει» μόνο τις εικόνες και τον τίτλο του κειμένου, ή και μέρος του λεκτικού ή όλο το λεκτικό μέρος, η συμπληρωματικότητα, ένα πίσω μπρος ανάμεσα στο κείμενο και στις εικόνες, είναι εγγυημένη. Το πιο πιθανό αναγνωστικό μονοπάτι σε πολυτροπικά κείμενα έχει αφετηρία συνήθως από τις εικόνες, από τον τίτλο και τις εικόνες και στη συνέχεια από αριστερά προς τα δεξιά. Αυτό το αναγνωστικό μονοπάτι λειτουργεί ως διαδικασία «σάρωσης» του πολυτροπικού κειμένου και μπορεί ο αναγνώστης να συλλάβει το νόημα εξετάζοντας προσεχτικά στη συνέχεια κάθε λεπτομέρεια. Διαφορετικοί αναγνώστες μπορεί να ακολουθήσουν διαφορετικά μονοπάτια ανάγνωσης με δεδομένο ότι το προεξέχον στοιχείο είναι πολιτισμικά καθορισμένο και είναι πιθανό να ακολουθήσουν διαφορετικές ιεραρχίες προβολής (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 316).

Η γραμμική ανάγνωση, σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen, χάνει συνεχώς έδαφος, αφού τα κείμενα όλο και περισσότερο χρησιμοποιούν υπότιτλους, μηχανισμούς έμφασης (έντονα γράμματα με χρώμα, υπογράμμιση, κτλ.), πίνακες, διαγράμματα. Υπάρχουν βέβαια και πολυτροπικά κείμενα που αφήνουν τα αναγνωστικά μονοπάτια στην επιλογή του αναγνώστη για να αποφασίσει ο ίδιος πως θα κινηθεί. Ενώ επομένως τα γραμμικά κείμενα λειτουργούν όπως οι κινηματογραφικές ταινίες, στις οποίες οι αναγνώστες-θεατές δεν έχουν άλλη επιλογή παρά να βλέπουν τις εικόνες σε μια σειρά που έχει ήδη σχεδιαστεί για αυτούς, στα μη γραμμικά κείμενα οι θεατές/αναγνώστες μπορούν να επιλέξουν ποιες εικόνες θα «διαβάσουν» και ποια πορεία θα ακολουθήσουν εντός του κειμένου (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 317-319). Τα γραμμικά κείμενα επομένως, περιγράφουν την ακολουθία και τη σύνδεση μεταξύ των στοιχείων επιβάλλοντας συνταγματικές σχέσεις στον αναγνώστη. Αντιθέτως, τα μη γραμμικά κείμενα επιβάλλουν παραδειγματικές σχέσεις, επιλέγουν δηλαδή τα στοιχεία που μπορεί να δει κανείς και τα παρουσιάζουν με κάποια παραδειγματική λογική, πχ. ακολουθώντας της δομή του Κέντρου και των Περιθωρίων ή του Δεδομένου- Νέου (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 320).

Όλα τα παραπάνω, που αφορούν τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού, συνοψίζονται στην εικόνα 7, ενώ οι πραγματώσεις της κειμενικής μεταλειτουργίας συνοψίζονται, σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen, στον πίνακα 3.



Εικόνα 7, Το νόημα της σύνθεσης, (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 320)

ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΕΙΣ

| | |
|----------------------|---|
| Κεντραρισμένο | Ένα στοιχείο (το Κέντρο) τοποθετείται στο κέντρο της σύνθεσης. |
| Πολωμένο | Απουσία στοιχείου στο κέντρο της σύνθεσης. |
| Τρίπτυχο | Τα μη κεντρικά στοιχεία σε μια κεντραρισμένη σύνθεση τοποθετούνται είτε δεξιά και αριστερά είτε πάνω και κάτω στο κέντρο. |
| Κυκλικό | Τα μη κεντρικά στοιχεία σε μια κεντραρισμένη σύνθεση τοποθετούνται και πάνω και κάτω και πλαγίως του Κέντρου και τα περαιτέρω στοιχεία μπορεί να τοποθετηθούν ανάμεσα σ' αυτές τις πολωμένες θέσεις. |
| Περιθώριο | Τα μη κεντρικά στοιχεία σε μια κεντραρισμένη σύνθεση είναι πανομοιότυπα ή σχεδόν ανύπαρκτα, κι έτσι δημιουργείται συμμετρία στη σύνθεση. |
| Ενδιάμεσος | Το Κέντρο μιας πολωμένης κεντραρισμένης σύνθεσης δημιουργεί μια γέφυρα ανάμεσα στο Δεδομένο και στο Νέο και /ή στο Πραγματικό, συμφιλιώνοντας έτσι κατά κάποιον τρόπο τα πολωμένα στοιχεία. |
| Δεδομένο | Το αριστερό στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το αριστερό πολωμένο στοιχείο σε μια κεντραρισμένη σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι πανομοιότυπο με το αντίστοιχο δεξί στοιχείο. |
| Νέο | Το δεξί στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το δεξί πολωμένο στοιχείο σε μια κεντραρισμένη σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι πανομοιότυπο με το αντίστοιχο αριστερό στοιχείο. |
| Ιδεώδες | Το άνω στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το άνω πολωμένο στοιχείο σε μια κεντραρισμένη σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι πανομοιότυπο με το αντίστοιχο κάτω στοιχείο. |
| Πραγματικό | Το κάτω στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το κάτω πολωμένο στοιχείο σε μια κεντραρισμένη σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι πανομοιότυπο ούτε σχεδόν πανομοιότυπο με το αντίστοιχο άνω στοιχείο. |
| Προβολή | Ο βαθμός στον οποίο ένα στοιχείο τραβά την προσοχή στον εαυτό του, λόγω μεγέθους του, της θέσης του, στο προσκήνιο ή λόγω της επικάλυψής του με άλλα στοιχεία, του χρώματός του, της τονικής του αξίας, της σαφήνειας ή της ευκρίνειας και άλλων χαρακτηριστικών. |
| Αποσύνδεση | Ο βαθμός στον οποίο ένα στοιχείο είναι οπτικά αποχωρισμένο από τα άλλα στοιχεία μέσω γραμμών πλαισίου, μηχανισμών εικονιστικής πλαισίωσης, κενού χώρου ανάμεσα στα στοιχεία, ασυνέχειας χρώματος ή σχήματος και άλλων χαρακτηριστικών. |
| Σύνδεση | Ο βαθμός στον οποίο ένα στοιχείο είναι οπτικά συνδεδεμένο με άλλο στοιχείο, μέσω της απουσίας μηχανισμών πλαισίωσης, μέσω ανυσμάτων και μέσω συνεχειών ή ομοιοτήτων χρώματος, οπτικού σχήματος. |

Πίνακας 3, Οι πραγματώσεις της κειμενικής μεταλειτουργίας (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 321-323)

3.3. Το χρώμα ως σημειωτικός τρόπος

Το χρώμα αποτελεί για τους Kress & Leeuwen ξεχωριστό σημειωτικό τρόπο. Θέτοντας τα ίδια ερωτήματα που έθεσαν για τις εικόνες και για το χρώμα κατέληξαν πως εκπληρώνει τις τρεις μεταλειτουργίες, που περιέγραψε ο Halliday για τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα στην «ιδεολογική/αναπαραστατική» λειτουργία, το χρώμα χρησιμοποιείται για να δηλώσει ανθρώπους, τόπους, αντικείμενα, τάξεις ανθρώπων και γενικές ιδέες. Για παράδειγμα τα χρώματα των σημαιών υποδηλώνουν κράτη ή η χρήση συγκεκριμένου χρώματος ή συνδυασμού χρωμάτων μπορεί να υποδηλώνει τη συγκεκριμένη ταυτότητα μιας εταιρείας. Στους χάρτες για παράδειγμα τα χρώματα χρησιμεύουν για να δηλώσουν το νερό, τα ποτάμια, τα βουνά, τη γη κ.ά. Το χρώμα επίσης χρησιμοποιείται και για να εκφράσει «διαπροσωπικό νόημα» επιτρέποντας να πραγματοποιούν κατά αντιστοιχία με τις «λεκτικές πράξεις», «χρωματικές πράξεις». Προσθέτοντας χρώμα σε έγγραφα ή για να προειδοποιήσουμε για κίνδυνο δρούμε πάνω στους άλλους. Το χρώμα δηλαδή αναπαραστά, προβάλλει και διευκολύνει και άρα είναι διαπροσωπικό. Ακόμα και οι ίδιοι οι άνθρωποι αξιοποιούν το χρώμα για να μουν στο πλαίσιο κοινωνικών περιστάσεων ή για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους. Σε επίπεδο κειμενικής λειτουργίας το χρώμα χρησιμοποιείται ως δείκτης συνοχής των κειμένων, είτε με επανάληψη χρωμάτων είτε με χρωματικό συντονισμό ως προς τη φωτεινότητα και τον κορεσμό (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 349-351).

Όπως και ο Kandinsky, οι Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 354-358) διακρίνουν δύο τύπους παροχών στο χρώμα, δύο πηγές για τη δημιουργία νοήματος με το χρώμα. Ο πρώτος τύπος/πηγή αφορά την προέλευση του χρώματος. Για παράδειγμα σε μια διαφήμιση το χρώμα των αντικειμένων έχει επιλεγεί, ώστε να εξυπηρετεί συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Ο δεύτερος τύπος/πηγή έχει να κάνει με τα «διακριτικά χαρακτηριστικά» του χρώματος, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως δυνατότητα νοήματος, δηλαδή ως δυνατότητα να γίνουν σημαίνοντα. Οι δυνατότητες αυτών των διακριτικών χαρακτηριστικών μπορούν να χαρακτηριστούν ως αξίες μετρήσιμες σε διάφορες κλίμακες, όπως παρακάτω:

- Αξία: η κλίμακα της αξίας είναι η γκρι, από το μέγιστο φως (λευκό χρώμα) στο μέγιστο σκοτάδι (μαύρο).

- Ο κορεσμός: είναι η κλίμακα από τις αμιγείς εμφανίσεις ενός χρώματος ως τις πιο αχνές-απαλές, γλωμές και σκοτεινές ως τον απόλυτο αποκορεσμό, το μαύρο δηλαδή και το λευκό. Ο κορεσμός είναι η κλίμακα, που στο κατάλληλο πλαίσιο μπορεί να επιτρέπει πολλά διαφορετικά και έντονα αξιακά νοήματα. Ο υψηλός κορεσμός για παράδειγμα μπορεί να είναι ενθουσιώδης, περιπετειώδης, αλλά και κακόγουστος. Ο χαμηλός κορεσμός μπορεί να είναι διακριτικός και τρυφερός, αλλά και μελαγχολικός ή κατηφής.
- Η καθαρότητα: είναι η κλίμακα που κυμαίνεται από τη μέγιστη «καθαρότητα» στη μέγιστη «υβριδικότητα».Ως καθαρά χρώματα θεωρούνται το καφέ, το πράσινο, ενώ άλλα χρώματα όπως το κυανό θεωρούνται ανάμεικτα.
- Η ένταση: αυτή είναι η κλίμακα που κυμαίνεται από το πλήρως έντονο χρώμα ως το ματ χρώμα. Ως παράδειγμα οι Kress & Leeuwen αναφέρουν ως έντονο χρώμα το μπλε στους πίνακες του Σεζάν, ενώ ως ματ τους πίνακες του Ματίς.
- Η διαφοροποίηση: είναι η κλίμακα που κυμαίνεται από τη μονοχρωμία, την παρουσία δηλαδή ενός χρώματος μέχρι την πληθωρικότητα χρωμάτων.
- Η χροιά: είναι η κλίμακα από το μπλε στο κόκκινο, με το κόκκινο να συνδέεται με τη ζεστασιά την ενέργεια ή την προβολή και το μπλε να συνδέεται με την ηρεμία την απόσταση, το υπόβαθρο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικής στρατηγικής με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμμτισμου των μαθητών και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των* Kress & Leeuwen

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

1.1. Σύντομη ιστορική εξέλιξη

Η πατρότητα της έννοιας της έρευνας δράσης αποδίδεται από πολλούς ερευνητές στον κοινωνικό ψυχολόγο *Kurt Lewin* (1948) (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σ. 385), ο οποίος χρησιμοποίησε αρχικά τον όρο *έρευνα δράσης* για να περιγράψει μια διαδικασία έρευνας που στόχευε στην εξέταση κυρίως προβλημάτων που αφορούσαν το κοινωνικό σύνολο, όπως ομάδες ανθρώπων με ειδικά προβλήματα, «στοχεύοντας στην εφαρμογή κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών» (Δάλκος, Γ. , 2001). Ο Lewin εκείνη την εποχή, ως συντονιστής κοινοτικών προγραμμάτων, ανακοίνωσε τις πρώτες του δημοσιεύσεις για την έρευνα δράσης (Κατσαρού, Ε., 2016, σ. 50) ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς του να φέρει την κοινωνική επιστήμη κοντά στην κοινωνική πραγματικότητα, αλλάζοντας τις ευκαιρίες στη ζωή μη προνομιούχων ομάδων σε τομείς όπως η στέγαση, η εργασία και η κατάρτιση (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σ. 385). Σύντομα οι ιδέες του Lewin βρήκαν εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση ερευνών σχετικών με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και την εξέταση θεμάτων που αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση όλων εμπλεκόμενων σε αυτή (Δάλκος, Γ. , 2001).

Τις δεκαετίες του '40 και '50 η έρευνα δράσης κάνει την εμφάνισή της στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ, ως ένα εναλλακτικό επιστημολογικό παράδειγμα έναντι του κυρίαρχου θετικιστικού, εμπειρο-αναλυτικού παραδείγματος, στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Οι ΗΠΑ την εποχή εκείνη είναι βαθιά επηρεασμένες από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και τη θεωρία και πράξη του *John Dewey*, με αποτέλεσμα η έρευνα δράσης να εμφανίζεται ως μια επιστημονική μέθοδος παραγωγής γνώσης ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς, με το ενδιαφέρον τους στραμμένο στην κοινωνική αλληλεπίδραση εντός της σχολικής τάξης.

Την ίδια περίοδο ο *St. Corey*, με την ερευνητική του ομάδα στο Πανεπιστήμιο Columbia, διαπιστώνοντας την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών με στόχο να συμμετάσχουν από κοινού σε διαδικασίες παραγωγής γνώσης, χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο *εκπαιδευτική έρευνα δράση* (Corey St., 1949) και επιδιώκει τη συστηματική συνεργασία με σχολεία και εκπαιδευτικούς των ΗΠΑ μελετώντας διάφορες προβληματικές σχολικές καταστάσεις. Παράλληλα η Hilda Taba, συντάκτρια Αναλυτικών Προγραμμάτων, εφαρμόζει τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης στα σχολεία με στόχο τη μελέτη των εσωτερικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των προβλημάτων αυτών (Κατσαρού, Ε., 2016, σσ. 46-50).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 η έρευνα δράση εμφανίζεται πιο συστηματικά και οργανωμένα στην εκπαίδευση, αφού διαφαίνεται πλέον η αναγκαιότητα της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αναμόρφωση και αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία μέχρι τότε διέπονταν από το στοιχείο του γραφειοκρατικού μοντέλου με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, μέσα και τρόπους για την επίτευξή τους (Ζούκης Ν., 2007).

Στη Μεγάλη Βρετανία ο Lawrence Stenhouse (1975) είναι ένθερμος υποστηρικτής της άποψης πως οι εκπαιδευτικοί είναι ο πιο καταλυτικός παράγοντας για την παραγωγή γνώσης που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική θεωρία αλλά και την εκπαιδευτική πρακτική. Ο ίδιος επηρεασμένος από τον *Dewey*, που έθεσε τις αρχές για την εφαρμογή διδασκαλίας και έρευνας μέσω της αναστοχαστικής σκέψης του εκπαιδευτικού (Κατσαρού, Ε., 2016, σσ. 44-60), είναι ο πρώτος που κάνει λόγο για *εκπαιδευτικούς ερευνητές (teachers as researchers)* (Μηλίγκου, Ε, 2013) (Altrichter H., Posch P., Somekh B., 2001, σ. 40). Για τον Stenhouse η έρευνα δράση θα συνείσφερε πέρα από την πρακτική και σε «μία θεωρία της παιδείας και της διδασκαλίας, στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση και οι άλλοι εκπαιδευτικοί» (Cohen L., Manion L., 1994, σ. 259) και με τους στενούς συνεργάτες του Elliot και Adelman διενεργούν έρευνα δράσης απόλυτα συνδεδεμένη με την αναμόρφωση και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών καταλήγοντας σε εφαρμοσμένη γνώση εντός του σχολικού πλαισίου.

Με αφορμή το έργο του Stenhouse και των συνεργατών του ξεκινά μια διεθνή συζήτηση για την έρευνα δράσης με συνεχή έμφαση στην αναγκαιότητα του

εκπαιδευτικού λόγου και την αναπτυξιακή δυναμική της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, όχι μόνο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, αλλά και για ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Μηλίγκου, Ε, 2013) ιδρύοντας το 1976 το δίκτυο Collaborative Action Research Network (CARN²¹) στη Μ. Βρετανία, που υποστήριζε και υποστηρίζει προσπάθειες της έρευνας δράσης σε σχολικό πλαίσιο, διαχέοντας τα αποτελέσματα και τις ιδέες σε όλον τον πλανήτη (Κατσαρού, Ε, 2016, σ. 67) . Στο ίδιο μήκος κύματος με το έργο του CARN κινούνται και άλλα μικρότερα δίκτυα όπως του «Dialogues in Methods of Education» (DIME) στην Αμερική (Bruce, B. & Easley, J., 2000).

Επιρροές από τον *Dewey* δέχεται τη δεκαετία του '80 και ο *Donald Schön*. Στο έργο του κυριαρχούν οι έννοιες της πρακτικής γνώσης, του στοχασμού πάνω στη δράση και του στοχασμού κατά τη δράση (Schön D., 1983) (Louden, W., 2008), υποστηρίζοντας δηλαδή την αναστοχαστική λογική του επαγγελματισμού, σύμφωνα με την οποία οι επαγγελματίες προσπαθούν να δώσουν κάθε φορά απαντήσεις σχετικές με την καταλληλότητα των στρατηγικών που εφάρμοσαν κρίνοντας από τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους. Ο όρος του *στοχαζόμενου επαγγελματία* (Schön D., 1983), που διατύπωσε ο *Schön* έγινε ευρέως γνωστός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά δέχτηκε έντονη κριτική σχετικά με το ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες της μάθησης στον χώρο εργασίας και εστιάζει μόνο στο άτομο (Day, C., 2003, σσ. 77-78).

Την ίδια δεκαετία η ανάπτυξη και εξέλιξη της έρευνας δράσης προσδιορίζεται και από το έργο του *Stephen Kemmis* και των συνεργατών του στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας, οι οποίοι απορρίπτουν τα θετικιστικά και τα ερμηνευτικά μοντέλα έρευνας και αντιπροτείνουν μια κριτική-ερμηνευτική έρευνα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη δράση, επικεντρωμένη στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο με στόχο την κατανόηση της προβληματικής κατάστασης που ερευνάται. Το έναυσμα στην εκπαίδευση για να αναπτυχθεί εκείνη την περίοδο η έρευνα δράση προέρχεται από μεγάλα κοινωνικοπολιτισμικά θέματα, όπως ο πόλεμος, η μετανάστευση και η ισότητα των γυναικών που επικρατούν εκείνη την περίοδο στην Αυστραλία, αλλά και σε πολλές περιοχές του δυτικού κόσμου. Πλήθος χρηματοδοτούμενα προγράμματα εμφανίζονται τότε στον χώρο της

²¹ Βλ. περισσότερα <https://www.carn.org.uk/?from=carnnew/>

εκπαίδευσης αυξάνοντας την πυκνωση των συνεργασιών ανάμεσα σε σχολικούς θεσμούς και ακαδημαϊκούς με στόχο την παραγωγή έγκυρης εκπαιδευτικής γνώσης μέσω των ερευνητικών διαδικασιών μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής (Μηλίγκου, Ε, 2013). Βέβαια η έρευνα δράση που προτείνουν οι Carr & Kemmis δέχεται έντονη κριτική και χαρακτηρίζεται ως υπερβολικά στραμμένη στην εξουσία της κριτικής θεωρίας, αλλά παρόλα αυτά ασκεί μεγάλη επιρροή στη διεθνή βιβλιογραφία (Κατσαρού, Ε, 2016, σσ. 82-85) (Carr, W. & Kemmis, S. , 1986).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με την έρευνα δράσης είναι εμφανές πως οι ορισμοί που έχουν ειπωθεί για την έννοια και το περιεχόμενό της μέχρι σήμερα είναι πολλοί και διαφορετικοί. Ο πιο σαφής ορισμός δίνεται από τον *John Elliott*, που αναφέρει πως η έρευνα δράση είναι η «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης εστιάζοντας την προσοχή στη βούληση να βελτιώσει κάποιος την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης» (Elliott J., 1991, σ. 69).

Οι *Cohen & Manion* ορίζουν την έρευνα δράσης ως μια «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεχτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen L., Manion L., 1994, σ. 186). Ο *David Ebbutt* ορίζει πως «η έρευνα δράση είναι μια συστηματική σπουδή των προσπαθειών να βελτιώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που γίνεται από ομάδα συμμετεχόντων μέσω των δικών τους πρακτικών δράσεων και μέσω του δικού τους στοχασμού στις συνέπειες αυτών των δράσεων» (Ebbutt D., 1983, σ. 2).

Ο *McNiff* με τη σειρά του ορίζει πως η «έρευνα δράση είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να την βελτιώσει» (McNiff J., 1988), ενώ σύμφωνα με τον *Kemmis* και *McTaggart* «η έρευνα δράσης είναι μια μορφή συλλογικής αναστοχαστικής διερεύνησης όπου οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές αλλά και εκπαιδευτικές καταστάσεις στοχεύουν να κατανοήσουν τις καταστάσεις αυτές και να βελτιώσουν τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται» (Kemmis St. , 1985).

Η *Zuber-Skerritt* από την πλευρά της υποστηρίζει ότι ο στόχος οποιουδήποτε έργου ή προγράμματος έρευνας δράσης είναι η επίτευξη πρακτικών βελτιώσεων, καινοτομιών, αλλαγών ή επέκτασης κάποιας πρακτικής και η βελτίωση της κατανόησης των

επαγγελματιών για το έργο τους (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σ. 387) (Zuber-Skerritt, O. , 1996, σ. 83).

Συνοψίζοντας τα προηγούμενα η εκπαιδευτική έρευνα δράση, όπως αναφέρει η Κατσαρού, «ως έννοια και ως πρακτική ...αντιπροσωπεύει μια πρόκληση: τον συνδυασμό έρευνας και δράσης στο πεδίο (πχ. της διδασκαλίας), που ισοδυναμεί μάλιστα με ανάπτυξη, μέσω της άμεσης ανάμειξης και ενεργού συμμετοχής των ανθρώπων της πράξης (επαγγελματιών στον χώρο της εκπαίδευσης) και των άλλων ατόμων που αφορά η υπό διερεύνηση εκπαιδευτική συνθήκη (πχ. μαθητών)» (Κατσαρού, Ε., 2016, σ. 18).

1.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της έρευνας δράσης

Η νέα πραγματικότητα των αλματωδών εξελίξεων που διαμορφώνεται σε όλους του τομείς με τον πλουραλισμό των αξιών, την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών (Ξωχέλλης, Π. , 2006, σ. 95), τη θεαματική ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εκρηκτική αύξηση των διακινούμενων πληροφοριών δεν αφήνει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Παρθένη στη σύγχρονη, ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, το σχολείο δεν μπορεί να αρκείται στον παραδοσιακό του ρόλο και καλείται να αλλάξει (Παρθένης, Χ., 2010, σ. 177). Μέσα σε αυτό το καταγιστικό πλαίσιο αλλαγών «οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί - είτε πρόκειται για μεμονωμένες σχολικές μονάδες είτε για ολόκληρα εκπαιδευτικά συστήματα- προκειμένου να υποστηρίξουν τον νέο τους ρόλο και να ανταποκριθούν στα κοινωνικά δεδομένα, στις απαιτήσεις και στα αιτήματα της εποχής, καλούνται να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές μεταβολές στο άμεσο ή στο ευρύτερο κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον τους και μέσω της ενεργοποίησης των μελών τους να αλλάξουν την σκοποθεσία της εκπαίδευσης και τον τρόπο παροχής γνώσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου τα μέλη τους να εισέλθουν σε μια διαδικασία μάθησης με την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων και μαθησιακών εργαλείων με απώτερο στόχο την εκπαιδευτική βελτίωση» (Μηλίγκου, Ε. , 2007, σ. 348).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές ερμηνείες σχετικά με τον όρο εκπαιδευτική βελτίωση και τα κριτήρια που προσδιορίζουν την ποιότητά της, τα οποία ξεκινούν από θέματα διοικητικού χαρακτήρα και φτάνουν ως την κουλτούρα της σχολικής μονάδας

και της σχολικής τάξης (Ξωχέλλης, Π. , 2006, σ. 37). Στο σχολικό περιβάλλον η εκπαιδευτική βελτίωση επικεντρώνεται στη σχεδίαση, εφαρμογή, αξιολόγηση και διαρκή δυναμική αναπροσαρμογή ποικίλων και πολυεπίπεδων θεσμικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στην εκάστοτε κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας το σχολείο σε μοχλό διαμόρφωσης μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης τοποθετώντας στη θέση του μανθάνοντος υποκειμένου μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ερευνητές κ.ά. (Μηλίγκου, Ε. , 2007, σσ. 346-349).

Κάθε προσπάθεια όμως που επιχειρείται για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης έχει ως κεντρικό άξονα την υψηλή ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού είναι εκείνοι που έχουν κυρίαρχο ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις ως *«εγγυητές των επιδιώξεων του σχολείου και όχι ως αμέτοχοι διαμεσολαβητές»* (Παπαναούμ, Ζ., 2014). Ο ρόλος τους είναι να δρουν ως διαμεσολαβητές *«στη διαδικασία της ανάπτυξης άλλων ενεργών και παραγωγικών υποκειμένων, των μαθητών τους»* (Φρυδάκη, Ε, 2015, σ. 119) και αποτελούν την *«κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων εξουσίας-γνώσης ως κάτοχοι της καινούριας γνώσης, ως φορείς μετάδοσης της γνώσης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών τους και ως αξιολογητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος»* (Πασιάς, Γ., 2011, σ. 110).

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (professional development), που άρχισε να αξιοποιείται μετά το 1980 και όχι πάντα με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο, αφού ως έννοια είναι σύνθετη και δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα (Φρυδάκη, Ε, 2015, σ. 17), περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, υπό την έννοια ότι αξιοποιούν πολλαπλές πηγές μάθησης στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Υφαντή, Α. & Βοζαίτης, Ν., 2011). Στηρίζεται, όχι μόνο στη διαδικασία της άτυπης μάθησης που τροφοδοτείται κυρίως μέσω της εμπειρίας και της καθημερινής τριβής με τη σχολική πράξη, αλλά και στην τυπική, μεθοδευμένη και οριζόμενη από συγκεκριμένο πλαίσιο μάθηση, που παρέχεται μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, βιωματικών εργαστηρίων²², συνεργασίας σχολείων κ.ά. (Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ., 2013). Σχετίζεται επίσης, με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των

²² Βλ. Κουσκοῦτη, Β. & Δεληγιαννίδη, Β. (2020). [Βιωματικό εργαστήριο με τίτλο «Βαριέμαι. Τι ώρα σχολάμε;» στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξη εκπαιδευτικών](#) , Νέος Παιδαγωγός on line, 20ο τεύχος, σελ. 568-577.

εκπαιδευτικών (Allan Feldman and On behalf of the Editors, 2020) που θα τους επιτρέψει την απόκτηση ειδικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, που συναντούν σε καθημερινή βάση, στον χώρο του σχολείου.

Οι Hargreaves & Fullan στο βιβλίο τους *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, υιοθετούν έναν διευρυμένο ορισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves, A. & Fullan, G., 1995), ο οποίος περιλαμβάνει την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, την αυτογνωσία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ικανότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου (Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε., 2005, σ. 132). Ο Day προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μία διαδικασία διαρκώς εξελισσόμενη, που πραγματοποιείται μέσω της αλληλεξαρτώμενης εξέλιξης εκπαιδευτικών και μαθητών, δηλαδή μια διαδικασία δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει *«όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας, ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους τους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής»* (Day, C., 2003, σσ. 28-29). Πρόκειται δηλαδή για μια *«διαδικασία βελτίωσης, ανανέωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν»* (Day, C., 2003, σ. 22). Η Beatrice Avalos υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά εκείνους τους εκπαιδευτικούς που όχι μόνο μαθαίνουν, αλλά μαθαίνουν και πώς να μαθαίνουν μετασχηματίζοντας τη γνώση τους σε πρακτική προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους (Avalos, B., 2011, σ. 10).

Οι απόψεις γύρω από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και το πώς αυτή επιτυγχάνεται είναι πολλές, αλλά σε γενικές γραμμές συνοψίζονται σε τρεις επιστημολογικές θέσεις: την θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική (Χρυσαφίδης, Κ., 2005). Αυτές οι τρεις επιστημολογικές θέσεις, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία

αναφέρονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προτάσσουν τα εξής μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

α) **το τεχνοκρατικό μοντέλο**, που προκύπτει από τη Θετικιστική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μέσα από την συστηματοποιημένη γνώση επιλύουν πρακτικά προβλήματα ως τεχνικά (Carr, W. & Kemmis, S., 1997). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή υιοθετεί τον ρόλο του τεχνικού της διδασκαλίας (Κακανά, Δ. & Καπαχτού, Β., 2010), που προσεγγίζει τη διδακτική του παρέμβαση εμπειρικά με μια σειρά ερευνητικών εργαλείων, τα οποία ξεκινούν από τον προβληματισμό στην υπόθεση και από εκεί στην προσπάθεια επαλήθευσης ή απόρριψης για να οδηγηθεί στη συλλογή επιστημονικών πορισμάτων (Χρυσυφίδης, Κ. , 2005). Το μοντέλο βέβαια αυτό αγνοεί τις πεποιθήσεις, την εμπειρία και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, Η., 2005).

β) **το ερμηνευτικό μοντέλο**, που είναι βασισμένο στην Ερμηνευτική Παιδαγωγική και σύμφωνα με αυτό οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαδικασίες αφηγηματοποίησης των προβληματισμών και των εμπειριών τους (Ματσαγγούρας, Η., 2005) και μέσω της περιγραφής και της επανεξέτασης συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Η κριτική που δέχεται το συγκεκριμένο μοντέλο από τους θετικιστές αφορά στην αδυναμία ναπραχθούν γενικεύσεις ή να παρασχούν κριτήρια για την επαλήθευση θεωρητικών αναφορών, τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική θεωρία δεν μπορεί να στηριχτεί σε υποκειμενικές πιθανόν νοηματοδοτήσεις των καταστάσεων (Κακανά, Δ. & Καπαχτού, Β., 2010).

γ) **το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο**, που η θεωρητική του υποδομή προέρχεται από την Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζοντας πως η πράξη είναι δράση και όχι κατασκευή και καλεί τον εκπαιδευτικό να αναλάβει την ευθύνη του συντελώντας όχι μόνο στην αλλαγή και στη βελτίωσή του, αλλά και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας γενικότερα (Κακανά, Δ. & Καπαχτού, Β., 2010). Τη στοχαστικο-κριτική προσέγγιση υποστηρίζει και η μεταενωτερική επιστημολογία «της σχετικότητας, της αμφισβήτησης, του απρόβλεπτου, του αντιφατικού και του χαοτικού» (Ματσαγγούρας, Η., 2005, σ. 78). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός πρέπει διαρκώς να θεωρητικοποιηθεί και να αναπλαισιώνει τις πρακτικές του εμπειρίες, να εξετάζει συστηματικά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές εργαζόμενος πολύ συχνά σε ένα πλαίσιο συλλογικής δράσης οικοδομώντας τη δική του προσωπική θεωρία

(Ματσαγγούρας, Η., 2005). Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ενισχύει τον στοχασμό του και αναζητά μέσα από την ερευνητική μέθοδο τη σύνδεση θεωρίας και πράξης δοκιμάζοντας την πρακτική του και τεκμηριώνοντας τα αποτελέσματά της (Κακανά, Δ. & Καπαχτσή, Β., 2010). Ξεφεύγει από τη συμπωματική εκδήλωση των ενεργειών του και συμμετέχει σε μια διαδικασία χειραφέτησης τόσο του ίδιου όσο και των μελών της ομάδας που μετέχουν στην προσπάθειά του (Χρυσυφίδης, Κ., 2005).

Η έρευνα δράσης που σχετίζεται με το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο συμβάλλει στην *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* τείνοντας να μετατραπεί η εκπαιδευτική πρακτική (schooling) σε μια πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία (Educational) (Kemmis St., 2006, σ. 461) (Κακανά, Δ. & Καπαχτσή, Β., 2010) και αποσκοπεί στη βελτίωση της πρακτικής κατάστασης αλλά και στην ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τις πρακτικές των συμμετεχόντων (Altrichter H., Posch P., Somekh B., 2001, σ. 24). Παράλληλα, η έμφαση στην ερευνητική εμπλοκή εκπαιδευτικών συλλογικοτήτων στον χώρο του σχολείου, η οποία εμπλοκή *«γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία παραγωγής τοπικοποιημένης επαγγελματικής γνώσης, άμεσα συνδεδεμένης με τις ποικίλες πτυχές της επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών σε αναφορά προς την επίτευξη των εκάστοτε στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων»* (Μηλίγκου, Ε., 2014), και η επιδιωκόμενη συμμετοχή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε αυτές τις ερευνητικές διαδικασίες, αναδεικνύουν τη διάσταση της ενδο- και δια- θεσμικής συνεργασίας ως λειτουργική αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Μηλίγκου, Ε., 2014). Η ίδια η μεθοδολογία της έρευνας δράσης, η οποία *«δομείται ως έρευνα αξιολόγησης συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης σε ένα μικρο-ή μέσο πεδίο εκπαιδευτικής δραστηριότητας»*, εμπεριέχει τη διαρκή ανανέωση της ερευνητικής δραστηριότητας με συνεργασίες ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς και σχολικούς θεσμούς με στόχο την παραγωγή έγκυρης εκπαιδευτικής γνώσης καθώς και τη διάχυση αυτής στα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Μηλίγκου, Ε., 2013).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την εξέλιξη και την ανάπτυξη της έρευνας δράσης διαπιστώνεται πως πρόκειται για μια διαδικασία, που η ευελιξία της και ο αναστοχαστικός της χαρακτήρας την καθιστούν κατάλληλη για εφαρμογή στις σχολικές τάξεις ή σε σχολεία (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008) και διακρίνεται για τον κριτικό προσανατολισμό και τα μετανεωτερικά της χαρακτηριστικά, ευνοώντας τη λειτουργία των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι επιτρέπει μια

ερευνητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους έργου ενισχύοντας την καινοτόμο σκέψη και τη δράση στον σχολικό χώρο (Αυγητίδου Σοφία, 2004). Η έρευνα δράσης έρχεται σε αντίθεση με το ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματισμού που εστιάζει στην υποκειμενικότητα, αλλά και με την τεχνική ορθολογική αντίληψη, που στηρίζεται σε μια θεωρητική γνώση (Ματσαγγούρας, Η., 2005), η οποία αρκετές φορές καθιστά τους εκπαιδευτικούς απλά εκτελεστικά όργανα από ανώτερα διοικητικά κλιμάκια (Sachs, J. & Logan, L., 1990) και εμμένει στη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών. Τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης ευνοούν την προσωπική ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης (Kemmis, S., 2009) (Παπαναούμ, Ζ., 2005) (Χρυσυφίδης, Κ., 2011). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις διαδικασίες της έρευνας δράσης μαθαίνουν να παρατηρούν, να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να νοιάζονται για τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, να αξιολογούν τις δράσεις τους και να αναστοχάζονται πάνω στις αντιδράσεις των μαθητών τους.

Αφετηρία για να διεξάγουν οι εκπαιδευτικοί μια έρευνα δράσης είναι πρακτικά ζητήματα, τα οποία προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα με στόχο να επέλθει μια μόνιμη ωφέλεια στην ίδια συνεχιζόμενη διαδικασία. Η βήμα προς βήμα διαδικασία της διερευνάται διαρκώς αξιοποιώντας μια ποικιλία ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων κ.ά.), που τροποποιούνται ή προσαρμόζονται ανάλογα με την περίπτωση (Cohen L., Manion L., 1994, σσ. 266-267). Μέσα στον χώρο του σχολείου η έρευνα δράσης μπορεί να διενεργηθεί (Calhoun E.F., 1993) (Κακανά, Δ. & Καπαχτσή, Β., 2010): α) από μεμονωμένο δάσκαλο (individual action research) (Μπαγάκης, Γ., 2002), και β) από ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με ερευνητή - μέλος του Πανεπιστημίου (collaborative action research) (βλ. ενδεικτικά Ambrose, Lang & Grothman, 2007· Angelides, Evangelou & Leigh, 2005· Atkin, 1989· Lally & Scaife, 1995) (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σ. 385).

Ο χαρακτήρας της έρευνας δράσης είναι εμπειρικός, δηλαδή βασίζεται στην παρατήρηση ή σε δεδομένα συμπεριφοράς, (Cohen L., Manion L., 1994, σ. 268) καθιστώντας τους ανθρώπους να σκέφτονται ελεύθερα, να σχεδιάζουν και να δρουν με αποφασιστικότητα (Κατσαρού, Ε. , 2016, σ. 45) μέσα από μια σπειροειδή διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός αντιπαρατίθενται με προβληματικές καταστάσεις, παρατηρεί συστηματικά τη δράση του, αξιολογεί την πορεία της, την υπάρχουσα κατάσταση και

τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος αφού *«τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα, για να ακολουθήσει πάλι η ίδια ερευνητική πορεία»* (Κατσαρού Ε., Τσάφος Β., 2003, σ. 15).

Τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπου λαμβάνει χώρα μια έρευνα δράσης συνεργάζονται από κοινού και συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία έχοντας συνήθως διπλό ρόλο, εκείνου του ερευνητή και του διδάσκοντα ταυτόχρονα (MacBeath J., 2001). Επομένως, το κύριο χαρακτηριστικό της είναι πως οι εκπαιδευτικοί ερευνητές βρίσκονται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο, που μελετούν και ερευνούν (Ζούκης Ν., 2007, σ. 196), παρεμβαίνουν και δοκιμάζουν τη στρατηγική τους στην πράξη συνδυάζοντας την έρευνα με τη διδασκαλία διερευνώντας διαλεκτικά τη θεωρία και την πρακτική, *«γεγονός που αποτελεί τον πιο τεκμηριωμένο τρόπο ανάπτυξης και των δύο σε ένα πλαίσιο διαρκών πρακτικών και θεωρητικών μετασχηματισμών»* (Κατσαρού Ε., Τσάφος Β., 2003, σ. 19).

Τα στάδια, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί –ερευνητές για την σχεδιασμό της έρευνας δράσης είναι συγκεκριμένα:

- α) Εντοπισμός μιας αφετηρίας στα πλαίσια της πρακτικής τους,
- β) αποσαφήνιση της κατάστασης που θέλουν να ερευνήσουν μέσα από συζητήσεις, συνεντεύξεις και άλλες μεθόδους με σκοπό τη συλλογή στοιχείων,
- γ) ανάπτυξη των στρατηγικών δράσης και εφαρμογή αυτών σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουν συλλέξει και
- δ) δημοσιοποίηση της γνώσης τους (Altrichter H., Posch P., Somekh B., 2001, σσ. 24-26).

Η μορφή της έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Elliot (2006) και τον Griffiths (1998) έχει έντονο δημοκρατικό χαρακτήρα και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη ικανοποιώντας τρεις κυρίως συνθήκες: α) αποδέχεται ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική απάντηση σε κάθε ερώτημα, β) δίνει «φωνή» σε όλους τους συμμετέχοντες και γ) αναδεικνύει και προσπαθεί να αντιμετωπίσει θεσμικές ανισότητες και αδικίες που πιθανόν δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν παράλληλα στην παραγωγή της γνώσης (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. & Αμπαρτζάκη,

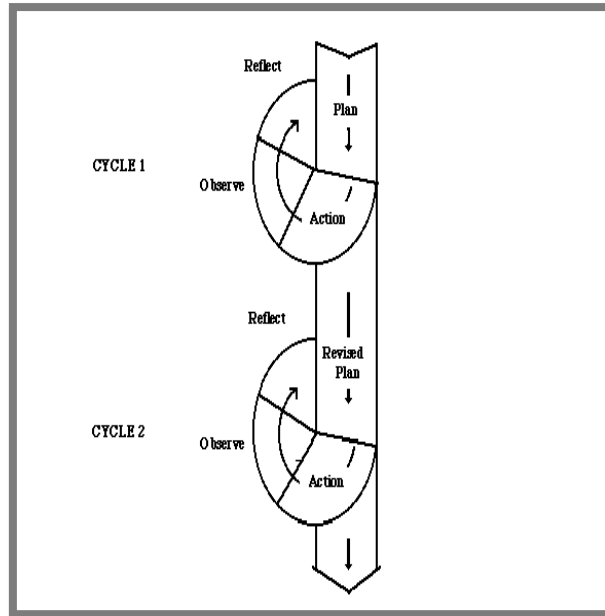
M., 2011). Η έρευνα δράσης δίνει επομένως την ευκαιρία να ακουστεί ο λόγος των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με άλλου τύπου έρευνες, στο πλαίσιο των οποίων οι ακαδημαϊκοί συνήθως επιλέγουν το τι θα ρωτήσουν και πώς θα το διερευνήσουν (Αυγητίδου Σοφία, 2004).

1.3. Το μοντέλο διενέργειας της έρευνας δράσης των Carr & Kemmis

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται και έχουν προταθεί πολλά μοντέλα οργάνωσης μιας έρευνας δράσης, όπως του του J. Elliot (Elliot J., 1991, σσ. 31-35), του St. Kemmis (Kemmis St., McTaggart R., 1988, σσ. 11-19), της J. McNiff (McNiff J., 1988, σσ. 42-46), «*όχι τόσο ως κανονιστικά πρότυπα, όσο ως συμβουλευτικές προτάσεις, περισσότερο δηλαδή ως ένα πλαίσιο δράσης*» (Κατσαρού Ε., Τσάφος Β., 2003).

Ο Altrichter υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα για την έρευνα δράσης: «*Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας*» (Altrichter H., Posch P., Somekh B., 2001, σσ. 28-29) με σκοπό την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται δηλαδή για «*μία μορφή αυτο-αναστοχαστικής (self-reflecting) έρευνας, που αναλαμβάνουν συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν, να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αλλά και τις καταστάσεις στις οποίες λαμβάνουν χώρα*» (Carr W., Kemmis St, 2002, σ. 162).

Η παρούσα έρευνα δράσης βασίστηκε στο μοντέλο, που έχουν προτείνει οι Carr & Kemmis και εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση (Kemmis St., 1993) (Kemmis St., 2006). Οι ίδιοι ανέπτυξαν την έρευνα δράσης πάνω στη βάση της κυκλικής, σπειροειδούς διαδικασίας και την κατηγοριοποίησαν σε τέσσερα στάδια: **α) σχεδιασμός, β) δράση, γ) παρατήρηση και δ) στοχασμός** (Kemmis St., 1993), τα οποία εμπλέκονται το ένα με το άλλο (Carr W., Kemmis St, 2002).



Εικόνα 8: Action Research Protocol after Kemmis (cited in Hopkins, 1985), on line: <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/actionrsch.html>

Συγκεκριμένα ο St. Kemmis υποστηρίζει πως η έρευνα δράσης ξεκινά με μια γενική ιδέα και την αναζήτηση δεδομένων για την υπό μελέτη κατάσταση (Kemmis St., McTaggart R., 1988, σ. 14). Διαμορφώνεται έτσι ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου σε συνδυασμό με την λήψη αποφάσεων για τα πρώτα βήματα που θα γίνουν, χωρίς να αναιρείται η τροποποίηση του αρχικού πλάνου ή της ιδέας. Κατόπιν, η εφαρμογή της έρευνας δράσης συνδέεται από συνεχή ανεύρεση στοιχείων προκειμένου να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί η παρέμβαση, δηλαδή διαμορφωτική αξιολόγηση. Τα στοιχεία αυτά τροφοδοτούν μια σειρά διαδικασιών, οι οποίες πρόκειται να εφαρμοστούν και να ερμηνευτούν μέσα από έλεγχο και συνεχή αξιολόγηση.

Η όλη διαδικασία μπορεί να ιδωθεί με ένα σπирάλ σχεδιασμού, έναν έλικα από κύκλους δράσης και ανεύρεσης δεδομένων για τα αποτελέσματα (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σ. 398). Πρόκειται δηλαδή για μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων, η οποία δεν τελειώνει ποτέ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

2.1. Η αφετηρία της έρευνας

Στη σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται ως η εποχή της εικόνας, τα άτομα δέχονται πολλά οπτικά ερεθίσματα. Οι έρευνες πάνω στην εκπαιδευτική χρήση των εικόνων έχουν επισημάνει από πολύ νωρίς την αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση (Levie & Lentz, 1982). Στο σχολικό περιβάλλον η χρήση εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί έναν από τους κυριότερους αναπαραστατικούς «σημειωτικούς πόρους» για την αναπλαισίωση της γνώσης, που παράγεται κατά τη διαδικασία της μάθησης (Koppal, M. & Caldwell, A., 2004). Η εικόνα γίνεται «κείμενο» προς κατανόηση και ερμηνεία (Πλειός, Γ., 2005, σσ. 208-213) και ο μαθητής αναζητά μέσα σε αυτή κρυμμένα νοήματα και πληροφορίες, με αποτέλεσμα να ανάγεται σε σημαντικότερο επικοινωνιακό μέσο παράλληλα με τον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως αναφέρει το ΑΠΣ για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011).

Παράλληλα τα νέα κειμενικά είδη που προκύπτουν από το νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η εισαγωγή ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών (κειμένου, γραφικών εικόνας, κινούμενης εικόνας, ήχου και βίντεο) για την αναπαράσταση, παρουσίαση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τείνει να επηρεάζει τον λόγο και την επικοινωνία (Γρόσδος, Σ. & Ντάκου, Ε., 2003, σ. 8) (Δενδρινού, Β & Ξωχέλλης, Π., 1999) (Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ., 1997). Από τη χρήση των πολυμέσων και των πολλαπλών σημειολογικών συστημάτων προκύπτουν πολυτροπικά κείμενα, στα οποία η εικόνα συμπληρώνει ακόμα και ανταγωνίζεται το γλωσσικό υλικό. Για τον λόγο αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει στους στόχους του για τη γλωσσική

διδασκαλία πως στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού εγγραμματισμού οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη σχέση του οπτικού με τον λεκτικό εγγραμματισμό (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) , 2011, σσ. 9-10).

Η κατανόηση όμως ενός πολυτροπικού κειμένου απαιτεί μια διαδικασία αποκωδικοποίησης, εφόσον έχουμε να κάνουμε με ένα πλέγμα σημειωτικών τρόπων (κείμενο, ήχος, εικόνα). Η διαδικασία αυτή, την οποία εμφατικοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί από τους μαθητές να δουν, να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν στοιχεία όπως: λεκτικές πληροφορίες, εικόνες, σχεδιαγράμματα, με σκοπό να οικοδομήσουν νόημα ως δημιουργοί, συνδυάζοντας την προηγούμενη εμπειρία τους με το κείμενο, το οποίο έρχονται σε επαφή (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011).

Σε αυτή τη λογική οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να γίνουν κριτικοί αναλυτές του κειμένου (εικόνα ή λεκτικό κείμενο), το οποίο καλούνται να ερμηνεύσουν και στη συνέχεια εμπλέκονται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης, ενεργοποιώντας δεξιότητες κωδικοποίησης και επανακωδικοποίησης (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 20-21). Η έννοια του μετασχηματισμού είναι στενά συνυφασμένη με την παραγωγή κειμένων, γιατί ο δημιουργός χρησιμοποιεί το υπάρχον υλικό προκειμένου με διαδικασίες συμπλήρωσης, αφαίρεσης στοιχείων, αντικατάστασης ή προσθήκης νέων να κατασκευάσει ένα νέο κείμενο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 22). Το νόημα επομένως παράγεται όλο και πιο πολυτροπικά εφόσον «*οι γραπτοί-γλωσσικοί τρόποι νοήματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι των οπτικών, ακουστικών και χωρικών τύπων*» (Cope, B. & Kalantzis, M., 1999, σσ. 681-682). Άρα οι μαθητές απαιτείται να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικών πολυγγραμματισμών, ώστε να χειρίζονται τη συνδυαστικότητα, την ποικιλομορφία και τη συμμετοχικότητα των πολυτροπικών κειμένων με μια οπτική ολιστική (Χατζησαββίδης, Σ., 2011, σ. 112).

Από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την υπάρχουσα βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό, πως ο σχεδιασμός διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού σε μαθητές, αλλά και την

ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων είναι αναγκαίος, ώστε να συνδεθεί η θεωρία με την πρακτική. Η χρήση των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια, αν και ορίζεται ως σημαντική, πολλές φορές αποτυγχάνει να συνεισφέρει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Goldman αυτό οφείλεται α) στο ότι η αξία που δίνουν οι συγγραφείς στη λειτουργική χρήση της εικόνας είναι υποβαθμισμένη ή β) στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης οπτικών ερεθισμάτων από τους μαθητές (Goldman, S., R., 2003, σσ. 239-244), ώστε να τοποθετούνται κριτικά στην εκάστοτε πληροφορία και να συνθέτουν ως σχεδιαστές/δημιουργοί εκ νέου πολυτροπικά κείμενα.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα προηγούμενα και στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης εγείρονται ερωτήματα:

- 1. Ποιες δεξιότητες οπτικού εγγραμματισμού πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, ώστε να μετατραπούν σε ικανούς αναγνώστες εικόνων συμμετέχοντας στο νέο πλαίσιο επικοινωνίας που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία παράλληλα με τη γλωσσική τους ανάπτυξη;*
- 2. Ποια στοιχεία πρέπει να έχει μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας με σκοπό α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανακωδικοποίησης εικόνων και β) σύνθεσης πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;*
- 3. Ποια είναι τα συνολικά μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής στρατηγικής όσον αφορά τους μαθητές;*
- 4. Ποια είναι τα αποτελέσματα της στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;*

2.3. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες και η αξιολόγηση μιας διδακτικής στρατηγικής, η οποία αξιοποιώντας εικαστικά έργα τέχνης-εικόνες, ως διδακτικά εργαλεία, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού. Η διδακτική στρατηγική επικεντρώνεται στη διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010) και όπως ορίζει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών, η βελτίωση της επίδοσής τους στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

2.4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω:

- ✓ Η όξυνση της παρατηρητικότητας των μαθητών σε οπτικά ερεθίσματα και η απόκτηση δεξιοτήτων επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών. Η ανασύνθεση μέσω τεχνικών συστηματικής παρατήρησης των καλλιτεχνικών στοιχείων και των συμβολισμών των εικαστικών έργων τέχνης/εικόνων.
- ✓ Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ελέγχου της σκέψης των μαθητών κατά την παρατήρηση, την ανάγνωση εικόνων-έργων τέχνης δημιουργώντας μια κριτική μεταγλώσσα, για να κατανοήσουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των εικόνων.
- ✓ Η εξάσκηση σε στρατηγικές αυτοδιόρθωσης και εποικοδόμησης της νέας γνώσης από τους μαθητές, με σκοπό τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, τα οποία συνδυάζουν δύο σημειωτικούς τρόπους, εικόνα και λεκτικό μέρος, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων.

- ✓ Η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο λειτουργίας ως ομάδων στην τάξη.
- ✓ Η ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τις πρακτικές των συμμετεχόντων και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους στις ερευνητικές διαδικασίες.

2.5. Η προετοιμασία της έρευνας

ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ

Απρίλιος 2018-Μάρτιος 2019

Μετά τον εντοπισμό της «προβληματικής κατάστασης» από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, την ενδελεχή μελέτη και επισκόπηση της βιβλιογραφίας, προκειμένου να ληφθούν υπόψη όλες οι επιμέρους παράμετροι που σχετίζονται με το θέμα, τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ξεκίνησε η προετοιμασία της έρευνας δράσης. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σε ρόλο «εκπαιδευτικού-ερευνητή» (Stenhouse, L., 2003) αποφάσισε να διεξάγει την έρευνα στο σχολείο που υπηρετούσε η ίδια με οργανική θέση.

Η προετοιμασία της παρούσας έρευνας δράσης ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2019. Στο στάδιο της προετοιμασίας καθορίστηκαν και οργανώθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια οι εξής ερευνητικές διαδικασίες:

- Η επιλογή της σχολικής μονάδας και η καταγραφή των χαρακτηριστικών της
- Οι αρχικές συναντήσεις-συζητήσεις με τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας
- Η επιλογή της «κριτικής φίλης» (Stenhouse, L., 2003) και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας
- Η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, δηλαδή οι μαθητές που θα συμμετείχαν στην έρευνα
- Τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων της έρευνας.
- Τα εργαλεία της έρευνας δράσης για τη συλλογή δεδομένων

- Τα ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας σχετικά με τη συμμετοχή σε έρευνα ανήλικων μαθητών
- Η ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων
- Η ενημέρωση των συμμετεχόντων μαθητών

Στο στάδιο αυτό, της προετοιμασίας, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια συμπλήρωσε σχετικό φάκελο με τα απαραίτητα δικαιολογητικά, δηλαδή Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας και Κατάσταση σχολείου, καταθέτοντας αίτηση έγκρισης διεξαγωγής στο Υπουργείο Παιδείας, εφόσον η διδακτική παρέμβαση αφορούσε ανήλικους μαθητές, όπως προέβλεπε η κείμενη νομοθεσία.

Η επιλογή της σχολικής μονάδας

Η έρευνα διεξήχθη στο 11ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, εντός του αστικού ιστού της πόλης της Χαλκίδας. Πρόκειται για ένα εξαθέσιο σχολείο, με έξι δηλαδή τμήματα από την Α΄ έως την Στ΄. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου δεν ήταν τυχαία. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατείχε οργανική θέση στο σχολείο και τη σχολική χρονιά 2018-19 δίδασκε στην Στ΄ τάξη. Με δεδομένο ότι δεν είχε εκπαιδευτική άδεια ήταν υποχρεωμένη η έρευνα να διεξαχθεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εφόσον πρόκειται για έρευνα δράσης κατά τη διάρκεια της οποίας θα εφαρμοζόταν και η διδακτική παρέμβαση. Επίσης, ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός με εικοσαετή διδακτική εμπειρία, γνώριζε πολύ καλά τα γνωστικά αντικείμενα, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και τη διοικητική και εκπαιδευτική νομοθεσία, που εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και εν γένει το απρόσκοπτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σχολείο στο παρελθόν λειτουργούσε ως δεκαθέσιο, αλλά σταδιακά μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών και υποβαθμίστηκε λειτουργικά. Το σύνολο των μαθητών του σχολείου τη σχολική χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν 110 μαθητές (1 μαθήτρια Ρομά στη Δ΄ τάξη, 1 μαθητής Ρομά στην Α΄ τάξη, 2 μαθήτριες στη Β΄ & Γ΄ τάξη από την Κίνα).

Τη σχολική χρονιά 2018-19 στο σχολείο υπηρετούσαν οκτώ εκπαιδευτικοί ειδικότητας Δασκάλων ΠΕ70 (συμπεριλαμβανομένων της ερευνήτριας, της Διευθύντριας και του δασκάλου του Ολοήμερου Τμήματος) και μία εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης (Ειδικότητα ΠΕ70.5) και πέντε εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (πληροφορικής, φυσικής αγωγής, αγγλικών, γαλλικών και γερμανικών). Επίσης στο σχολείο υπήρχε και νοσηλευτικό προσωπικό για την υποστήριξη με προβλήματα υγείας. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία, άνω των δέκα χρόνων, καθώς και μεγάλη εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα (περιβαλλοντικά, εκπαιδευτικής ρομποτικής, προγράμματα φιλαναγνωσίας και τοπικής ιστορίας κ.ά., συμμετοχή σε έρευνα κατά το παρελθόν, κ.ά.). Εννέα εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στο σχολείο με οργανική θέση.

Η διευθύντρια υπηρετούσε στο σχολείο για δεύτερη σχολική χρονιά μετά την τοποθέτησή της στη συγκεκριμένη διοικητική θέση. Είχε επίσης πολλά χρόνια υπηρεσίας και έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας σχολείο και τη βελτίωσή της σε όλα τα επίπεδα.

Όσον αφορά την κτιριακή υποδομή αυτή κρινόταν ικανοποιητική μετά τις παρεμβάσεις που είχαν γίνει στο παρελθόν. Το σχολείο διέθετε τρεις διαδραστικούς πίνακες, σταθερούς και φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αίθουσα πληροφορικής πλήρως εξοπλισμένη και αίθουσα βιβλιοθήκης. Οι παραπάνω υποδομές, όσον αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό, δεν αξιοποιούνταν από όλους ή από κάποιους αξιοποιούνταν περιστασιακά. Ο ένας από τους διαδραστικούς πίνακες ήταν τοποθετημένος στην αίθουσα της Στ' τάξης. Οι μαθητές του σχολείου, εκτός των σχολικών εγχειριδίων, είχαν καθημερινή επαφή με πληθώρα εικόνων και πολυμέσων, μέσω των υπολογιστών και των διαδραστικών πινάκων.

Οι αρχικές συναντήσεις-συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πραγματοποίησε αρχικά έξι δίωρες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Η οργάνωση των συναντήσεων ήταν απαραίτητη, αφού σύμφωνα με τον Winter στην έρευνα δράσης η άποψη του καθενός

συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της προβληματικής κατάστασης και του εκπαιδευτικού πλαισίου ακόμα και μέσα από πιθανές αντιπαραθέσεις ή συγκρούσεις που μπορεί να δημιουργηθούν (Winter, R, 1996). Επίσης απαραίτητη ήταν και εξασφάλιση ενός θετικού πλαισίου εφαρμογής της έρευνας με τη συναίνεση για τη διεξαγωγή της του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Οι ενημερώσεις –συζητήσεις ξεκίνησαν τον Ιανουάριο του 2018 στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων και εκτός διδακτικού ωραρίου, παρουσία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και της διευθύντριας του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτών των συναντήσεων η εκπαιδευτικός –ερευνήτρια ενημέρωσε διεξοδικά τους εκπαιδευτικούς για το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τον σκοπό και τη μεθοδολογία της, εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους για την εφαρμογή και την υλοποίησή της, καθώς και την εθελοντική συμμετοχή τους σε επόμενες συναντήσεις-συζητήσεις, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας και ιδιαίτερα το ανάπτυγμα της σχολικής ύλης του αναλυτικού προγράμματος.

Στόχος αυτών των συναντήσεων ήταν μέσα από την αλληλεπιδραστική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το περιεχόμενο και την υλοποίηση της έρευνας, αλλά και να καταδειχθούν σημαντικές πτυχές, που αφορούν τον κοινωνικό χώρο διεξαγωγής της έρευνας δράσης.

Αρχικά συζητήθηκαν θέματα, που αφορούσαν το πρακτικό κομμάτι της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα ενημερώθηκε η διευθύντρια του σχολείου για τον αριθμό των διδακτικών ωρών, που χρειάζονταν για την υλοποίηση της παρέμβασης, οι εναλλακτικές που θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη σε περίπτωση που κάποιιοι γονείς δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτή, καθώς και το νομικό πλαίσιο που ισχύει σε περιπτώσεις διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία, όπου φοιτούν ανήλικοι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μέσα από τις συζητήσεις αυτές διερευνήθηκε το προφίλ 12 εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (10 γυναίκες και 2 άντρες), συμπεριλαμβανομένης και της ερευνήτριας, δηλαδή τα χρόνια υπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, το μορφωτικό τους επίπεδο και η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης.

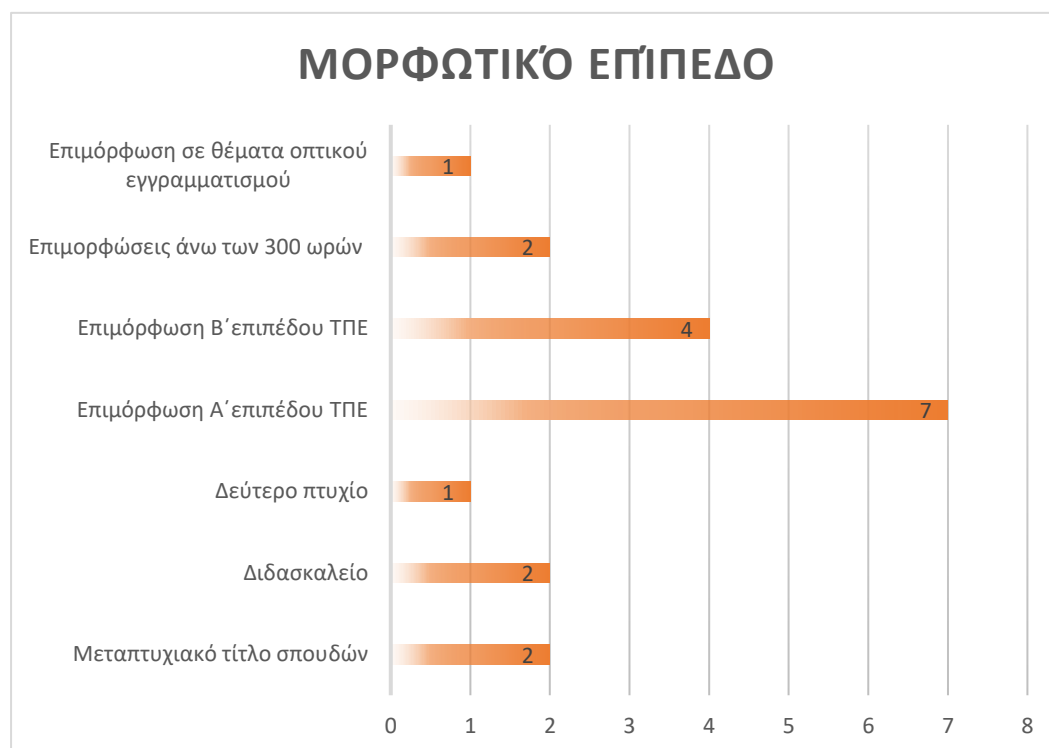


Εικόνα 9, Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είχε πάνω από 10 έτη υπηρεσίας. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός είχε 10 έτη υπηρεσίας, 5 εκπαιδευτικοί είχαν από 10 έως 20 έτη (4 γυναίκες και 1 άντρας), 5 εκπαιδευτικοί (4 γυναίκες και 1 άντρας) είχαν από 20 έως 30 έτη και μία εκπαιδευτικός είχε πάνω από 30 έτη υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου είχε μεγάλη διδακτική εμπειρία, άρα ήταν ένα έμπειρο διδακτικό προσωπικό με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ειδημοσύνης και αυξημένο βαθμό επαγγελματικής αυτό-εκτίμησης (Ματσαγγούρας, Η., 2005, σ. 68).

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών: 2 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (γυναίκες) και 2 κάτοχοι Διδασκαλείου (1 άντρας και 1 γυναίκα). Μία εκπαιδευτικός είχε δεύτερο πτυχίο και 11 εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Μία μόνο εκπαιδευτικός είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο 10 ωρών με θέμα τη διδακτική χρήση των εικόνων, ενώ δύο (1 γυναίκα και 1 άντρας) είχαν συμμετάσχει σε

μεγάλης διάρκειας επιμόρφωση (άνω των 300 ωρών) σε άλλα εκπαιδευτικά αντικείμενα.



Εικόνα 10, Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Στις επόμενες δύο δίωρες συζητήσεις παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου η προβληματική κατάσταση, που στάθηκε αφορμή ώστε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να σχεδιάσει τη διδακτική παρέμβαση και να δράσει προκειμένου να τη βελτιώσει. Η ερευνήτρια μέσω παρουσίασης εξήγησε τις έννοιες των *πολυγραμματισμών*, της *πολυτροπικότητας*, του *πολυτροπικού κειμένου*, του *οπτικού εγγραμματοσμού* στους εκπαιδευτικούς, καθώς και παρουσίασε τις φάσεις-στάδια της συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης του μοντέλου, που προτείνει ο Perkins (1994), για την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματοσμού στους μαθητές. Στο μοντέλο αυτό στηρίχτηκε η κατασκευή του πρώτου διδακτικού εργαλείου, που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Επίσης, ανέλυσε στους εκπαιδευτικούς τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης που απαιτούν τα πολυτροπικά κείμενα σε σχέση με τα μονοτροπικά και παρουσίασε τα βασικά σημεία της «*γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού*» των Kress & Leeuwen (2010). Ειδική αναφορά έγινε στις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας της

γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen, αφού σε αυτή βασίστηκε η κατασκευή του δεύτερου διδακτικού εργαλείου από την εκπαιδευτικό –ερευνήτρια, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, για τη βελτίωση των μαθητών στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων.

Ακολούθησε άλλη μια δίωρη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στην οποία παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης (τα στάδια και οι επιμέρους φάσεις), οι χρόνοι υλοποίησης που απαιτούνταν και τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων. Ειδική αναφορά έγινε στον τρόπο αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων που θα παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς το τρίτο διμερές εργαλείο αξιολόγησης (φύλλων εργασιών ελέγχου της ανάπτυξης των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών και κριτήριο αξιολόγησης των παραγόμενων μαθητικών κειμένων), που σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια με βάση τη σχετική βιβλιογραφία.

Στο πλαίσιο αυτό των αρχικών συναντήσεων –συζητήσεων προγραμματίστηκε και ο χρόνος των μελλοντικών συζητήσεων σχετικά με την εξέλιξη της έρευνας για την αποτίμηση των σταδίων εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης και τα αποτελέσματα από την παραγωγή των μαθητικών κειμένων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις, κρίσεις και παρατηρήσεις.

Αποφασίστηκε να οργανωθούν μελλοντικά 4 δίωρες συζητήσεις εκτός διδακτικού ωραρίου: α) 1 δίωρη συνάντηση μετά την υλοποίηση του Α σταδίου, της διαγνωστικής αξιολόγησης των παραγόμενων μαθητικών κειμένων, β) 1 δίωρη συνάντηση μετά την ολοκλήρωση της Β' φάσης (Διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών με διδακτικό εργαλείο εικαστικά έργα τέχνης μέσω των σταδίων συστηματικής παρατήρησης του Perkins) του Β' σταδίου της διδακτικής παρέμβασης, με σκοπό να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τα συμπληρωμένα φύλλα εργασιών που θα δίνονταν στους μαθητές, γ) 1 δίωρη συνάντηση μετά την ολοκλήρωση του Γ' σταδίου της διδακτικής παρέμβασης, που εστιάζει στην παραγωγή των τελικών μαθητικών κειμένων και δ) 1 δίωρη συνάντηση στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης.

Τα ευρήματα από τις αρχικές συναντήσεις –συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς

Από τις αρχικές 6 δίωρες οργανωμένες συζητήσεις διαπιστώθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πως οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ερευνητική διαδικασία πρώτη φορά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτός από μία εκπαιδευτικό, που είχε σχετική επιμόρφωση στη διδακτική της εικόνας και κάτω από δέκα χρόνια υπηρεσίας, δε γνώριζαν ή είχαν εσφαλμένη αντίληψη για τις έννοιες του *πολυτροπικού κειμένου*, του *οπτικού εγγραμματισμού*, των *πολυγγραμματισμών* και της *πολυτροπικότητας*, αν και αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επίσης, δε γνώριζαν την ύπαρξη μοντέλων συστηματικής παρατήρησης εικόνων-εικαστικών έργων τέχνης (εκτός δυο εκπαιδευτικών) και είχαν άγνοια για τη *«γραμματική του οπτικού σχεδιασμού»* που προτείνει ο Kress, σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιοποιούσε εικαστικά έργα τέχνης στη διδασκαλία του συστηματικά, ενώ συνήθως προσπερνούσαν τη συστηματική ανάλυση των έργων τέχνης που υπήρχαν στα σχολικά εγχειρίδια, παρόλο που αναγνώριζαν την παιδευτική αξία των τεχνών στη διαδικασία της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ανατρεπτικός παράγοντας στην πίεση του διδακτικού χρόνου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας (210 διδακτικές ώρες το σχολικό έτος), που δε τους δίνει πολλά περιθώρια για να αξιοποιήσουν τις τέχνες στην εκπαιδευτική τους πρακτική, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού στους μαθητές, αν και σύμφωνα με το ΑΠΣ επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να αντικαταστήσουν μέχρι το 25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου με κείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και διασφαλίζουν τις προδιαγραφές ποιότητας και καταλληλότητας γλώσσας και περιεχομένου. (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011). Μερική γνώση είχαν επίσης και για το ποια είναι τα κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης, ως διδακτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τις συζητήσεις αυτές διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να κατανοήσουν την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τη *«γραμματική του οπτικού σχεδιασμού»*. Μετά την παρουσίαση των βασικών της

σημείων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αντίρρησή τους σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων ως ένα ενιαίο σύνολο, αφού ως «κείμενο» θεωρούσαν πως είναι μόνο ότι απαρτίζεται από λέξεις και αυτό πρέπει να αξιολογείται. Υποστήριζαν πως ένα πολυτροπικό κείμενο θα πρέπει να αξιολογείται όπως και ένα μονοτροπικό δίνοντας βαρύτητα στο λεκτικό μέρος και όχι τόσο στο οπτικό. Την αντίληψη αυτή είχαν οι εκπαιδευτικοί που η διδακτική τους εμπειρία ήταν άνω των 20 ετών, οι οποίοι θεώρησαν την προσέγγιση του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τους Kress & Leuven, εξαιρετικά εξειδικευμένη και ήταν επιφυλακτικοί ακόμα και για το αν θα είναι αποτελεσματική στην πράξη, πιστεύοντας πως απευθύνεται σε μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές.

Παρόλο τη διαφωνία τους έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και εξέφρασαν τη θέλησή τους να ενημερώνονται για την πορεία της διδακτικής παρέμβασης, εφόσον επικεντρωνόταν σε πρακτικές που πιθανόν θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην τάξη τους στο μέλλον. Στο σημείο αυτό εξέφρασαν και την άποψή τους, η οποία ταυτίστηκε και με την άποψη της εκπαιδευτικού –ερευνήτριας, ότι δεν είχαν δεχθεί ή δεν είχαν συμμετάσχει σε ανάλογης θεματολογίας επιμόρφωση σχετικά με το ποιες είναι οι διδακτικές στρατηγικές, με τις οποίες μπορούν να αναπτυχθούν οι δεξιότητες οπτικού εγγραμμιατισμού συστηματικά στους μαθητές και πώς μπορούν να τις εφαρμόσουν για να βελτιωθούν στην παραγωγή και τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων οι μαθητές τους.

Ο ρόλος της «εκπαιδευτικού-ερευνήτριας», της «κριτικής φίλης» και των εκπαιδευτικών του σχολείου

Τον βασικότερο ρόλο σε μια έρευνα δράσης κατέχει ο «εκπαιδευτικός-ερευνητής» (Stenhouse, L., 2003, σ. 179), που βιώνει την προβληματική κατάσταση την οποία εντοπίζει στον χώρο του σχολείου και παίρνει την απόφαση να δράσει με σκοπό να την βελτιώσει. Σύμφωνα με τον Stenhouse οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο ερευνητή είναι οι καλύτεροι ερευνητές των τάξεων τους στο σχολείο, αφού είναι εκείνοι που γνωρίζουν τις δυσκολίες των μαθητών τους, το κοινωνικό τους υπόβαθρο καθώς και το είδος των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη τους (Stenhouse, L., 1975). Για να

επιτευχθεί ο σκοπός της βελτίωσης της προβληματικής κατάστασης ο εκπαιδευτικός-ερευνητής συλλέγει στοιχεία, ανταλλάσσει απόψεις και συνεργάζεται με την εκπαιδευτική κοινότητα, σχεδιάζει δράσεις, τις εφαρμόζει, αναστοχάζεται κριτικά πάνω στην εφαρμογή τους και επανασχεδιάζει εκ νέου. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές θα πρέπει να είναι επαγγελματίες με «διευρυμένες ικανότητες» όπως αναφέρει ο Stenhouse (Stenhouse, L., 1975, σ. 144) για να συμμετέχουν σε διαδικασίες συστηματικής μελέτης και αμφισβήτησης του έργου τους (Κατσαρού, Ε., 2016, σ. 262).

Στην παρούσα έρευνα δράσης η οργάνωσή της, ο σχεδιασμός της διδακτικής στρατηγικής έγινε από τη γράφουσα εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, που συμμετείχε σε ρόλο «εκπαιδευτικού ερευνητή», δηλαδή η έρευνα διεξάχθηκε πρακτικά από την ίδια. Ως υπεύθυνη εκπαιδευτικός στο τμήμα της Στ' τάξης του Σχολείου επικεντρώθηκε στην πραγματικότητα της τάξης, σχεδίασε κάθε στάδιο της διδακτικής στρατηγικής στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας διατηρώντας ημερολόγιο καταγραφής των παρατηρήσεων της σε όλη της διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, το οποίο περιλάμβανε περιγραφικά μέρη²³ (ημερομηνία, τόπος, χώρος διεξαγωγής, συμβάντα, διαλόγους, εκφράσεις) και ερευνητικά μέρη (σκέψεις, ερμηνείες, συναισθήματα, προβληματισμούς). Επίσης, επέλεξε τα μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας και οργάνωσε τις συναντήσεις-συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να τους ενημερώνει για την πορεία και τα αποτελέσματα της δράσης.

Μια εκπαιδευτικός (ΠΕ70) επιλέχθηκε να έχει τον ρόλο της «κριτικής φίλης» (Stenhouse, L., 1975). Η «κριτική φίλη» καλείται να βοηθήσει κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, στη φάση δηλαδή του κριτικού στοχασμού (McNiff, J., Lomax. P., Whitehead, J., 2003). Ο ρόλος της «κριτικής φίλης», που πολλές φορές συγχέεται στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του στοχασμού ανατροφοδοτώντας τον εκπαιδευτικό –ερευνητή με συμβουλές και προτάσεις για να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει την προσπάθειά του. Η κριτική φίλη είναι ένα έμπιστο πρόσωπο προς την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια (McNiff, J., Lomax. P., Whitehead, J., 2003), της οποίας ο ρόλος είναι να παρατηρεί τη δράση κατά τη διάρκειά της και να προσφέρει τις δικές της κατανοήσεις και νοηματοδοτήσεις δίνοντας εναλλακτικές προοπτικές στο στάδιο του στοχασμού και του επανασχεδιασμού της δράσης

²³ Βλ. Παράρτημα: Πρωτόκολλο ημερολογίου

(Κατσαρού, Ε, 2016, σσ. 272-274). Η «κριτική φίλη» μοιράζεται τους προβληματισμούς της με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και συζητά για την πορεία της έρευνας. Για τον ρόλο αυτό επιλέχθηκε συγκεκριμένη εκπαιδευτικός του σχολείου, η οποία εκτός από την πολύ καλή επικοινωνία που είχε με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, είχε και μεγάλη διδακτική εμπειρία τόσο από τη θέση της δασκάλας γενικής αγωγής όσο και της ειδικής αγωγής, αφού τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δίδασκε στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου. Η «κριτική φίλη» διατηρούσε προσωπικό ημερολόγιο, όπως και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, για να καταγράφει τις παρατηρήσεις της και συμπλήρωνε τα πρωτόκολλα παρατήρησης, που είχε δημιουργήσει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια οργάνωσε τις συναντήσεις-συζητήσεις με τη Διευθύντρια και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου (Δάσκαλοι: ΠΕ70). Στις συναντήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά. Στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, των διδακτικών εργαλείων, η ανταλλαγή απόψεων, η διατύπωση προβληματισμών και παρατηρήσεων σχετικά με την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου στις συναντήσεις-συζητήσεις στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας έρευνας δεν είναι εύκολη υπόθεση, εφόσον αυτοί θα πρέπει να έχουν αναπτυγμένη συνεργατική κουλτούρα (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001) για να εξασφαλιστεί η πολλαπλή υποστήριξη στον εκπαιδευτικό-ερευνητή (Αυγητίδου Σοφία, 2004). Επίσης πρέπει να είναι πρόθυμοι να μελετήσουν μια προβληματική κατάσταση και να έχουν διάθεση να τη βελτιώσουν καταθέτοντας την άποψή τους και συμβάλλοντας στη γνωστική βάση του επαγγέλματός τους (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001). Παράλληλα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου στις συναντήσεις-συζητήσεις, ως μέλη μιας «επαγγελματικής κοινότητας» (Artichter, H, 2005), συνεπάγεται και μάθηση που επιφέρει αλλαγές σε επίπεδο ατομικών και ομαδικών πρακτικών.

Στην παρούσα έρευνα δράσης, λόγω της πολυετούς συνεργασίας που είχε αναπτυχθεί μεταξύ της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και του Συλλόγου Διδασκόντων, υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση και κινητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του σχολείου στις συναντήσεις που οργανώθηκαν. Η μεγάλη συμμετοχή πιθανόν να οφείλεται και στο ότι δεν έχει διεξαχθεί στο παρελθόν κάποια άλλη έρευνα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις προσωπικές τους

απόψεις σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, διατύπωσαν εύστοχες ερωτήσεις και παρατηρήσεις από την εμπειρία τους για το συγκεκριμένο πεδίο της έρευνας καθώς και κρίσεις πάνω στα αποτελέσματα της δράσης. Η ενημέρωση καθώς και οι προγραμματισμένες συναντήσεις-συζητήσεις έλαβαν χώρα εκτός διδακτικού ωραρίου, ώστε να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας .

Το ερευνητικό δείγμα

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο να εντοπίσει εκείνες τις περιπτώσεις, που μπορούν να μελετηθούν σε βάθος και από τις οποίες ο ερευνητής θα πάρει πλούσιες πληροφορίες (information-rich cases) σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τους σκοπούς της έρευνας, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Patton (Patton, MQ, 2002, σ. 230). Η σωστή επιλογή του δείγματος επηρεάζει και την ποιότητα των δεδομένων, αλλά και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015, σ. 81). Η γράφουσα-ερευνήτρια εφάρμοσε τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling), γιατί το δείγμα εξυπηρετούσε με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη, Φ. Πουρκός, Μ., 2015), λόγω ηλικίας και ενδιαφερόντων των μαθητών.

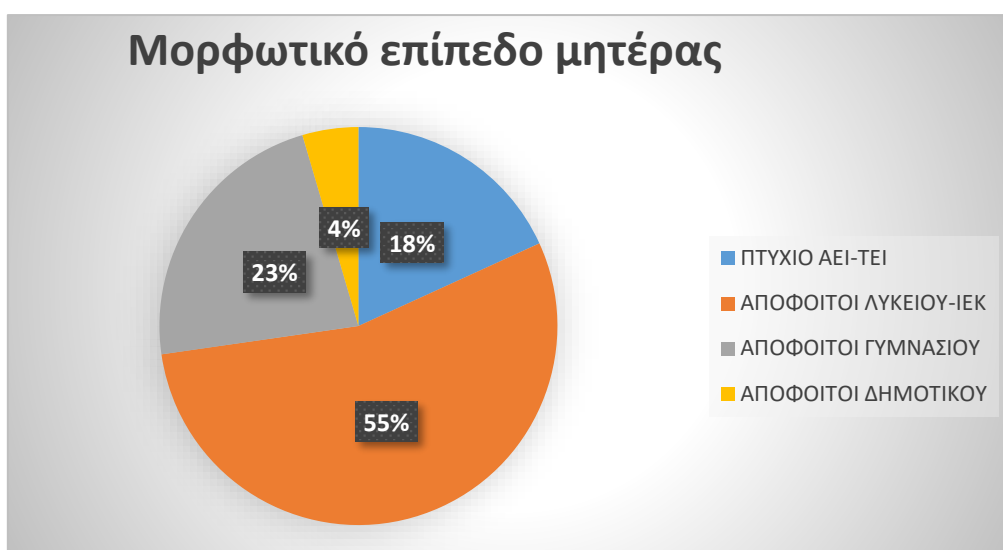
Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν οι είκοσι δύο γηγενείς μαθητές ενός τμήματος της Στ' τάξης (12 κορίτσια και 10 αγόρια). Δύο από τις μαθήτριες παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας χωρίς να υπάρχει γνωμάτευση από Δημόσιο Φορέα και ένας μαθητής παρουσίαζε γενικές μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας με επίσημη γνωμάτευση δημοσίου φορέα. Οι λόγοι επιλογής της Στ' τάξης ήταν πολλαπλοί. Αφενός η Στ' τάξη ήταν η τάξη στην οποία δίδασκε η ερευνήτρια για το σχολικό έτος 2018-2019, οπότε δεν παρεμποδιζόταν η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας και αφετέρου η ηλικία των μαθητών κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια ως η καταλληλότερη για να εφαρμοστεί και να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τα όσα προβλέπει το ΑΠΣ για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας.

Επειδή σύμφωνα με έρευνες το πνευματικό επίπεδο των μαθητών είναι άμεσα συνδεδεμένο με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και κατά συνέπεια

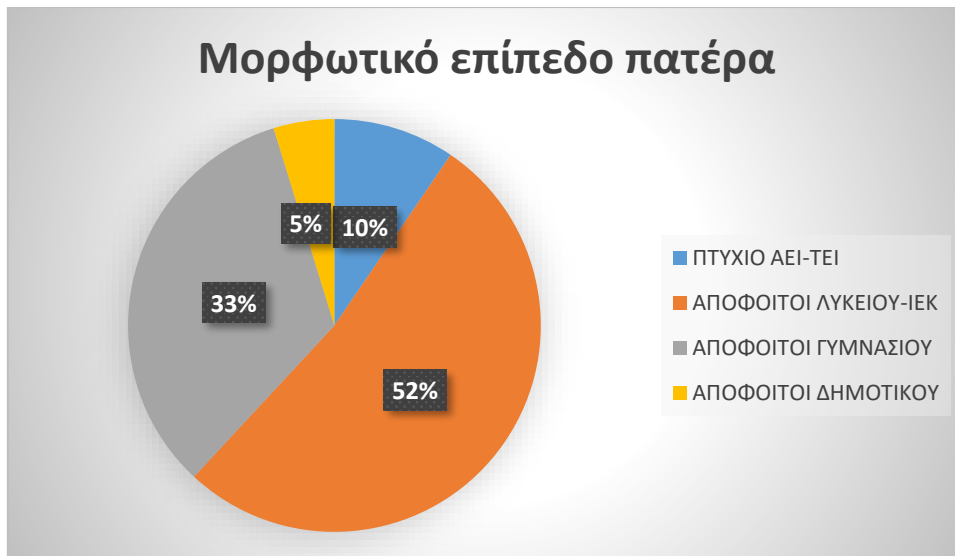
επηρεάζονται οι μαθητικές τους επιδόσεις (Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ., 2000), η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διερεύνησε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα (με την έννοια του επιπέδου σπουδών), χωρίς όμως να εξεταστεί και να συσχετιστεί με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στον σχεδιασμό των παραγόμενων πολυτροπικών κειμένων.

Α. μορφωτικό επίπεδο μητέρας μαθητών/τριών: Το 55% είναι μέσου μορφωτικού επιπέδου, το 27% χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και μόλις το 18% είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου.

Β. μορφωτικό επίπεδο πατέρα μαθητών/τριών: Το 52% είναι μέσου μορφωτικού επιπέδου, το 43% χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και μόλις το 5% είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου.



Εικόνα 11, Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών



Εικόνα 12, Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Εγκυρότητα και αξιοπιστία δεδομένων

Ένας σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής και αξιόπιστης έρευνας είναι η εγκυρότητα (validity) τόσο για τις ποσοτικές, όσο και για τις ποιοτικές έρευνες. Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης «ο όρος εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στον βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή κατά πόσο τα δεδομένα που έχουμε συλλέξει, η ανάλυση και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα» (Ιωσηφίδης, Θ., 2008, σ. 269). Στην ποιοτική έρευνα η εγκυρότητα σύμφωνα με τους Cohen, Manion, Morrison διασφαλίζεται μέσα από την ειλικρίνεια, το βάθος, τον πλούτο και το περιεχόμενο των δεδομένων. Ένας ποιοτικός ερευνητής θα πρέπει να περιγράψει με ακρίβεια τη δράση και τη συμπεριφορά μια ομάδας, αλλά και τους ατομικούς ρόλους και τις λειτουργίες μέσα σε αυτήν την ομάδα. Η εγκυρότητα ενισχύεται μέσω της τριγωνοποίησης (triangulation), αλλά και της ανιδιοτέλειας του ερευνητή (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σσ. 175-176).

Ως τριγωνοποίηση ορίζεται «η εφαρμογή και ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου» (Denzin, N, 1994β, σ. 511). Η χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων ή τριών οπτικών «γωνιών»: την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού, την οπτική γωνία μεμονωμένων

μαθητών και την οπτική γωνία ενός ουδέτερου προσώπου (μέσω της παρατήρησης), επιτρέπει την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης. Μέσα από τον εντοπισμό των διαφορετικών προοπτικών, μπορούν να αναδυθούν αντιφάσεις και ασυμφωνίες που συμβάλλουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης και την ανάπτυξη μια καλής πρακτικής θεωρίας (Olsen, W., 2012). Οι τεχνικές της τριγωνοποίησης, που αξιοποιούνται στις ποιοτικές έρευνες αποτυπώνουν και αναλύουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε μια κατάσταση.

Η παρούσα έρευνα ανήκει στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας δράσης και η επιστημολογική της προσέγγιση είναι ερμηνευτική. Για να είναι όσο το δυνατό αξιόπιστη εφαρμόστηκε η μέθοδος του τριγωνισμού συλλέγοντας δεδομένα με τη χρήση πολλαπλών εργαλείων όπως: παρατήρηση, ημερολόγια καταγραφής, κείμενα μαθητών και ηχογράφηση της διδασκαλίας, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Τα εργαλεία της έρευνας δράσης για τη συλλογή δεδομένων

Με δεδομένο πως η έρευνα δράσης είναι ένα μείγμα πρακτικών και θεωρητικών προβληματισμών, δηλαδή είναι ταυτόχρονα δράση και έρευνα κατά τη διεξαγωγή της οι συμμετέχοντες μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιούν ποικιλία εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων όπως ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις, μελέτες περίπτωσης, δεδομένα από παρατήρηση, πειραματικό σχεδιασμό, σημειώσεις πεδίου, ηχογραφήσεις, φωτογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις, κλίμακες βαθμολόγησης, τεκμήρια και αρχεία, κ.ά (McKernan, J., 1991) . Ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες οι ερευνητές συλλέγουν άλλοτε ποσοτικά δεδομένα, μετρήσιμα, άλλοτε ποιοτικά και άλλοτε συνδυασμούς ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων τόσο στο προερευνητικό όσο και στο μεταερευνητικό στάδιο.

Στην παρούσα έρευνα δράσης αξιοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές από τον χώρο των ποιοτικών προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκαν *ανοιχτές τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων*, όπως:

A. Προσωπικά ημερολόγια

- ημερολόγιο ερευνήτριας-εκπαιδευτικού
- ημερολόγιο κριτικής φίλης

Η τήρηση προσωπικών ημερολογίων από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό και τον κριτικό φίλο στην έρευνα δράση αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, που σχετίζεται με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις και άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού σχετικά με τον σχεδιασμό, τον έλεγχο και τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001), στοχεύοντας στην αυτογνωσία, την κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του (Altrichter H., Posch P., Somekh B., 2001) (Μπαγάκης, Γ., 2002) (Αυγητίδου, Σ., 2012). Σύμφωνα με τον Robson το ημερολόγιο μπορεί να εκτείνεται από παντελή έλλειψη δομής μέχρι ένα σύνολο απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις (Robson, C., 2007, σ. 307).

Το ημερολόγιο πρέπει να αναφέρει απαραίτητα ημερομηνία, χρόνο συμβάντος, πληροφορίες για το συμβάν, λεπτομέρειες και ερμηνείες ή οτιδήποτε ασυνήθιστο παρατηρηθεί. Το ημερολόγιο μπορεί να περιέχει δεδομένα μέσα από συμμετοχική παρατήρηση, από επιτόπιες συζητήσεις και σκέψεις που απασχολούν τον ερευνητή, συναισθήματα, σκέψεις ιδέες κ.ά. Οι παρατηρήσεις που θα καταγραφούν μπορούν να εμπλουτιστούν με φωτογραφίες και επεξηγηματικά σχόλια. Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από τη μη δεδομένη (ελεύθερη) ως την αυστηρά δεδομένη. Ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής μπορούμε να διακρίνουμε δύο τύπους: τη συμμετοχική παρατήρηση, όπου ο παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που προσπαθεί να παρατηρήσει και τη μη συμμετοχική στην οποία ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν έχει ανάμειξη στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά (για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός που παρατηρεί έναν συνάδελφο του στη διδασκαλία) (Πασιάς Γ., Λάμνιαν Κ., Ματθαίου Δ., Δημόπουλος Κ., Παπαχρήστος Κ., Μερκούρης Σ., 2013, σ. 133). Το ημερολόγιο πρέπει να ενημερώνεται τακτικά και να σημειώνονται μονολεκτικά σχόλια ή ολόκληρες προτάσεις ερμηνεύοντας την ημερολογιακή εγγραφή. Ένα είδος ημερολογιακού εγγράφου είναι τα υπομνήματα (memos), όπου ο ερευνητής γράφει, όταν προσπαθεί να ανακαλέσει στη μνήμη του εμπειρίες που έζησε τη δεδομένη στιγμή. Το υπόμνημα πρέπει να διαχωρίζονται τα περιγραφικά από τα ερμηνευτικά μέρη.

Το ημερολόγιο, ως μέσο συλλογής δεδομένων, που τηρήθηκε στην παρούσα έρευνα στηρίζεται στις αναφορές των (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001) οι οποίοι

παραθέτουν: «τα ημερολόγια περιέχουν δεδομένα που συλλέγονται μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, τις επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις συχνά εμπλουτισμένα με επεξηγηματικά σχόλια και φωτογραφίες, αλλά μπορεί να περιέχουν γραπτές σκέψεις γύρω από τις ερευνητικές μεθόδους και γύρω από τον ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή» (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001, σσ. 33-34). Το ημερολόγιο περιείχε περιγραφικά και ερμηνευτικά μέρη (βλ. Παράρτημα: Πρωτόκολλο ημερολογίου).

- Τα περιγραφικά μέρη περιείχαν καταγραφές δραστηριοτήτων, συμβάντων, διαλόγους, συμπεριφορές, πρακτικές που εφαρμόστηκαν, σχέδια μαθημάτων και η καταγραφή τους έγινε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια.
- Τα ερμηνευτικά μέρη περιείχαν ερμηνείες, ιδέες, συναισθήματα, σκέψεις, αξιολογικές κρίσεις και εξηγήσεις των συμβάντων.

Γενικά σχόλια καταγράφηκαν επίσης σε ξεχωριστή στήλη. Η τήρηση του ημερολογίου και η ενημέρωσή του γινόταν συστηματικά κατά τη διάρκεια αλλά και το τέλος εφαρμογής κάθε φάσης της διδακτικής παρέμβασης.

B. Συμμετοχική Παρατήρηση

Τα δεδομένα από την παρατήρηση (observation) δίνουν την ευκαιρία να συλλεχθούν «ζωντανά» ποιοτικά δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις (Cohen L., Manion L. Morisson K., 2008, σ. 513) εντός του πλαισίου που λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κάποια διαδικασία. Σύμφωνα με τον Μάγο η επισήμανση της σπουδαιότητας της συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς και η αποτελεσματικότητά της ως σημαντικό εργαλείο της εκπαιδευτικής έρευνας, εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στη βιβλιογραφία (Μάγος, Κ., 2005). Στη συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) ο παρατηρητής παραμένει με τους συμμετέχοντες για αρκετό χρονικό διάστημα καταγράφοντας όσα συμβαίνουν, όπως συμβαίνουν και την ώρα που συμβαίνουν, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο σε όλη την υπό παρατήρηση κατάσταση (Cohen L., Manion L. Morisson K., 2008, σ. 523).

Η συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, γιατί σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη εφαρμόζεται συνήθως στην έρευνα μικρών

συνεκτικών ομάδων, όπως είναι μια σχολική τάξη, αποσκοπώντας στην εις βάθος ανάλυση και κατανόηση ενός φαινομένου (Ιωσηφίδης, Θ , 2008, σ. 127). Ως παρατηρητής επιλέχθηκε η «κριτική φίλη», γιατί μπορεί να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες και να παρατηρεί με μεγαλύτερη ακρίβεια από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, που εφαρμόζει την παρέμβαση (Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., 2001, σ. 141). Επίσης στόχος ήταν να καταγραφεί όλο το εύρος της δράσης με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες (βλ. (Παπαδοπούλου, Β., 2015). Η παρατήρηση περιστρέφεται γύρω από ορισμένους άξονες. Οι άξονες παρατήρησης είναι:

A) Το προφίλ της τάξης (κατανομή μαθητών/ ανά φύλο, επίπεδο κοινωνικής συνοχής)

B) Οι στάσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

- Στάσεις γνωστικής εμπλοκής (π.χ. ακούνε προσεκτικά, παρατηρούν προσεχτικά, κρατάνε σημειώσεις, απευθύνουν και απαντάνε σε ερωτήσεις)
- Στάσεις συναισθηματικής εμπλοκής (π.χ. δείχνουν ενθουσιασμό και προθυμία, έχουν βλέμμα θαυμασμού, γελούν αυθόρμητα, δε δείχνουν ενδιαφέρον).

Γ) Η γνωστική δραστηριότητα των μαθητών

- Παρατηρούν προσεχτικά
- Περιγράφουν, επεξεργάζονται και αναπαράγουν οπτικές πληροφορίες
- Κατηγοριοποιούν πληροφορίες
- Αναγνωρίζουν το οπτικό λεξιλόγιο και τα οπτικά σύμβολα
- Διακρίνουν οπτικές συμβάσεις
- Ανακατασκευάζουν οπτικά νοήματα
- Δικαιολογούν απαντήσεις, διατυπώνουν υποθέσεις και ερωτήματα, αιτιολογούν και αξιολογούν ένα θέμα

Δ) Η εμπλοκή των μαθητών

- Υψηλή εμπλοκή: Πάνω από το 90% των μαθητών της τάξης εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.
- Μέση εμπλοκή : Το 50% έως το 90% των μαθητών εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.
- Χαμηλή εμπλοκή: Λιγότερο από το 50% των μαθητών εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

(βλ. Παράρτημα: Πρωτόκολλο παρατήρησης)

Γ. Ηχογράφηση της διδακτικής παρέμβασης

Ως επικουρικό μέσο συλλογής δεδομένων και για να αποσαφηνιστούν σημεία του προφορικού λόγου των μαθητών της τάξης, ηχογραφήθηκε η διδακτική παρέμβαση σε όλα τα στάδια της, εφόσον εξασφαλίστηκε η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας. Η ηχογράφηση έγινε με συσκευή καταγραφής ήχου και εφόσον διασφαλίστηκε και η ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών (βλ. Παράρτημα: Υπεύθυνη Δήλωση). Ο λόγος που χρειάστηκε να ηχογραφηθεί η παρέμβαση ήταν πως κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, επειδή κατείχε διπλό ρόλο τόσο της ερευνήτριας όσο και της εκπαιδευτικού που εφάρμοσε τη διδακτική παρέμβαση στην τάξη της, προκειμένου να μη χαθούν ερευνητικά δεδομένα μπόρεσε να αξιοποιήσει τις ηχογραφήσεις αποκλειστικά ως εργαλεία, ώστε να φωτιστούν πλήρως τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τους διαλόγους ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα αρχεία της ηχογράφησης δε χρησιμοποιήθηκαν για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Δ. Φύλλα εργασιών

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης η ερευνήτρια εκπαιδευτικός δημιούργησε δέκα φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα), ως κριτήριο αξιολόγησης, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές να συμπληρωθούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης με σκοπό να διαπιστωθεί η βελτίωση της ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματοσμού. Το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας ήταν το εξής:

- Στο *1^ο φύλλο εργασίας* εικονίζονταν δύο εικαστικά έργα έργου του Γ. Ιακωβίδη, η «Παιδική συναυλία» και η «Παιδική συμφωνία». Οι μαθητές έπρεπε, αφού παρατηρούσαν προσεχτικά τα δύο εικαστικά έργα τέχνης να καταγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές, που εντόπιζαν.
- Στο *2^ο φύλλο εργασίας* εικονίζονταν έξι εικαστικά έργα έργου του Vincent Van Gogh. Οι μαθητές έπρεπε, αφού τα παρατηρούσαν προσεχτικά να κατέγραφαν τα κοινά στοιχεία ανάμεσά τους.

- Στο **3^ο φύλλο εργασίας**, με αφορμή το εικαστικό έργο τέχνης «Εξώστης καφενείου τη νύχτα» του Van Gogh, οι μαθητές μετά την προσεχτική παρατήρησή του έπρεπε να παράγουν μια πιθανή ιστορία σχετικά με το θέμα του έργου.
- Στο **4^ο φύλλο εργασίας**, με αφορμή το προηγούμενο εικαστικό έργο και μια φωτογραφία με το πώς είναι σήμερα το συγκεκριμένο καφενείο στην πόλη Αρλ της Γαλλίας, έπρεπε να καταγράψουν τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ τους.
- Στο **5^ο φύλλο εργασίας**, ζητούμενο ήταν οι μαθητές να επινοήσουν μια ιστορία με αφορμή τον πίνακα του Τσαρούχη, «Τέσσερις εποχές». Πριν να γράψουν την ιστορία τους θα δημιουργούσαν έναν δικό τους εικαστικό πίνακα που αποτελούσε συμπλήρωμα μερικών στοιχείων του έργου.
- Στο **6^ο φύλλο εργασίας**, οι μαθητές έπρεπε να συγκρίνουν μία λεπτομέρεια του εικαστικού έργου «Τέσσερις εποχές» του Τσαρούχη, που απεικονιζόταν με συμβολικό τρόπο η άνοιξη, με άλλη μία λεπτομέρεια του ίδιου θέματος από το έργο «Άνοιξη» του Μποτιτσέλι.
- Στο **7^ο φύλλο εργασίας**, οι μαθητές ενεργοποιώντας τη φαντασία τους έπρεπε να αποδώσουν γραπτά το εικαστικό έργο Γκουέρνικα του Πικάσο θεωρώντας πως με κάποιο μαγικό τρόπο οι μορφές έπαιρναν ζωή και μιλούσαν.
- Στο **8^ο φύλλο εργασίας**, εικονιζόταν το εικαστικό έργο «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» του Βρυζάκη. Σκοπός ήταν να εντοπίσουν τα πρόσωπα που του δίνονταν μέσα στο εικαστικό έργο και να τα αντιστοιχίσουν.
- Στο **9^ο φύλλο εργασίας**, εικονίζονταν δύο εικαστικά έργα. Η «Ελλάς ευγνωμονούσα» του Βρυζάκη και «Ο Ρήγας Βελεστινλής και ο Αδαμάντιος Κοραής υποβαστάζουν την Ελλάδα» πίνακας του ζωγράφου Θεόφιλου. Οι μαθητές αφού ερμήνευαν τους συμβολισμούς των έργων θα κατέγραφαν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.
- Στο **10^ο φύλλο εργασίας**, εικονιζόταν ο πίνακας ζωγραφικής «Τα αρραβωνιάσματα» του Γύζη. Οι μαθητές θα έπρεπε να καταγράψουν φανταστικούς, υποτιθέμενους διαλόγους ανάμεσα στα πρόσωπα του πίνακα.

E. Κείμενα μαθητών

Τα κείμενα που παρήχθησαν από τους μαθητές στο Α΄ και Δ΄ στάδιο αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τον πίνακα κριτηρίων του τρίτου εργαλείου αξιολόγησης, που κατασκεύασε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, βασισμένο στη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, που προτείνουν οι Kress & Van Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010), σύμφωνα με τους οποίους η σύνθεση ενός πολυτροπικού κειμένου γίνεται μέσω τριών αλληλένδετων συστημάτων-αρχών:

- ✓ Την πληροφοριακή αξία του οριζόντιου και του κάθετου άξονα, του κέντρου και των περιθωρίων: πώς τοποθετούνται τα κειμενικά στοιχεία, που συνθέτουν ένα πολυτροπικό κείμενο.
- ✓ Τους βαθμούς προβολής: πώς «τραβούν» την προσοχή τα κειμενικά στοιχεία της σύνθεσης.
- ✓ Την πλαισίωση των κειμενικών στοιχείων: πώς συνδέονται τα στοιχεία μεταξύ τους (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

ΣΤ. Συζητήσεις με εκπαιδευτικούς

Πριν την έναρξη της έρευνας κατά τη διάρκεια διεξαγωγής, αλλά και στο τέλος πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας εκτός διδακτικού ωραρίου. Η συζήτηση είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας (Κεδράκα, Κ., 2010). Στη συζήτηση μπορούν να ενταχθούν ερωτήσεις που επιτρέπουν στον ερευνητή να διεισδύσει και να εμβαθύνει σε ορισμένες επιμέρους πτυχές του προβλήματος που εξετάζεται, οι οποίες δεν είναι εύκολο να ερευνηθούν, όπως προσωπικές σκέψεις, στάσεις, αίτια συμπεριφοράς, ενδιασμοί, φόβοι, ανασφάλεια κλπ. Οι συνεντεύξεις θεωρούνται ιδιαίτερα ενδεδειγμένο μέσο συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα, γιατί ευνοούν τον στοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις και τις πρακτικές τους (Φρυδάκη, Ε, 2015, σ. 225).

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκαν ελεύθερες συζητήσεις εις βάθος (in-depth interview) με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας εκτός διδακτικού ωραρίου και εφόσον το επιθυμούσαν. Η ερευνήτρια κατεύθυνε τους ερωτώμενους σε βασικά θέματα που αφορούσαν το θεωρητικό μέρος της έρευνας και

το αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και την εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες φάσεις της έρευνας, με σκοπό τη συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις αλλά και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, Θ , 2008, σσ. 111-112).

Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα δράσης αφορούσε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ανήλικους δηλαδή μαθητές. Για τον λόγο αυτό έπρεπε να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας. Συγκεκριμένα έγιναν οι εξής ενέργειες από την ερευνήτρια:

Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία στην οποία θα εμπλακούν οι μαθητές, οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους, ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής, η τήρηση της ανωνυμίας τους και η δυνατότητα να αποχωρήσουν οι μαθητές σε οποιαδήποτε στάδιο της έρευνας (βλ. Παράρτημα: Επιστολή γονέων/κηδεμόνων) και εξασφάλιση ενυπόγραφης συναίνεσης των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (βλ. Παράρτημα: Υπεύθυνη Δήλωση).

Οι μαθητές δεν απασχολούνταν για την έρευνα πάνω από δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου, όπως συστήνει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Σε κάθε στάδιο της έρευνας (συλλογή, επεξεργασία και δημοσιοποίηση) και σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων (Ν.2472/1997) περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων, θα τηρηθεί η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, κωδικοποιώντας τα γραπτά κείμενα των μαθητών.

Επίσης λήφθηκε μέριμνα από πλευράς της ερευνήτριας για την εναρμόνιση της διεξαγωγής της έρευνας σύμφωνα με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού, τα οποία προβλέπουν ότι: α) σε όλες τις ενέργειες που αφορούν στα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (αρθρ. 3) και β) θα πρέπει να διασφαλίζεται το δικαίωμα στα παιδιά που είναι σε θέση να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να τις εκφράζουν ελεύθερα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητά τους (αρθρ. 12).

Η έρευνα διεξήχθη σε συνεννόηση με τη συνεργασία της Διευθύντριας και του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση τους με διασφάλιση της ανωνυμίας τους για να μην εμποδιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία κοινοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Εύβοιας, στην ερευνήτρια και στη σχολική μονάδα, όπως προβλέπει ο κανονισμός. Μετά την κοινοποίηση της έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας υπηρεσιακά (αριθ. Πρωτοκόλλου Φ.15/31907/44072/Δ1), ενημερώθηκαν αναλυτικά οι γονείς-κηδεμόνες των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα, εξασφαλίστηκαν ενυπόγραφα οι υπεύθυνες δηλώσεις συμμετοχής των μαθητών.

Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων

Η ερευνήτρια σύνταξε επιστολή, που καλούσε τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών της Στ' τάξης στον χώρο του σχολείου προκειμένου να τους ενημερώσει για τη συμμετοχή των μαθητών τους στην ερευνητική διαδικασία. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα της Στ' τάξης εκτός διδακτικού ωραρίου. Η προσέλευση ήταν ικανοποιητική, αφού μόνο ένας γονέας δεν κατάφερε να έρθει για επαγγελματικούς λόγους και στον οποίο έγινε ενημέρωση την επόμενη ημέρα.

Στη συνάντηση αυτή μοιράστηκε στους γονείς/κηδεμόνες ένα φυλλάδιο με σύντομη περιγραφή του περιεχομένου της έρευνας, τον σκοπό και τους στόχους της και τη διαδικασία συμμετοχής των μαθητών. Παράλληλα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια απαντούσε σε ερωτήσεις και απορίες των γονέων/κηδεμόνων και τόνισε τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής των μαθητών. Αναλύθηκε ο σκοπός της έρευνας, αλλά και τα παιδαγωγικά οφέλη της συμμετοχής των μαθητών και ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών καθώς και η επιλογή τους να διακόψουν τη συμμετοχή τους, σε όποιο στάδιο θελήσουν, όπως ορίζεται από τη νομοθεσία.

Αφού συλλέχθηκαν οι ενυπόγραφες δηλώσεις των γονέων (υπέγραψε το σύνολο των γονέων) δόθηκαν για αρχειοθέτηση και φύλαξη στη διευθύντρια του σχολείου.

Ενημέρωση μαθητών

Μετά την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των μαθητών της Στ' τάξης σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Τους έγινε γνωστό το αντικείμενο, ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό, λόγω ότι πρώτη φορά συμμετείχαν σε ερευνητικές διαδικασίες και ήταν κάτι πρωτόγνωρο σε αυτούς. Επίσης ενημερώθηκαν για την παρουσία τρίτου προσώπου στην τάξη (κριτική φίλη), καθώς και ότι η όλη διαδικασία εντός τάξης είχε την έγκριση από τους γονείς τους και από το Υπουργείο Παιδείας να ηχογραφηθεί.

Τους γνωστοποιήθηκε επίσης πως η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης θα γινόταν εντός του διδακτικού ωραρίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και πως η απασχόλησή τους δε θα υπερέβαινε τις 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, καθώς και ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους σε αυτή.

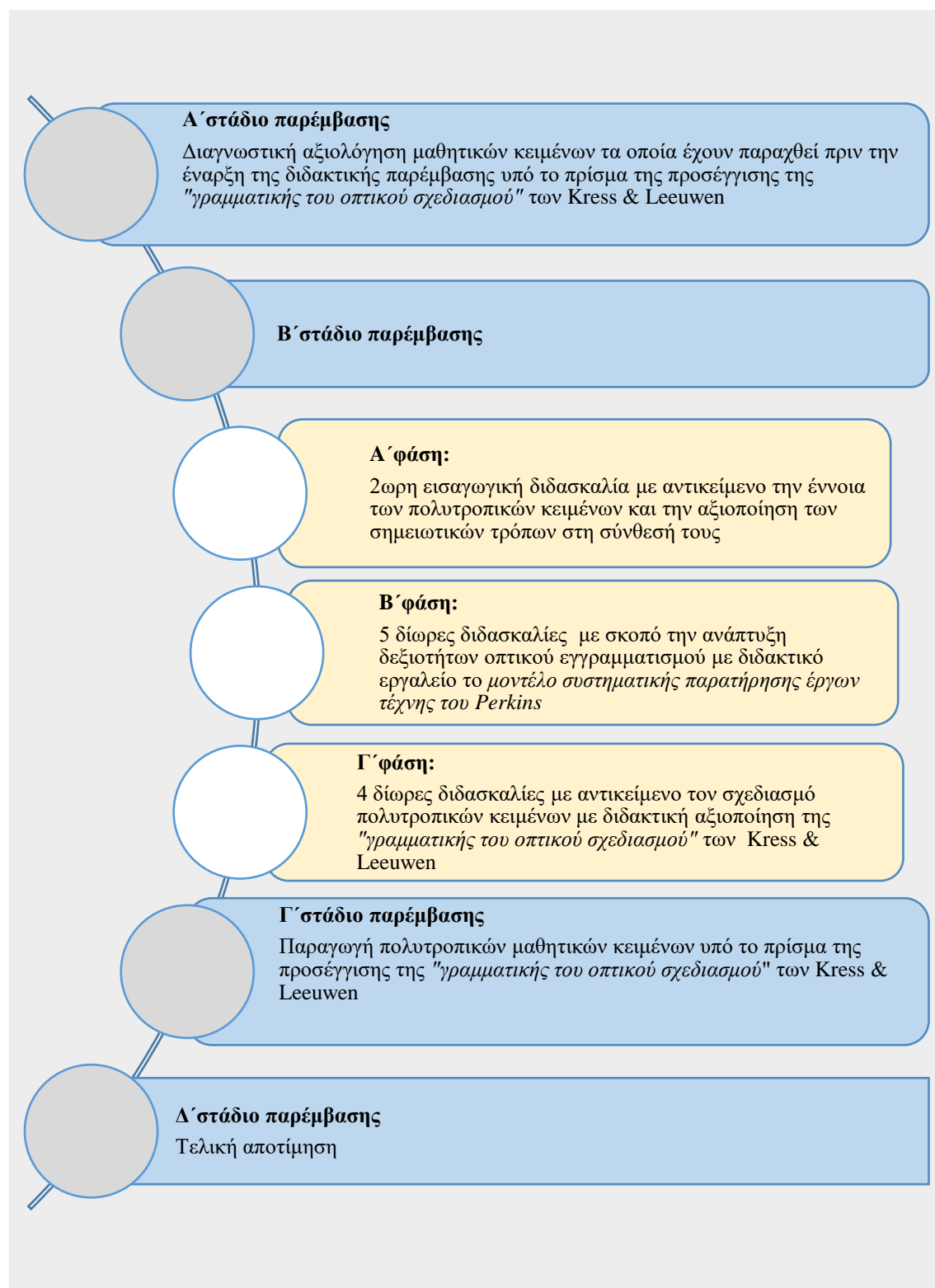
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ/ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

3.1. Ο σχεδιασμός της δράσης/παρέμβασης

Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο αναφέρει πως *«η διδακτική προσέγγιση υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος....έχοντας επίγνωση των σκοπών και των στόχων, βούληση, αίσθημα διδακτικής ευθύνης, ενημέρωση και περιοδική επανεκτίμηση της διδακτικής εργασίας, ώστε αυτή να αναπροσαρμόζεται συνεχώς»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013, σ. 41) και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία, τα ερευνητικά ερωτήματα, τον σκοπό της έρευνας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ακολούθησε ο σχεδιασμός της διδακτικής στρατηγικής από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Ο σχεδιασμός επικεντρώθηκε στη διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων, που αξιοποιούν δύο σημειωτικούς τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών, τον λεκτικό και τον οπτικό υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* που προτείνουν οι Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Επειδή όμως η ικανότητα ανάγνωσης-αναδόμησης πολυτροπικών κειμένων απαιτεί ενσωμάτωση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων, θεωρήθηκε απαραίτητη και η διδασκαλία ανάπτυξης των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών με δεδομένο ότι δεν έχουν εξασκηθεί συστηματικά σε τεχνικές παρατήρησης εικόνων από τη μέχρι τώρα φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Ως διδακτικό εργαλείο για την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών επιλέχθηκαν έξι εικαστικά έργα τέχνης γνωστών και σπουδαίων καλλιτεχνών με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αποκωδικοποιούνταν μέσω των φάσεων συστηματικής παρατήρησης που προτείνει ο Perkins (Perkins, D, 1994) και αναφέρει διεξοδικά και ο Κόκκος στο βιβλίο του «Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες» (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011).

Σχηματικά ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης αποτυπώνεται ως εξής:



Πίνακας 4, Η διδακτική παρέμβαση

Πιο αναλυτικά:

Το **Α΄ στάδιο της παρέμβασης**: Πρόκειται για στάδιο διαγνωστικής αξιολόγησης πριν την έναρξη της παρέμβασης, η οποία στόχευε στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων σχετικά με το πώς οι μαθητές και αν, συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας και τον σχεδιασμό της στο επόμενο στάδιο στις δυνατότητες και στο αρχικό επίπεδο του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ., 2000, σ. 17).

Πιο συγκεκριμένα αφορούσε στην ποιοτική ανάλυση των παραγόμενων κειμένων των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010) με σκοπό την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με τους σημειωτικούς τρόπους που αξιοποιούν για να συνθέσουν πολυτροπικά κείμενα, τη χρήση σημειοδοτών και δειχτών πολυτροπικότητας, τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης καθώς και τη σχέση της εικόνας με το λεκτικό μέρος.

Το **Β΄ στάδιο της παρέμβασης** περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

- ✓ **Η πρώτη (Α΄) φάση** ήταν μια δίωρη εισαγωγική διδασκαλία, με αντικείμενο την έννοια του πολυτροπικού κειμένου όπως ορίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Σκοπός ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν α)πώς η επικοινωνία μπορεί να γίνει με τη χρήση πολλών σημειωτικών τρόπων και β)να είναι σε θέση να διακρίνουν τη χρήση αυτών των τρόπων στα πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ **Η δεύτερη (Β΄) φάση** αφορούσε 5 διδακτικά δίωρα με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών μέσω της συστηματικής παρατήρησης εικόνων-εικαστικών έργων τέχνης σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια που προτείνει ο Perkins (Perkins, D, 1994).
- ✓ **Η τρίτη (Γ΄) φάση** αφορούσε 4 διδακτικά δίωρα με αντικείμενο τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, που αξιοποιούν τον λεκτικό και οπτικό σημειωτικό τρόπο, σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού*, που προτείνουν οι Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Μετά τη διδασκαλία ακολούθησε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των παραγόμενων μαθητικών κειμένων κατά την Α΄ φάση της παρέμβασης (διαγνωστικό στάδιο) από τους ίδιους τους μαθητές.

Το Γ΄ στάδιο της παρέμβασης αφορούσε στην παραγωγή κειμένων από τους μαθητές μετά την εφαρμογή του Β΄ σταδίου υπό το πρίσμα της *της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα είχαν την ίδια θεματολογία και τον ίδιο σκοπό με αυτά του Α΄ σταδίου (διαγνωστικής αξιολόγησης), ώστε να συγκριθούν στη συνέχεια ποιοτικά μεταξύ τους.

Στο Δ΄ στάδιο της παρέμβασης αξιολογήθηκαν τα τελικά μαθητικά κείμενα μέσω ποιοτικής ανάλυσης και σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010), για να προσδιοριστούν οι αλλαγές, που επέφερε η διδακτική παρέμβαση καθώς και η αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού της (Χαρίσης, Α., 2006, σ. 16)..

Γενικοί στόχοι δράσης/ διδακτικής παρέμβασης

Μετά τη διεξοδική και την εις βάθος μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, καθώς και του ΑΠΣ στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και αφού λήφθηκαν υπόψη όλοι οι επιμέρους σχετικοί παράμετροι, διατυπώθηκαν οι γενικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρεμβατικής δράσης, όπως ορίζει το ΑΠΣ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013, σσ. 14-40) και το συμπληρωματικό προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011).

Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

- *Να κατανοήσουν πως εκτός από τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα είναι εξίσου σημαντικά στην επικοινωνία, όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά σύμβολα*
- *Να κατανοήσουν στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού γραμματισμού τη σχέση οπτικού και λεκτικού γραμματισμού.*
- *Να κατανοούν διάφορους τύπους (είδη) κειμένων.*
- *Να εντοπίζουν τα κύρια σημεία ή τα σημεία που τους ενδιαφέρουν.*

- *Να χρησιμοποιούν την αναγνωστική τους δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα και στις προσωπικές του ανάγκες γραπτής επικοινωνίας.*
- *Να μετασχηματίζουν κείμενα.*
- *Να εντοπίζουν τις πληροφορίες που θέλουν και να τις αξιοποιούν χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη (χάρτη, πίνακες, δρομολογίων και λοιπών πληροφοριών, διάφορα έντυπα κ.τ.ό.)»*

Προσδοκώμενα αποτελέσματα δράσης/διδασκτικής παρέμβασης

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011, σσ. 103-113), αναφέρεται ρητά πως οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο πλαίσιο διδασκαλίας της Γλώσσας, θα πρέπει να είναι σε θέση:

- *Να αναλύουν και συνθέτουν δεδομένες πληροφορίες (οπτικές-λεκτικές)*
- *Να καλλιεργούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με το αν το κείμενο είναι συνεχές μη συνεχές (χάρτης, γράφημα, σχεδιάγραμμα κτλ.).*
- *Να επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες από το κείμενο για την απόδοση του νοήματος που κάθε φορά θεωρείται πιο σημαντικό.*
- *Να επισημαίνουν τυχόν πολυτροπικά στοιχεία των κειμένων.*
- *Να επιλέγουν: τον τρόπο οργάνωσης των υπό δόμηση κειμένων, τον τρόπο ανάπτυξης και σύνδεσης των πληροφοριών των υπό δόμηση κειμένων..... τα σημειωτικά μέσα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για στήριξη των υπό δόμηση κειμένων, ανάλογα με τις παραμέτρους της περίπτωσης επικοινωνίας ή/και τις μεταβλητές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.*
- *Να σχολιάζουν τη σημειολογική λειτουργία της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα.*
- *Να χρησιμοποιούν πολυτροπικά στοιχεία (διαγράμματα, πίνακες κτλ.) για τη στήριξη των πληροφοριών, έτσι ώστε να είναι κατανοητές στους αποδέκτες.*
- *Να προσδιορίζουν τα γνωρίσματα των κειμένων υπό την οπτική γωνία πραγματώσής τους.*

- *Να κατανοούν ότι η παραγωγή γραπτού κειμένου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης.*

Οι χρόνοι υλοποίησης της δράσης/διδασκτικής παρέμβασης

Η δράση/διδασκτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε 26 διδασκτικές ώρες, λαμβάνοντας υπόψη και τον περιορισμό πως δεν επιτρέπεται να απασχολούνται οι μαθητές για ερευνητικούς σκοπούς πάνω από 2 διδασκτικές ώρες εβδομαδιαίως, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας.

Οι διδασκτικές ώρες κατανεμήθηκαν, όπως περιγράφονται στον Πίνακα 5.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

ΧΡΟΝΟΙ

| | |
|--|---|
| <p>A' στάδιο παρέμβασης <i>Παραγωγή μαθητικών κειμένων πριν την έναρξη της παρέμβασης</i></p> | <p>Σύνολο 3 διδακτικές ώρες 21/3/19: 2 διδακτικές ώρες 26/3/19: 1 διδακτικές ώρες</p> |
| <p>B' στάδιο παρέμβασης</p> | <p>Σύνολο 20 διδακτικές ώρες Κατανεμήθηκαν ως εξής</p> |
| <p><u>A' φάση:</u> <i>Εισαγωγική διδασκαλία με αντικείμενο την έννοια των πολυτροπικών κειμένων.</i></p> | <p>2/4/19: 2 διδακτικές ώρες</p> |
| <p><u>B' φάση:</u> <i>Διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών με διδακτικό εργαλείο το μοντέλο συστηματικής παρατήρησης του Perkins</i></p> | <p>9/4/19: 2 διδακτικές ώρες 16/4/19: 2 διδακτικές ώρες 23/4/19: 2 διδακτικές ώρες 7/5/19: 2 διδακτικές ώρες 14/5/19: 2 διδακτικές ώρες</p> |
| <p><u>Γ' φάση:</u> <i>Διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress G.& Leeuwen, V.T</i></p> | <p>21/5/19: 2 διδακτικές ώρες 28/5/19: 2 διδακτικές ώρες 4/6/19: 2 διδακτικές ώρες 5/6/19: 2 διδακτικές ώρες</p> |
| <p>Γ' στάδιο παρέμβασης: <i>Παραγωγή μαθητικών κειμένων μετά τη διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων.</i></p> | <p>Σύνολο 3 διδακτικές ώρες 10/6/19: 2 διδακτικές ώρες 13/6/19: 1 διδακτικές ώρες</p> |
| <p>Δ' στάδιο παρέμβασης: <i>Τελική αποτίμηση</i></p> | |

Πίνακας 5, Οι χρόνοι υλοποίησης της δράσης

3.2. Ανάλυση Α΄ σταδίου: Διαγνωστική αξιολόγηση μαθητικών κειμένων που έχουν παραχθεί πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΤΟΥ Α΄ ΣΤΑΔΙΟΥ

Ύστερα από τις διεξοδικές συζητήσεις, που είχε η ερευνήτρια στο πλαίσιο των συναντήσεων-συζητήσεων με την κριτική φίλη και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας διατυπώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις της προβληματικής κατάστασης σχετικά με:

- Τι θεωρούν ως «κείμενα» οι μαθητές; Ποιους σημειωτικούς τρόπους αξιοποιούν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και ποια τα χαρακτηριστικά των συνθέσεων τους;
- Έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες οι μαθητές για να αποκωδικοποιήσουν τα νοήματα των εικόνων; Ποιες διδακτικές ενέργειες είναι κατάλληλες για να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες;

Από τη διδακτική εμπειρία μας -της ερευνήτριας και των άλλων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας- έχει δείξει πως η πλειοψηφία των μαθητών στο διαγνωστικό στάδιο της παρέμβασης θα παρήγαγε μονοτροπικά κείμενα (λεκτικό μέρος) και αν χρησιμοποιούσε εικόνες αυτές θα είχαν κυρίως διακοσμητικό ρόλο.

Σκοπός του πρώτου σταδίου ήταν να ανιχνεύσουμε την προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με το πώς και αν συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα οι μαθητές. Για τον λόγο αυτό η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε επτά (7) συνολικά κείμενα που αξιοποιούσαν τον οπτικό και λεκτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών (πολυτροπικά), τα οποία θεωρήθηκαν κατάλληλα γλωσσικά και ποιοτικά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών, όπως ορίζει το ΑΠΣ καθώς και το ΔΕΠΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Στ΄ τάξης.

Τα κείμενα αυτά ονομάστηκαν «κείμενα οδηγού» για να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα, που αξιοποιήθηκαν στα μετέπειτα στάδια της παρέμβασης. Η επιλογή των «κειμένων οδηγών» έγινε με αναζήτηση στα διδακτικά εγχειρίδια του σχολείου, στο διαδίκτυο και σε άλλα βιβλία εξωδιδακτικά. Δύο από αυτά τα κείμενα ήταν αποτέλεσμα σύνθεσης της ερευνήτριας με βάση τα χαρακτηριστικά της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Van Leeuwen. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

Η θεματολογία των «κειμένων οδηγών» που αξιοποιήθηκαν αφορούσε διδακτικές ενότητες που υπάρχουν ήδη στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν διδαχτεί οι μαθητές σε προηγούμενες τάξεις ή και στην Στ' τάξη, που φοιτούσαν τη χρονιά 2018-2019.

Οι θεματικές ενότητες, που διαπραγματεύονταν τα πολυτροπικά «κείμενα οδηγού», ήταν οι εξής:

Η ελιά: Το θέμα της ελιάς είναι οικείο στους μαθητές, εφόσον το έχουν διδαχθεί τόσο στο μάθημα της Γλώσσας όσο και μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, αλλά και με τη συμμετοχή τους σε πολλά περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα, που έχουν εκπονηθεί στο συγκεκριμένο σχολείο. Το πρώτο κείμενο με τίτλο «Ο μύθος της ελιάς» συμπεριλαμβάνεται στην 7^η διδακτική ενότητα της Γλώσσας της Δ' τάξης, ενώ τα άλλα δύο με τίτλο «Η ελιά ανά τους αιώνες» και «Το μάζεμα της ελιάς παλιά και σήμερα» ήταν προϊόν σύνθεσης της ερευνήτριας για τις ανάγκες της παρέμβασης από υλικό που βρήκε στο διαδίκτυο και σε βιβλία εκτός σχολείου.

Το νερό: Η θεματική ενότητα που αφορούσε στο νερό διδάσκεται στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, αλλά και της Φυσικής. Τα δύο πολυτροπικά κείμενα, μία αφίσα για την παγκόσμια ημέρα νερού καθώς κι ένα φυλλάδιο οδηγιών για την εξοικονόμηση του νερού, επιλέχθηκαν από το διαδίκτυο.

Η αρχαία Πομπηία : Η τρίτη θεματική ενότητα αφορούσε την 6^η διδακτική ενότητας της Γλώσσας της Στ' τάξης με τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους», όπου διαπραγματεύεται τη ζωή των ανθρώπων σε διάφορες περιοχές μετά από φυσικές ή μη καταστροφές. Το θέμα των ηφαιστειών είναι γνωστό στους μαθητές της Στ' τάξης και από το μάθημα της Γεωγραφίας και πάντα προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα πολυτροπικά κείμενα που επιλέχθηκαν είχαν ως θέμα την καταστροφή της αρχαίας

Πομπηίας στην Ιταλία. Το πρώτο είχε τίτλο «Μια πόλη με θλιβερή ιστορία» και το δεύτερο «Πομπηία». Στο πρώτο κείμενο περιγράφεται η τραγική ιστορία της, αλλά και πώς ήταν μια ρωμαϊκή πόλη την περίοδο της ακμής της. Στο δεύτερο κείμενο παρουσιάζεται η πόλη της Πομπηίας και το φόντο καταλαμβάνει η έκρηξη του ηφαιστείου.

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Ως κατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης όλων των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση και ήταν επιλογή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας αλλά και των πολυτροπικών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές σε όλα τα στάδια της παρέμβασης κρίθηκαν οι αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας, που αφορούν στη δόμηση νοήματος κειμένων που συνδυάζουν λεκτικό και οπτικό μέρος υπό το πρίσμα της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

Τα κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας, που παρουσιάζονται στο έργο των Kress & Leeuwen «Η ανάγνωση των εικόνων» και τα οποία έχουν αναλυθεί διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος της διατριβής ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες σύμφωνα με τα παρακάτω:

1. Ο σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται για την παρουσίαση των πληροφοριών, δηλαδή τον οπτικό, τον λεκτικό ή και τους δύο μαζί.
2. Οι τυπογραφικές τεχνικές και οι οπτικοί δείχτες:
3. Τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης σύμφωνα με τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).
4. Ο ρόλος της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος.

Τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας καταγράφονται στον Πίνακα 6, όπως ακολουθεί.

| Κριτήριο αξιολόγησης πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Van Leeuwen | |
|--|--|
| 1. Σημειωτικός τρόπος πληροφοριών που επιλέγεται | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Λεκτικός • Οπτικός • Λεκτικός και οπτικός | |
| 2. Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Τίτλοι, υπότιτλοι, κουκκίδες, αρίθμηση • Μέγεθος γραμμάτων, έντονη γραφή, χρήση κεφαλαίων, υπογράμμιση, ύπαρξη πλαισίων ή μη, μονόχρωμα ή πολύχρωμα • Γκάμα χρωμάτων ή μη Χρώμα (υψηλός κορεσμός-χαμηλός κορεσμός) • Αυξημένη απόδοση λεπτομερειών ή μη | |
| 3. Χαρακτηριστικά σύνθεσης | |
| Πληροφοριακή αξία σύνθεσης (τοποθέτηση των στοιχείων) | <ul style="list-style-type: none"> • Πληροφοριακή αξία οριζόντιου άξονα (Δεδομένο-Νέο: δεξιά-αριστερά) • Πληροφοριακή αξία κάθετου άξονα (ιδεώδες-πραγματικό: πάνω-κάτω) • Πληροφοριακή αξία κέντρου-περιθωρίων • Δομή τρίπτυχου • Μικτή δομή |
| Πλαισίωση: Η παρουσία ή απουσία μηχανισμών πλαισίωσης (γραμμές πλαισίου, λευκός χώρος, ασυνέχειες χρώματος κ.ά.) (framing devices) | <ul style="list-style-type: none"> • Ισχυρή πλαισίωση: ατομικότητα-διαφοροποίηση, μη ισχυρή συνδεσιμότητα πληροφοριών • Αδύναμη πλαισίωση: συνδεσιμότητα πληροφοριών (μία μονάδα πληροφόρησης) |
| Ανάγνωση: Γραμμικές και μη Γραμμικές συνθέσεις | <ul style="list-style-type: none"> • Γραμμική ανάγνωση- αυστηρή κωδικοποίηση (διαβάζονται γραμμή γραμμή από αριστερά προς τα δεξιά ή από πάνω προς τα κάτω) • Μη γραμμική μορφή- μη αυστηρή κωδικοποίηση (διαβάζονται κυκλικά ή μπρος πίσω- ελεύθερη επιλογή) |
| Προβολή: Το στοιχείο που προβάλλεται περισσότερο. Βαθμός που τραβά την προσοχή (visual salience) πχ. Έντονη χρωματική αντίθεση, μέγεθος, προοπτική | <ul style="list-style-type: none"> • Έντονη προβολή (αποσύνδεση-οπτικά χωρισμένο) • Απουσία προβολής συνδεσιμότητα-κενού χώρου) |
| 4. Ρόλος εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Συμπληρωματικός • Υποστηρικτικός • Διακοσμητικός | |

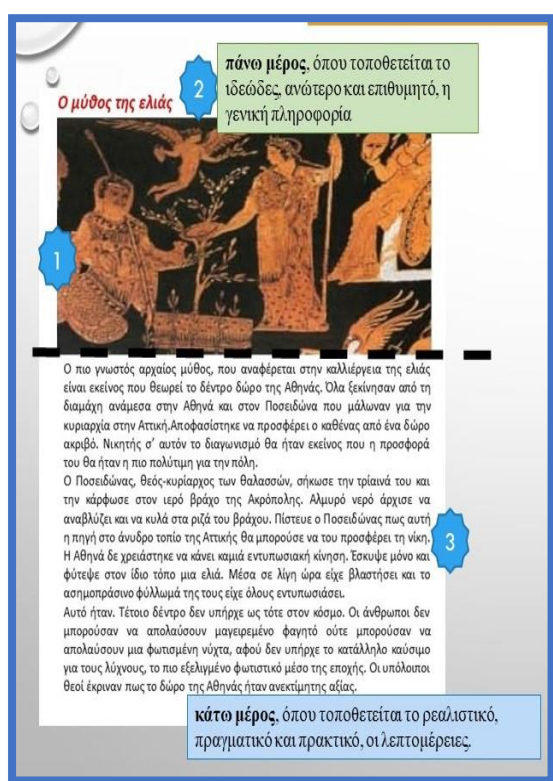
Πίνακας 6, Κριτήριο αξιολόγησης πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τη «γραμματική οπτικού σχεδιασμού» των Kress & Leeuwen

ΤΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ «ΚΕΙΜΕΝΑ ΟΔΗΓΟΙ»

Τα πολυτροπικά «κείμενα οδηγού», που επέλεξε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια και αφορούσαν τις θεματικές ενότητες της «Ελιάς», του «Νερού» και της «Πομπηίας», μοιράστηκαν στους μαθητές προκειμένου να τα αξιοποιήσουν στο Α' στάδιο (διαγνωστικό στάδιο) και στο Γ' στάδιο της διδακτικής παρέμβασης²⁴ ως πηγές πληροφόρησης με σκοπό την παραγωγή των δικών τους κειμένων. Τα «κείμενα οδηγού» πριν δοθούν στους μαθητές αναλύθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ποιοτικά σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια (βλ. πίνακα 6) της κειμενικής μεταλειτουργίας των Kress & Leeuwen. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

1η θεματική ενότητα: «Η ελιά»

Πολυτροπικό κείμενο 1: «Ο μύθος της ελιάς»



Εικόνα 13, Πολυτροπικό κείμενο 1

Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο απλής δομής, απόλυτα προσβάσιμο και κατανοητό για την ηλικία των μαθητών. Το πολυτροπικό κείμενο αξιοποιεί τη δόμηση του κάθετου άξονα σχετικά με τη διάταξη του λεκτικού και οπτικού μέρους. Το επάνω μέρος, που κατέχει η εικόνα, παρουσιάζει ως το ιδεώδες, το ανώτερο και επιθυμητό, η γενική πληροφορία. Στο κάτω μέρος, το λεκτικό, παρουσιάζεται το πραγματικό και οι λεπτομέρειες. Τα στοιχεία του κειμένου που προβάλλονται έντονα είναι η εικόνα λόγω μεγέθους (οπτική υπεροχή) και ακολουθεί ο τίτλος με πλάγια γράμματα και έντονο κόκκινο

χρώμα.

²⁴ Το Γ' στάδιο της παρέμβασης αφορούσε την παραγωγή των μαθητικών κειμένων μετά τη διδασκαλία της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen

Η εικόνα έχει περιγραφικό ρόλο του λεκτικού μέρους. Το κείμενο έχει χαλαρή πλαισίωση εφόσον υπάρχει κενός χώρος λευκός, που σημαίνει πως η εικόνα και το λεκτικό μέρος παρουσιάζουν αυστηρή συνδεσιμότητα μεταξύ τους. Στην εικόνα η απόδοση των λεπτομερειών είναι αρκετά αυξημένη και κυριαρχούν δύο χρώματα έντονα και υψηλού κορεσμού, το μαύρο και το πορτοκαλί. Η αναγνωστική πορεία του κειμένου, που ακολουθεί ο αναγνώστης, είναι κάθετη από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή ο αναγνώστης ακολουθεί την αυστηρή γραμμική ανάγνωση.

Πολυτροπικό κείμενο 2: «Η ελιά ανά τους αιώνες»

Έντονη προβολή

Γραμμική ανάγνωση

1

2

3

Η ΕΛΙΑ ΑΝΑ ΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ

Σύμβολο ειρήνης, σοφίας, γονιμότητας, ευημερίας, ευφορίας, τύχης, νίκης. Κανένα καρποφόρο δέντρο στον τόπο μας δεν υμνήθηκε, δε ζωγραφίστηκε, δεν τραγουδήθηκε όσο το λιόδεντρο. Αυτό το δέντρο που αγαπάει τη θάλασσα και τον μεσογειακό ήλιο, μεγαλώνει ακόμα και σε άγονα και πετρώδη εδάφη και αντέχει σε συνθήκες ανομβρίας και δυνατών ανέμων. Συντρόφειψε τους κατοίκους αυτών των περιοχών τόσο σε εποχές ευμάρειας, όσο και σε εποχές στέρησης και άφησε το αποτύπωμά του σε κάθε πολιτισμική παράδοση των λαών της Μεσογείου.

Η φυσιολογική διάρκεια ζωής ενός ελαιόδεντρου είναι 300 έως και 600 χρονιά, ενώ υπάρχουν και ελιές που ξεπερνούν τα 1000 χρονιά ζωής.

Η ιστορία της ελιάς ξεκίνησε πριν από περίπου 7000 χρόνια, στην περιοχή της Μεσογείου και κυρίως στην Ανατολική Μεσόγειο. Πιθανολογείται από τις διάφορες παραστάσεις στ' αγγεία και τους μύθους στην ιστορία των λαών που ζουν γύρω από την Μεσόγειο, ότι πρωτοεμφανίστηκε στη Συρία.

Στον ευρωπαϊκό όμως Μεσογειακό χώρο, ήρθε από την Ελλάδα, από Φοίνικες εμπόρους, από όπου και πέρασε στην Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Αμερική, Αυστραλία.

Αριστερά: Δεδομένο-γνωστό και οικείο στον θεατή, αρχική πληροφόρηση

Δεξιά: Νέο- η νέα πληροφορία που θα πρέπει να αποκτηθεί

Εικόνα 14, Πολυτροπικό κείμενο 2

Το πολυτροπικό κείμενο είναι απλής δομής οριζόντιου άξονα σχετικά με τη διάταξη του λεκτικού και οπτικού μέρους. Αριστερά παρουσιάζεται το δεδομένο και γνωστό/οικείο στον θεατή, ενώ δεξιά η νέα πληροφορία, το άγνωστο. Το στοιχείο που προβάλλεται έντονα είναι η εικόνα λόγω χρωμάτων και μεγέθους, εφόσον καταλαμβάνει όλο το αριστερό μέρος.

Τα χρώματα της εικόνας είναι έντονα, υψηλού κορεσμού και με λεπτομερή απόδοση πληροφοριών. Ο ρόλος της είναι υποστηρικτικός του λεκτικού μέρους, γιατί δεν αναπαριστά εξολοκλήρου τις λεπτομέρειες που αναφέρει το λεκτικό μέρος. Ακολουθεί ο τίτλος με έντονα, κεφαλαία κόκκινα γράμματα. Η πλαισίωση είναι χαλαρή με

αυξημένο βαθμό συνδεσιμότητας οπτικού και λεκτικού μέρους. Η αναγνωστική πορεία που ακολουθεί ο αναγνώστης είναι κάθετη, δηλαδή γραμμική ανάγνωση.

Πολυτροπικό κείμενο 3: «Το μάζεμα της ελιάς παλιά και σήμερα»

1ο μέρος

Το μάζεμα της ελιάς παλιά και σήμερα

Το μάζεμα του ελαικόρπου γίνεται συνήθως αργά το **φθινόπωρο**, όταν ο πράσινος καρπός της ελιάς κοκκινίζει και αρχίζει να αποκτά ένα λαμπρό μαυροκόκκινο χρώμα. Είναι τότε που η ωρίμανση της ελιάς φτάνει σε ένα κανονιστικό στάδιο και έχει αρκετή ποσότητα ελαιόλαδου.

Τα παλιά χρόνια, το μάζεμα και η καλλιέργεια της ελιάς στην ελληνική ύπαιθρο, ήταν αποκλειστικά οικογενειακή υπόθεση που σήμαινε από το κρεβάτι όλα τα μέλη της σπινθηροπρόθευ ο ήλιου. Σε παλιά χωριά της Πελοποννήσου, ο Σεπτέμβριος μαζί με το πρωτοβόριο, προμήνιζε το μάζεμα της ελιάς. Μετά του Σπυριού, όσοι ζούσαν στα χωριά, άρχισαν να μαζεύουν τα χαμολόγια της ελιάς που έπεσαν κάτω, και τέλος Σεπτέμβριος με αρχές Οκτώβριος ο κόσμος έβγαζε για τα καλά στο μάζεμα. Μέχρι τα Χριστούγεννα, όλοι είχαν μαζέψει τις ελιές τους και είχαν βγάλει το λάδι.

2ο μέρος

Ρυθμίσεις εργασία και η γενική συλλογή του ελαικόρπου που γίνεται χτυπώντας με ραβδί τα κλαδιά του δέντρου, ώστε να πέσει στο έδαφος ο καρπός.

3ο μέρος

Σήμερα

Ο ελαικόρπος στην Ελλάδα μαζεύεται σήμερα με ειδικές **ελαιορθεσίαιες** μηχανές. Στην κεφαλή μιας μεταλλικής ράβδου υπάρχουν περιστρεφόμενα τμήματα από πλαστικό.

Με μια ηλεκτρογεννήτρια η κεφαλή περιστρέφεται χτυπώντας τα κλαδιά της ελιάς. Ο ελαιόκαρπος πέφτει γρήγορα και εικόλα πάνω σε πλαστικά δίχτυα. Σε πολλές περιοχές έχουν ειδικά κόκκινα, όπου γίνεται διάλογη των σπασμένων κλαδιών. Στη συνέχεια οι ελιές σπασίζονται ή μπαίνουν σε πλαστικά κβώπα και οδηγούνται στα ελαιοτριβία.

Το μιάστημα ραβδίωσης

Εάν ένα κλαδί στην βάση της ελιάς και η κεφαλή του ραβδίου μέσα από μια αυλάκι στην άλλη άκρη της πού υφίσταται μια περιστρεφόμενη κεφαλή με μικρά εικαστικά ραβδίατα από πλαστικό που κινούνται γρήγορα πάνω στο κορμό της ελιάς και τον σπάζουν πάνω στη γηραιά βελούδα.

Υγρό χρυσάφι Το ελαιόλαδο κατά τον Όμηρο αποτελεί θαυματουργή της θρησκευτικών συστατικών για τον άνθρωπο. Ο πατέρας της λαϊκής Ιστορίας, ο Κλάδος και οι μεγαλύτεροι γίγαντες της εποχής εκείνης πίστευαν αιράδοντα στη μαγική επίδραση του στην υγεία. Σήμερα, 3300 χρόνια μετά, η σύγχρονη επιστήμη να σωστήνη τη χρήση του ελαιόλαδου στη διατροφή ενθάρρυνε και παρόμοια στο πολύτιμο συστατικό του που παρέδρουν υγεία, ευρία και μακροβιότητα.

Εικόνα 15, Πολυτροπικό κείμενο 3

Το πολυτροπικό κείμενο είναι σύνθετης δομής χωρίς δυσκολίες για τους μαθητές. Χωρίζεται σε τρία μέρη, ακολουθεί δηλαδή τη δόμηση οριζόντιου τρίπτυχου. Το πρώτο μέρος αριστερά είναι απλής δομής κάθετου άξονα σχετικά με τη διάταξη του λεκτικού και οπτικού μέρους. Πάνω είναι το λεκτικό μέρος, το ιδεώδες, η γενική δηλαδή πληροφορία και κάτω το πραγματικό.

Η εικόνα στο κάτω μέρος είναι εικαστικό έργο τέχνης του Θεόφιλου με υψηλού κορεσμού χρώματα και έντονη απόδοση των λεπτομερειών. Τα χρώματα της εικόνας είναι έντονα, υψηλού κορεσμού και με λεπτομερή απόδοση πληροφοριών. Ο ρόλος της είναι υποστηρικτικός του λεκτικού μέρους, γιατί δεν αναπαριστά εξολοκλήρου τις λεπτομέρειες που αναφέρει το λεκτικό μέρος. Ακολουθεί ο τίτλος με έντονα, κεφαλαία κόκκινα γράμματα.

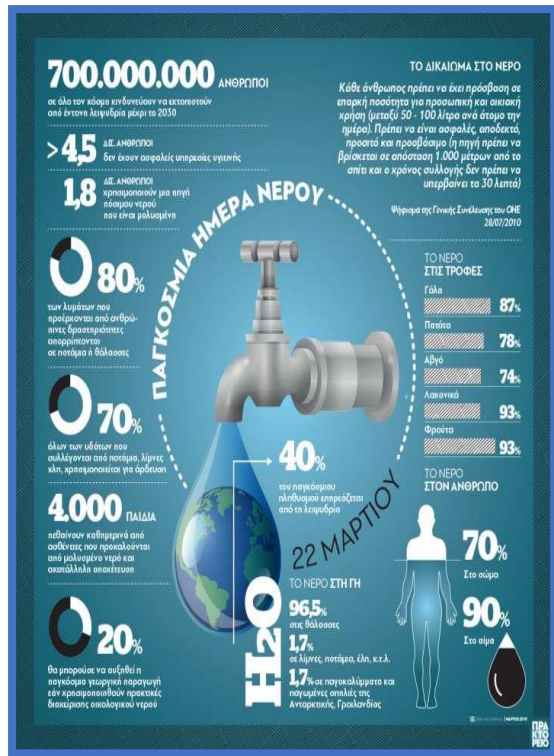
Η πλαισίωση είναι χαλαρή με αυξημένο βαθμό συνδεσιμότητας οπτικού και λεκτικού μέρους. Ακολουθεί γραμμική ανάγνωση. Ο τίτλος του πρώτου κειμένου είναι με έντονο

χρώμα και η γραμματοσειρά είναι διαφορετική από το υπόλοιπο κείμενο. Η λέξη «φθινόπωρο» επίσης είναι με έντονο μαύρο χρώμα. Η εικόνα έχει επεξηγηματικό ρόλο σε σχέση με το κείμενο και αυστηρή συνδεσιμότητα μαζί του. Στα δύο λεκτικά κείμενα ακολουθεί την ίδια διάταξη με κυρίαρχο στοιχείο την εικόνα στο κέντρο. Ανάμεσα λεκτικού μέρος και εικόνας υπάρχει αυστηρή πλαισίωση που σημαίνει μη ισχυρή συνδεσιμότητα πληροφοριών με την εικόνα του κέντρου. Στο τρίτο μέρος στο λεκτικό κείμενο δύο λέξεις είναι με έντονο χρώμα και ο τίτλος είναι με διαφορετικό χρώμα και εντός πλαισίου με άλλο χρώμα, τονίζοντας προφανώς τη λέξη σήμερα. Επίσης έχουν αυστηρή πλαισίωση που σημαίνει στενή συνδεσιμότητα πληροφοριών με το οπτικό μέρος.

Η εικόνα λειτουργεί επεξηγηματικά στο κείμενο. Ο κορεσμός των χρωμάτων είναι έντονος τόσο στο λεκτικό μέρος όσο και στο οπτικό. Η εικόνα του μπουκαλιού με το λάδι θα λέγαμε πως λειτουργεί ως διακοσμητική και ανεξάρτητη από το κείμενο δίπλα στο οποίο βρίσκεται.

2η θεματική ενότητα: «Το νερό»

Πολυτροπικό κείμενο 4: «Το δικαίωμα στο νερό»



Εικόνα 15, Πολυτροπικό κείμενο 4

Το κείμενο ακολουθεί τη δόμηση κέντρου και περιθωρίων. Λόγω των πολλών οπτικών συμβόλων χρειάζεται προσεκτική παρατήρηση των εικόνων και των λεκτικών κειμένων. Πρόκειται για ένα σχετικά δύσκολο κείμενο για μαθητές 11 χρονών. Πυρήνας πληροφόρησης η εικόνα στο κέντρο λόγω θέσης και λόγω μεγέθους. Γύρω από αυτή βρίσκονται επικουρικά άλλες πληροφορίες.

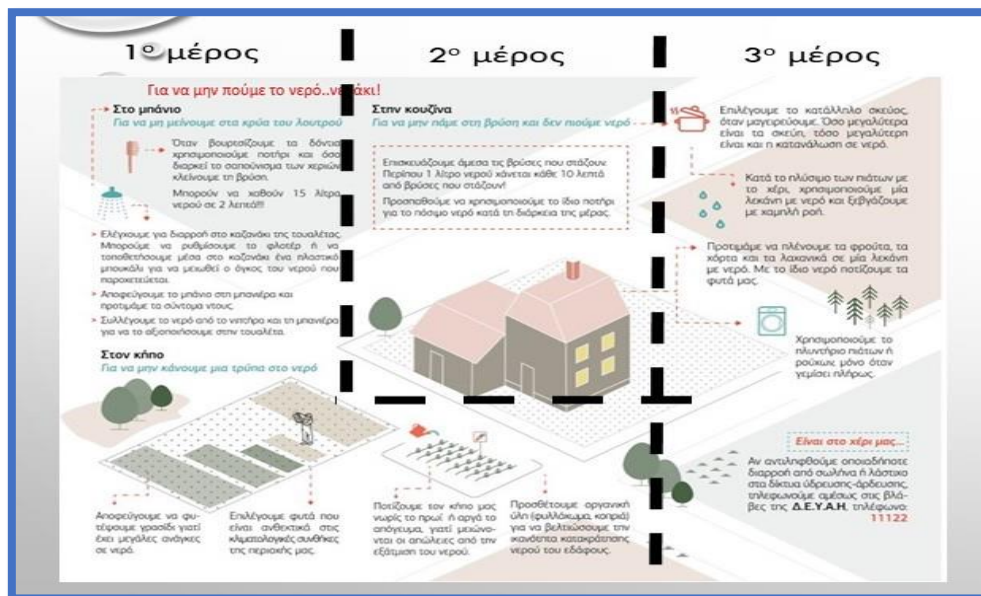
Ο Τίτλος με έντονα κεφαλαία γράμματα, όχι όμως μεγάλα, συνδέεται με την εικόνα της βρύσης υποδηλώνοντας την οικιακή χρήση και αυτόματα με την

εικόνα της υδρογείου ως πηγή προέλευσης

του νερού. Περιμετρικά της εικόνας του κέντρου Οι έντονοι αριθμοί και το στρογγυλό σύμβολο κατανομής επι τοις εκατό λειτουργούν επικουρικά παρέχοντας ανάλογες πληροφορίες. Οι διακεκομμένες γραμμές υποδηλώνουν αυστηρή πλαισίωση μεταξύ των πληροφοριών και μη ισχυρή συνδεσιμότητα αναμεταξύ τους. Ο χημικός συμβολισμός του νερού στο κάτω μέρος λειτουργεί ως τίτλος του λεκτικού μέρους δίπλα του, ενώ η εικόνα του ανθρώπινου σώματος είναι επεξηγηματική των αριθμητικών δεδομένων. Το πολυτροπικό κείμενο στο σύνολο του χρησιμοποιεί κυρίως δύο χρώματα του μπλε και του λευκού και το έντονο άσπρο χρώμα των αριθμών καθώς και το μεγάλο μέγεθος σε σχέση με το λεκτικό μέρος υποδηλώνει Το αναγνωστικό μονοπάτι της σύνθεσης είναι κυκλικό ξεκινώντας σαφώς από την εικόνα του κέντρου και συνεχίζει πορεία από αριστερά προς τα δεξιά. Μπορεί όμως ο αναγνώστης να ακολουθήσει και άλλη σειρά.

Πολυτροπικό κείμενο 5 «Για να μην πούμε το νερό νεράκι»

Το κείμενο είναι σύνθετης δομής και προσβάσιμο στους μαθητές χωρίς δυσκολίες ή ασάφειες. Χωρίζεται σε τρία μέρη και ακολουθεί τη δομή του οριζόντιου τρίπτυχου. Σε όλο το κείμενο υπάρχει αυστηρή κάθετη γραμμική ανάγνωση. Ο τίτλος είναι με έντονο κόκκινο χρώμα και μας εισάγει στο νόημα του κειμένου. Μετά τον τίτλο με έντονα μαύρα γράμματα και πράσινα εμφανίζονται οι υπότιτλοι, οι οποίοι χωρίζουν το κείμενο σε τρεις υπονεότητες (μπάνιο-κήπο-κουζίνα). Στο πρώτο μέρος παρατηρούνται οπτικοί δείχτες (κόκκινα βέλη) και εικόνες μικρές σε μέγεθος με ρόλο επεξηγηματικό των λεκτικών κειμένων. Συνδέονται δε με τα λεκτικά μέρη με διακεκομμένες γραμμές που δείχνουν μια όχι και τόσο αυστηρή συνδεσιμότητα με τις πληροφορίες του λεκτικού μέρους. Η εικόνα του κήπου είναι μεγαλύτερη σε μέγεθος από τις υπόλοιπες του πρώτου μέρους και λειτουργεί ως επεξηγηματική των λεκτικών στοιχείων. Στο 2ο μέρος η εικόνα παρουσιάζει έντονη προβολή. Το λεκτικό μέρος έχει αυστηρή πλασιώση άρα μικρή συνδεσιμότητα με την εικόνα. Το 3ο μέρος μικρά εικονίδια έχουν ρόλο επεξηγηματικό, ενώ στο τέλος το λεκτικό μέρος παρουσιάζει αυστηρή πλασιώση. Τα έντονα μαύρα γράμματα (αρτικόλεξο) τραβούν την προσοχή του θεατή καθώς και το κόκκινο χρώμα του τηλεφωνικού αριθμού. Όλα τα χρώματα της σύνθεσης είναι απαλά δίνοντας έμφαση στα λεκτικά μέρη με αυτόν τον τρόπο.

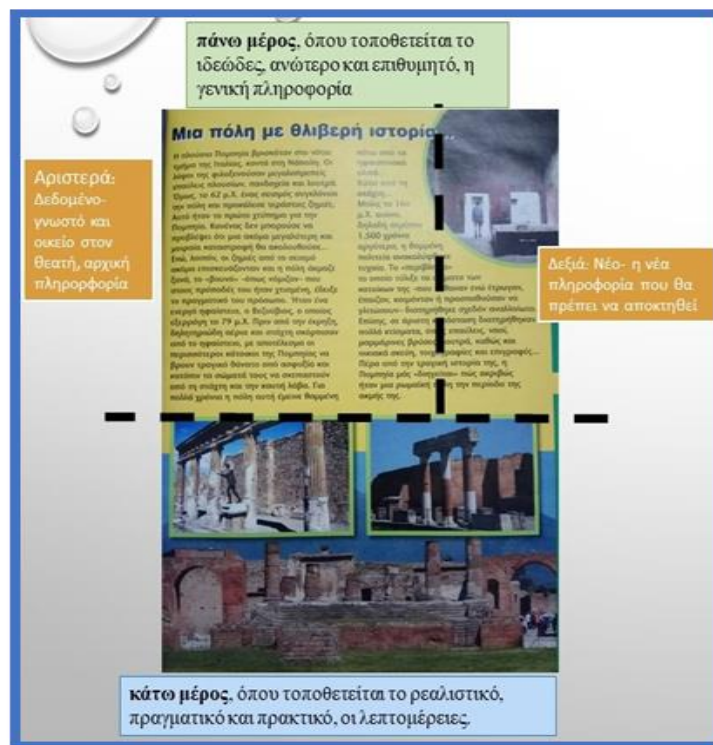


Εικόνα 16, Πολυτροπικό κείμενο 5

3η θεματική ενότητα: «Η αρχαία Πομπηία»

Πολυτροπικό κείμενο 6 «Μια πόλη με θλιβερή ιστορία»

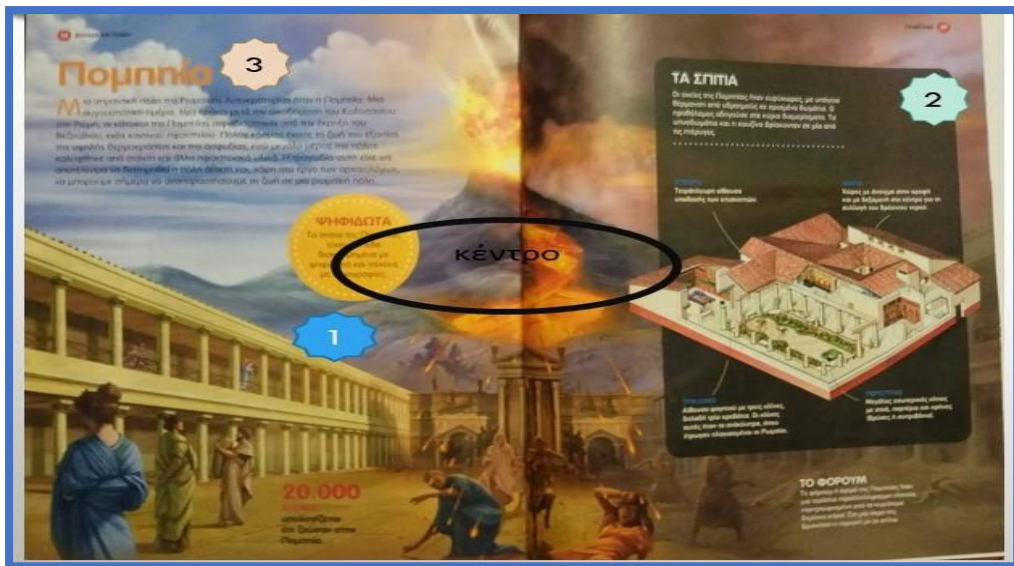
Το πληροφοριακό κείμενο είναι σύνθετης δομής σχετικά με τη διάταξη του λεκτικού και οπτικού μέρους. Είναι προσβάσιμο για την ηλικία των μαθητών. Αξιοποιεί κυρίως τη δόμηση του κάθετου άξονα, αλλά και του οριζόντιου. Επάνω παρουσιάζεται το ιδεώδες και κάτω το πραγματικό, οι λεπτομέρειες. Ενώ αριστερά το δεδομένο και δεξιά το νέο. Το στοιχείο που προβάλλεται έντονα είναι η εικόνα λόγω μεγέθους (τρεις εικόνες). Ακολουθεί ο τίτλος και μετά το λεκτικό μέρος Ακολουθεί γραμμική ανάγνωση. Η κάτω εικόνα έχει ρόλο συμπληρωματικό του λεκτικού μέρους, με λεπτομερής απόδοση πληροφοριών. Η πλαισίωση είναι αυστηρή όπως διαπιστώνεται από το κίτρινο χρώμα μέσα στο οποίο οριοθετείται το λεκτικό μέρος. Αυστηρή πλαισίωση έχει και εικόνα στο άνω δεξιά μέρος, η οποία είναι διακοσμητική σε σχέση με το λεκτικό μέρος και έχει μειωμένο βαθμό συνδεσιμότητας με αυτό. Ο τίτλος είναι με έντονο χρώμα. Τα χρώματα της εικόνας είναι έντονα, υψηλού κορεσμού με αρκετά αυξημένη την απόδοση λεπτομερειών.



Εικόνα 17, Πολυτροπικό κείμενο 6

Πολυτροπικό κείμενο 7, «Πομπηία»

Το κείμενο ακολουθεί τη δόμηση κέντρου και περιθωρίων. Λόγω των πολλών οπτικών συμβόλων χρειάζεται προσεκτική παρατήρηση των εικόνων και των λεκτικών κειμένων. Πρόκειται για ένα σχετικά κατανοητό κείμενο για μαθητές 11 χρονών. Πυρήνας πληροφόρησης η εικόνα στο κέντρο λόγω θέσης και λόγω μεγέθους, η οποία λειτουργεί και ως φόντο του λεκτικού μέρους, αλλά εξηγεί και τον λόγο καταστροφής της πόλης. Γύρω από αυτή βρίσκονται επικουρικά άλλες πληροφορίες. Αμέσως μετά την εικόνα του ηφαιστειού έντονα προβάλλεται λόγω του μαύρου χρώματος το λεκτικό μέρος. Το κείμενο αυτό ακολουθεί επίσης σύνθετη δομή μια και χωρίζεται με κάθετη δόμηση σε σχέση με την εικόνα που έχει επίσης έντονη προβολή και επεξηγηματικό ρόλο στο λεκτικό μέρος. Η αυστηρή πλαισίωση δείχνει μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. Η εικόνα έχει έντονο χρώμα και λεπτομερή απόδοση πληροφοριών, ενώ μέσω των λευκών δειχτών συνδέεται με τα τέσσερα λεκτικά κείμενα γύρω της. Ακολουθεί ο τίτλος που έχει έντονο πορτοκαλί χρώμα. Επίσης τα λεκτικά κείμενα στο κάτω μέρος λόγω μη αυστηρής πλαισίωσης έχουν ισχυρή συνδεσιμότητα με τα υπόλοιπα. Το αναγνωστικό μονοπάτι της σύνθεσης είναι κυκλικό ξεκινώντας σαφώς από την εικόνα του κέντρου και συνεχίζει πορεία από αριστερά προς τα δεξιά. Αυτό υποδεικνύει και το έντονο γράμμα Μ στην αρχή του κειμένου. Μπορεί όμως ο αναγνώστης να ακολουθήσει και άλλη σειρά.



Εικόνα 18, Πολυτροπικό κείμενο 7

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΤΟΥ Α΄ ΣΤΑΔΙΟΥ

Μετά τον σχεδιασμό του Α σταδίου και την επιλογή των «κειμένων οδηγών» από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ακολούθησε η εφαρμογή του. Η εφαρμογή του Α΄ σταδίου, που είχε ως στόχο την παραγωγή των μαθητικών κειμένων πριν την έναρξη της παρέμβασης, ολοκληρώθηκε σε 3 διδακτικές ώρες στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας. Πραγματοποιήθηκε στις 21/3/19, όπου αφιερώθηκαν 2 διδακτικές ώρες του ωρολογίου προγράμματος και στις 26/3/19, όπου αφιερώθηκε 1 διδακτική ώρα. Είχε προηγηθεί η ενημέρωση των μαθητών από την εκπαιδευτικό της τάξης –ερευνήτρια για το αντικείμενο της παρούσας έρευνας και για την παρουσία της «κριτικής φίλης» κατά τη διάρκειά της παρέμβασης.

Η «κριτική φίλη» ήταν οικείο πρόσωπο στους μαθητές, ως εκπαιδευτικός πολλών χρόνων στο σχολείο κι έτσι είχαν συνηθίσει την παρουσία της στην τάξη. Η «κριτική φίλη» καθόταν σε ένα σημείο στο πίσω μέρος της σχολικής αίθουσας, ώστε να μη δημιουργεί άγχος στους μαθητές, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις της στο ημερολόγιο και στο πρωτόκολλο παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε τις σημειώσεις της στο ημερολόγιο, όταν οι μαθητές έγραφαν τα κείμενά τους και είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει τις ενέργειες των μαθητών. Οι μαθητές ήταν οργανωμένοι ήδη σε ομάδες από την ερευνήτρια αφού ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος, επομένως δε χρειάστηκε κάποια αλλαγή στη σύνθεση των ομάδων.

Τα πολυτροπικά κείμενα της έρευνας, που χαρακτηρίστηκαν ως «κείμενα οδηγού», εκτυπώθηκαν σε έγχρωμα φωτοαντίτυπα ώστε να εξασφαλιστεί η ακριβής αποτύπωση των χρωμάτων, καθώς και οι λεπτομέρειες του οπτικού μέρους. Στη συνέχεια μοιράστηκαν στους μαθητές ατομικά, ανά θεματική ενότητα. Παράλληλα προβάλλονταν και στον διαδραστικό πίνακα της τάξης σε μεγέθυνση, ώστε να εστιάζουν στις λεπτομέρειες, όποτε έκριναν ότι είναι απαραίτητο. Στους μαθητές μοιράστηκαν λευκές κόλλες Α4, μολύβια, χρώματα (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές) και γόμες. Επιτρεπόταν μεταξύ τους η συνεργασία όσον αφορά την ανταλλαγή ιδεών ή διευκρινίσεων σχετικά με το περιεχόμενο των «κειμένων οδηγών» που τους δόθηκαν για ανάγνωση.

Αρχικά δόθηκαν στους μαθητές για ανάγνωση τα «κείμενα οδηγού» που αφορούσαν τη θεματική ενότητα της ελιάς και έπειτα τη θεματική ενότητα του νερού. Αφού τους ζητήθηκε να τα μελετήσουν προσεχτικά, η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια ανακοίνωσε τον σκοπό για τον οποίο έπρεπε να συνθέσουν το νέο τους κείμενο αξιοποιώντας όποια στοιχεία και πληροφορίες των «κειμένων οδηγών» θεωρούσαν απαραίτητα, χωρίς να επεκταθεί σε περισσότερες λεπτομέρειες που αφορούσαν την έρευνα. Ο σκοπός της σύνθεσης των μαθητικών κειμένων για κάθε θεματική ενότητα γράφτηκε από την εκπαιδευτικό –ερευνήτρια και στον πίνακα της τάξης, ώστε να είναι εμφανής σε όλη τη διάρκεια του Α΄ σταδίου.

Για τη θεματική ενότητα που αφορούσε στην ελιά σκοπός ήταν η σύνθεση ενός κειμένου ατομικά, υπό τη μορφή άρθρου, για να δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.



Εικόνα 19, Α΄ στάδιο: παραγωγή μαθητικών κειμένων πριν την έναρξη της παρέμβασης με θέμα την ελιά

Για τη θεματική ενότητα με θέμα το νερό η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να συνθέσουν ατομικά έναν οδηγό για τη σωστή χρήση της κατανάλωσης του νερού με σκοπό να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων.

Τα « κείμενα οδηγού» που αφορούσαν στην Πομπηία μοιράστηκαν στους μαθητές στις 26/3/19. Σκοπός της σύνθεσης των μαθητικών κειμένων με θέμα την Πομπηία ήταν

ένα πληροφοριακό έντυπο για την αρχαία Πομπηία, που θα μπορούσε να μοιραστεί σε όσους θέλουν ταξιδέψουν ως εκεί.

Στο στάδιο Α΄ οι μαθητές παρήγαγαν συνολικά 66 κείμενα, 22 κείμενα ανά θεματική ενότητα. Τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές σε αυτή το στάδιο αριθμήθηκαν από τους ίδιους με τη μορφή «Αρχικό κείμενο Μ1». Τα αρχικά κείμενα των μαθητών συλλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό -ερευνήτρια και αρχειοθετήθηκαν σε ειδικό φάκελο, ώστε να αξιολογηθούν ποιοτικά στη συνέχεια με κριτήριο αξιολόγησης τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010), όπως ήδη έχει αναφερθεί πιο πάνω.



Εικόνα 20, Α΄στάδιο: παραγωγή μαθητικών κειμένων πριν την έναρξη της παρέμβασης με θέμα την Πομπηία

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ Α΄ ΣΤΑΔΙΟΥ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Με βάση τις καταγραφές των παρατηρήσεων από τα προσωπικά ημερολόγια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και τα αντίστοιχα της «κριτικής φίλης», το πρωτόκολλο συμμετοχικής παρατήρησης, την ποιοτική ανάλυση των αρχικών κειμένων των μαθητών σύμφωνα με τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010) επιχειρείται η αποτίμηση του πρώτου σταδίου της δράσης και η καταγραφή των ευρημάτων.

Από τη συμπλήρωση του πρωτόκολλου παρατήρησης της «κριτικής φίλης» και τα ημερολόγια το σύνολο των μαθητών κατά το Α΄ στάδιο (διαγνωστική αξιολόγηση) εμφάνισε υψηλή εμπλοκή. Ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν έκδηλος και έδειχναν πρόθυμοι και προσεχτικοί όλη την ώρα. Το γεγονός αυτό το αποδώσαμε, από τη μεταξύ μας συζήτηση με την «κριτική φίλη», στο ότι οι μαθητές γνώριζαν πως συμμετέχουν σε μια ερευνητική διαδικασία, κάτι το οποίο ήταν πρωτόγνωρο για αυτούς. Η εμπειρία μας έχει δείξει πως όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε κάτι νέο δείχνουν ιδιαίτερη προθυμία και ενθουσιασμό. Στην τάξη επικρατούσε ησυχία και ενεργοποιήθηκε το σύνολο των μαθητών.

Κατά την επαφή τους με τα πολυτροπικά «κείμενα οδηγούς» στο στάδιο της ανάγνωσης, έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στο λεκτικό μέρος συγκριτικά με το οπτικό. Στα περισσότερα πολυτροπικά κείμενα παρατηρούσαν τις εικόνες «φευγαλέα», δηλαδή δεν αφιέρωσαν σχεδόν καθόλου χρόνο στο να τις παρατηρήσουν συστηματικά και προσεχτικά εκτός από την εικόνα του ηφαιστείου στο πολυτροπικό κείμενο που αναφέρεται στην καταστροφή της Πομπηίας και καταλαμβάνει ως φόντο το μεγαλύτερο μέρος της σελίδας του πολυτροπικού κειμένου. Το γεγονός αυτό το αποδώσαμε στο ότι η συγκεκριμένη εικόνα τους ελκύει την προσοχή, λόγω μεγάλου μεγέθους, έντονων χρωμάτων και της χρήσης της ως φόντο στο κείμενο. Επίσης, το θέμα της έκρηξης ενός ηφαιστείου είναι πάντα εντυπωσιακό για τα παιδιά, λόγω της σπανιότητας του φαινομένου.

Κατά τη σιωπηρή ανάγνωση του λεκτικού μέρους υπογραμμίζουν ό,τι τους προκαλεί εντύπωση ή ό,τι θεωρούν πως πρέπει να ενσωματώσουν στο νέο κείμενο που θα

παράγουν. Στην υπογράμμιση χρησιμοποιούν μολύβι, αλλά κάποιοι μαθητές και χρωματιστούς μαρκαδόρους. Τα ερωτήματα που έθεταν για το περιεχόμενο των «κειμένων οδηγών» αφορούσαν μόνο το λεκτικό μέρος και είχαν απορίες σχετικά με την ερμηνεία άγνωστων λέξεων καθώς και φράσεων που δεν κατανοούσαν. Μας προβληματίσε το γεγονός πως καμία ερώτηση δε δέχτηκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχετικά με το οπτικό μέρος, που πλαισίωνε το λεκτικό. Βέβαια η αντίδραση αυτή από την πλευρά των μαθητών ήταν αναμενόμενη τόσο για την ερευνήτρια όσο και για την «κριτική φίλη», εφόσον στο πλαίσιο των αρχικών συζητήσεων-συναντήσεων που είχαμε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είχαμε συμφωνήσει πως οι μαθητές δεν ασκούνται συστηματικά σε διδακτικές τεχνικές συστηματικής παρατήρησης εικόνων και γι' αυτόν τον λόγο δεν εξέφρασαν απορίες σχετικά με το οπτικό μέρος κατά την ανάγνωση των «κειμένων οδηγών».

Τα παραγόμενα κείμενα των μαθητών, που συλλέξαμε στο Α' στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης, αναλύθηκαν ποιοτικά με κριτήριο αξιολόγησης τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας του Kress & Van Leeuwen, (βλ. πίνακα 6), ώστε να συγκριθούν με τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα μετά την υλοποίηση της παρέμβασης με κριτήριο αξιολόγησης τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού*. Τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα (βλ. Παράρτημα, σελ. 321) παρουσιάστηκαν και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των καθορισμένων συναντήσεων-συζητήσεων προκειμένου να διατυπώσουν πιθανούς προβληματισμούς καθώς και τις απόψεις τους.

Η αξιολόγηση των παραγόμενων μαθητικών
κειμένων πριν την έναρξη της παρέμβασης

| Κείμενα μαθητών πριν την έναρξη της παρέμβασης | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|----------------------------|--|---|---------------------------------|---------------------------------|
| Θεματική ενότητα: Ελιά | | | | | | | |
| Αρχικά κείμενα | Σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται | Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | Χαρακτηριστικά σύνθεσης | | | | Σχέση εικόνας και λεκτικό μέρος |
| | | | Πληροφοριακή αξία σύνθεσης | Πλαισίωση | Γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις | Προβολή | |
| M1 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M2 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Πλαίσιο στον τίτλο Μονοχρωμία οπτικού μέρους | Δομή κάθετου άξονα | Απουσία πλαισίωσης- συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Το μέγεθος του λεκτικού μέρους. | Υποστηρικτική |
| M3 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Χρήση εισαγωγικών στον τίτλο Μονοχρωμία οπτικού μέρους 2 οπτικά μέσα. | Δομή κάθετου άξονα | Απουσία πλαισίωσης- συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Μέγεθος ασπρόμαυρης εικόνας | Διακοσμητική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------|--|--|--|--|--|--|
| M4 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M5 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος με κεφαλαία γράμματα Υπογράμμιση με χρώμα του τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού . | | | | | |
| M6 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M7 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου. Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M8 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου. | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|------------|-------------------|---|--------------------------------------|--------------|
| M9 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου. | | | | | |
| M10 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος Μονοχρωμία λεκτικού μέρους Χρήση οπτικού μέσου Υψηλού κορεσμού χρώμα στο οπτικό μέρος. | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνας λόγω χρώματος | Διακοσμητική |
| M11 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M12 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου. Χρήση υπογράμμισης. | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|---------------------|---|---|----------------------------------|--------------|
| M13 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος Έντονη γραφή Χρήση κεφαλαίων Μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Υψηλού κορεσμού χρώματα οπτικού και λεκτικού μέρους. | Δομή κάθετου άξονα. | Αυστηρή πλαισίωση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή λεκτικού μέρους . | Διακοσμητική |
| M14 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους. | | | | | |
| M15 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M16 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M17 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------|--|--|--|--|--|--|
| M18 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M19 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M20 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M21 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος με χρήση εισαγωγικών Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M22 | | Έγχρωμος τίτλος Υπογράμμιση τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |

Κείμενα μαθητών πριν την έναρξη της παρέμβασης
Θεματική ενότητα: Νερό

| Αρχικά κείμενα | Σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται | Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | Χαρακτηριστικά σύνθεσης | | | | Σχέση εικόνας και λεκτικό μέρος |
|----------------|-----------------------------------|---|----------------------------|------------------|--|---|---------------------------------|
| | | | Πληροφοριακή αξία σύνθεσης | Πλαισίωση | Γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις | Προβολή | |
| M1 | Λεκτικός | Μονόχρωμος τίτλος Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M2 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M3 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M4 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Πλαίσιο τίτλου | | | | | |
| M5 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου Έντονη έγχρωμη γραφή και χρήση κεφαλαίων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. Πολλά οπτικά μέσα. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση | Μη γραμμική ανάγνωση - μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή πλαισίου και αριθμητικών δειχτών Χρωματική αντίθεση | Διακοσμητική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|-------------------------|---|---|---|---------------|
| M6 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M7 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M8 | Λεκτικός και οπτικός | Απουσία τίτλου. Χαμηλού κορεσμού χρώματα. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαisiώση –μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνας ως φόντο | Διακοσμητική |
| M9 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου. | | | | | |
| M10 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους. | | | | | |
| M11 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου και μονοχρωμία λεκτικού μέρους Αριθμητικοί δείχτες. | | | | | |
| M12 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή. Χρήση υπογράμμισης. | | | | | |
| M13 | Λεκτικός και οπτικός | Έντονη γραφή. Χρήση κεφαλαίων. Αριθμητικοί δείχτες. Οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου περιθωρίων | Ισχυρή πλαisiώση | Μη γραμμική ανάγνωση –μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους λόγω μεγέθους | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|----------------------|---|---|---|---------------|
| | | Χρήση υπομνήματος. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. | | | | | |
| M14 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Αριθμητικός δείκτης | | | | | |
| M15 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M16 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος Έγχρωμη γραμματοσειρά Έγχρωμοι αριθμητικοί δείκτες . Πληθώρα οπτικών μέσων. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Αυξημένη οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους. | Επεξηγηματική |
| M17 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου. | | | | | |
| M18 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος και μονοχρωμία λεκτικού μέρους υπογράμμιση τίτλου. | Δόμηση κάθετου άξονα | Απουσία πλαισίωσης- συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση. | Έντονη προβολή οπτικού μέρους λόγω χρωματικής αντίθεσης | Διακοσμητική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|----------------------|---|--|--|---------------|
| | | Χαμηλή οπτική οργάνωση. | | | | | |
| M19 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος και μονοχρωμία λεκτικού μέρους, υπογράμμιση τίτλου. Χαμηλή οπτική οργάνωση. | Δόμηση κάθετου άξονα | Ισχυρή πλαισίωση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση. | Έντονη προβολή οπτικού μέρους λόγω χρωματικής αντίθεσης και μεγέθους | Υποστηρικτική |
| M20 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M21 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M22 | | Τίτλος με κεφαλαία Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |

Κείμενα μαθητών πριν την έναρξη της παρέμβασης

Θεματική ενότητα: Πομπηία

| Αρχικά κείμενα | Σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται | Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | Χαρακτηριστικά σύνθεσης | | | | Σχέση εικόνας και λεκτικό μέρος |
|----------------|-----------------------------------|--|---------------------------|--|--|-------------------------------------|---------------------------------|
| | | | Πληροφορική αξία σύνθεσης | Πλαισίωση | Γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις | Προβολή | |
| M1 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M2 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου και μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M3 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |
| M4 | Λεκτικός και οπτικός | Απουσία τίτλου και μονοχρωμία λεκτικού μέρους Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό. Χαμηλή οργάνωση λεκτικού. | Κάθετη δομή | Απουσία πλαισίωσης- συνδεσμοτήτων πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους και χρώματος | Υποστηρικτική |
| M5 | Λεκτικός | Μονοχρωμία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------------|--|----------------|---|--|--|-------------------|
| M6 | Λεκτικός | Μονοχρωμ ία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμ ση τίτλου | | | | | |
| M7 | Λεκτικός | Μονοχρωμ ία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμ ση τίτλου | | | | | |
| M8 | Λεκτικός | Μονοχρωμ ία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμ ση τίτλου | | | | | |
| M9 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμ ία τίτλου και λεκτικού μέρους. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. | Κάθετη δομή | Απουσία πλαισίωση ς- συνδεσιμό τητα πληροφορι ών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποί ηση | Η εικόνα λόγω μεγέθο υς και χώματ ος | Υποστηρικ τική |
| M10 | Λεκτικός | Μονοχρωμί α τίτλου και έγχρωμη γραφή στο λεκτικό μέρος | | | | | |
| M11 | Λεκτικός | Μονοχρωμ ία τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M12 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή Χρήση κεφαλαίων και έντονη γραφή στο λεκτικό μέρος. | Κάθετη δομή | Απουσία πλαισίωση ς- συνδεσιμό τητα πληροφορι ών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποί ηση | Έντον η προβο λή εικόνα λόγω χρώμα τος και μεγέθο υς | Υποστηρικ τική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|--------------|--|---|------------------------|---------------|
| | | Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
| M13 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |
| M14 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος και μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Υπογράμμιση τίτλου. Χαμηλή οργάνωση οπτικού. | Κάθετη δομή | Απουσία πλαισίωσης-συνδεσμιότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω χρώματος | Διακοσμητική |
| M15 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους Χρήση έγχρωμων αριθμητικών δειχτών Χρήση κεφαλαίων . Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου | Ισχυρή πλαισίωση | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους | Υποστηρικτική |
| M16 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------|--|--|--|--|--|--|
| M17 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος Έντονη υπογράμμιση τίτλου Χρήση έντονης γραφής Έντονη, έγχρωμη υπογράμμιση λέξεων | | | | | |
| M18 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος, κεφαλαία γράμματα. Χρήση έντονου, έγχρωμου πλαισίου. Έγχρωμη γραμματοσειρά | | | | | |
| M19 | Λεκτικός | Μονοχρωμιά τίτλου και λεκτικού μέρους | | | | | |
| M20 | Λεκτικός | Μονοχρωμιά τίτλου και λεκτικού μέρους Αριθμητικοί δείχτες | | | | | |
| M21 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμιά λεκτικού μέρους | | | | | |
| M22 | Λεκτικός | Απουσία τίτλου Μονοχρωμιά λεκτικού μέρους | | | | | |

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Α΄ ΣΤΑΔΙΟΥ

Από την ποιοτική ανάλυση των παραγόμενων μαθητικών κειμένων πριν την έναρξη της παρέμβασης με κριτήριο αξιολόγησης τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen, ανά θεματική ενότητα, συμπεράναμε τα εξής:

Θεματική ενότητα: «Ελιά»

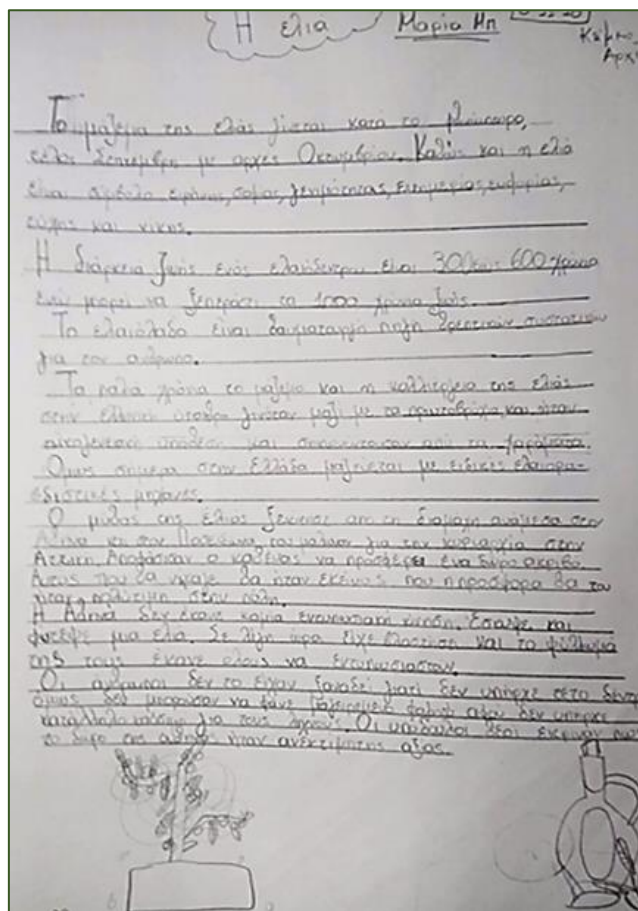
Από τα 22 αρχικά κείμενα των μαθητών, που παρήγαγαν στο Α΄ στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης μόνο 4 κείμενα αξιοποίησαν τον λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίσαμε ως πολυτροπικά. Τα υπόλοιπα 18 κείμενα αξιοποίησαν αποκλειστικά τον λεκτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίστηκαν ως μονοτροπικά.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης σχετικά με την πληροφοριακή αξία, δηλαδή την τοποθέτηση των στοιχείων της σύνθεσης μέσα σε αυτή δίνοντάς τους συγκεκριμένη πληροφοριακή αξία ανάλογα με τη θέση τους, σε 4 πολυτροπικά κείμενα αξιοποιείται η δομή της πληροφοριακής αξίας του κάθετου άξονα, όπως φαίνεται στην εικόνα 21, όπου το λεκτικό μέρος τοποθετείται στο πάνω μέρος της σύνθεσης ως Ιδεώδες και το οπτικό στο κάτω μέρος της σύνθεσης ως Πραγματικό.

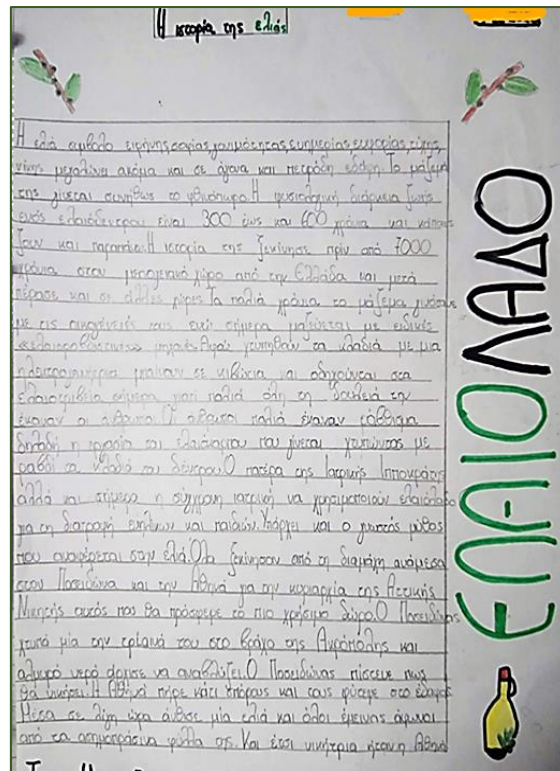
Όσον αφορά την πλαισίωση, δηλαδή την ύπαρξη ή την απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, 2 από τα 4 πολυτροπικά κείμενα εμφανίζουν ισχυρή πλαισίωση. 4 πολυτροπικά κείμενα ακολουθούν το κάθετο αναγνωστικό μονοπάτι, δηλαδή γραμμική αυστηρά ανάγνωση(από πάνω προς τα κάτω).

Όσον αφορά την τυπογραφία και τους οπτικούς δείχτες αυτοί περιορίζονται μόνο στη χρήση χρώματος στον τίτλο και στην υπογράμμιση του τίτλου. Τα πολυτροπικά κείμενα δηλαδή εμφανίζουν μια στοιχειώδη οργάνωση του λεκτικού μέρους, ενώ έντονη είναι η απουσία των χρωμάτων στο υπόλοιπο. Μόνο 2 κείμενα εμφανίζουν υψηλή οργάνωση των λεκτικών και οπτικών μέσων με χρήση υψηλού κορεσμού χρωμάτων (εικόνα 22).

Όσον αφορά στην προβολή, δηλαδή τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα που ελκύουν την προσοχή του αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς (ιεραρχία σημαντικότητας), 2 πολυτροπικά κείμενα εμφανίζουν έντονη προβολή του οπτικού μέρους, από τα οποία μόνο το 1 κείμενο αξιοποιεί υψηλού κορεσμού χρώματα. Σε 3 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα σε σχέση με το λεκτικό μέρος είχε διακοσμητικό ρόλο, ενώ υποστηρικτικό σε 1 μόλις κείμενο.



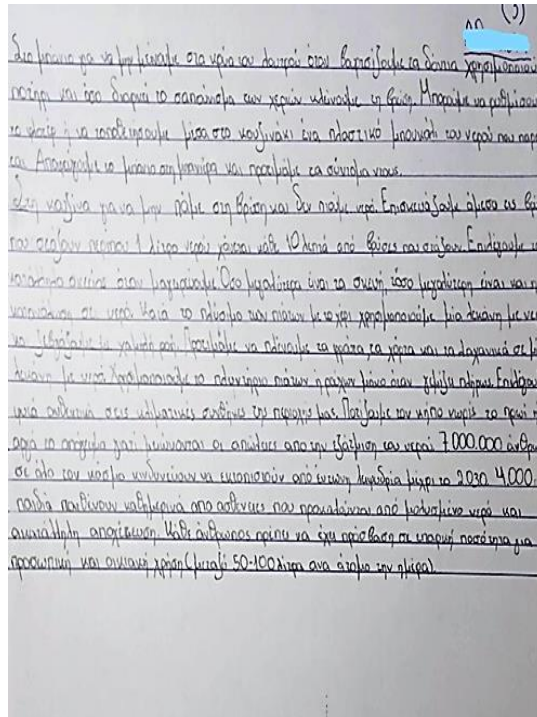
Εικόνα 21, Αρχικό M2



Εικόνα 22, Αρχικό Μ13

Θεματική ενότητα: «Νερό»

Από τα 22 αρχικά κείμενα των μαθητών μόνο 5 αξιοποίησαν τον λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίσαμε ως πολυτροπικά, ενώ τα υπόλοιπα 16 αξιοποίησαν αποκλειστικά τον μονοτροπικό λεκτικό τρόπο (εικόνα 23).



Εικόνα 23, Αρχικό M1

Από τα 6 πολυτροπικά κείμενα, σε 2 αξιοποιείται η δομή κάθετου άξονα παρουσίασης των πληροφοριών, στα άλλα 3 η μικτή δομή (εικόνα 24) και σε 1 η δομή κέντρου-περιθωρίου.

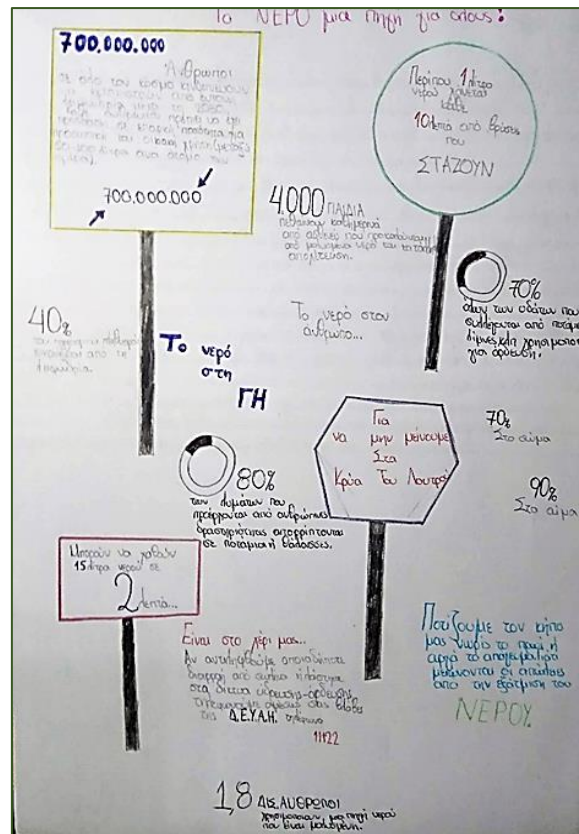
3 κείμενα είναι γραμμικά, δηλαδή ακολουθούν την αυστηρή γραμμική κάθετη ανάγνωση και αφηγηματική δομή πληροφοριών, ενώ 3 ακολουθούν μη γραμμικό αναγνωστικό μονοπάτι (εικόνα 27).

Όσον αφορά την τυπογραφία και τους οπτικούς δείχτες 3 πολυτροπικά κείμενα εμφανίζουν χαμηλή οργάνωση πληροφοριών τόσο στο λεκτικό μέρος όσο και στο οπτικό μέρος, ενώ στα υπόλοιπα 3 πολυτροπικά κείμενα παρατηρούμε υψηλή οργάνωση πληροφοριών και στο οπτικό και στο λεκτικό μέρος, όπως φαίνεται στην εικόνα 27.

Ισχυρή πλαισίωση εμφανίζουν 5 πολυτροπικά κείμενα (εικ. 27), ενώ σε 1 απουσιάζει η πλαισίωση, δηλαδή η ύπαρξη ή η απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους,

Το οπτικό μέρος παρουσιάζει έντονη προβολή σε 5 πολυτροπικά κείμενα. Στα 2 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα είχε υποστηρικτικό ρόλο σε σχέση με το λεκτικό μέρος,

σε 3 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα είχε διακοσμητικό ρόλο, ενώ σε άλλα 2 επεξηγηματικό.



Εικόνα 24, Αρχικό M16

Θεματική ενότητα: «Πομπηία»

Από τα 22 αρχικά κείμενα των μαθητών μόνο 5 αξιοποιούν τον λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίσαμε ως πολυτροπικά, ενώ τα υπόλοιπα 17 κείμενα αξιοποίησαν αποκλειστικά τον λεκτικό τρόπο (εικόνα 25).

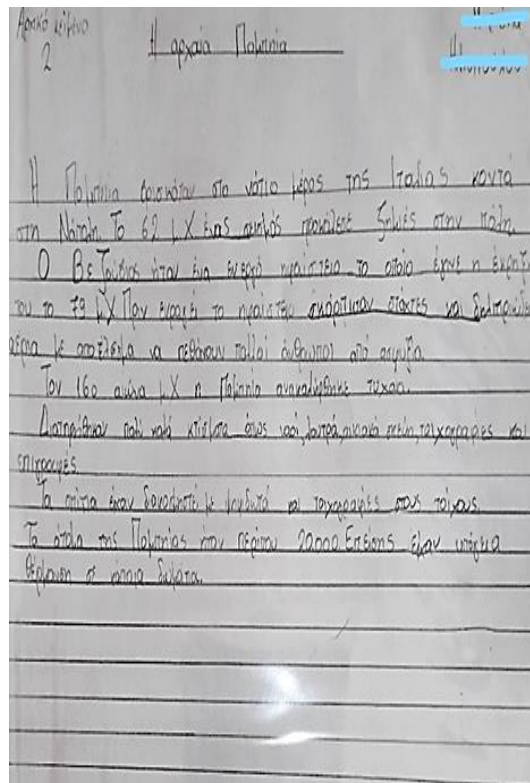
Από τα πέντε πολυτροπικά κείμενα, σε 4 αξιοποιείται η δομή κάθετου άξονα παρουσίασης των πληροφοριών και σε 1 η δομή κέντρου-περιθωρίου.

4 πολυτροπικά κείμενα είναι γραμμικά, δηλαδή ακολουθούν την αυστηρή γραμμική κάθετη ανάγνωση (εικόνα 26) και αφηγηματική δομή πληροφοριών, ενώ 2 ακολουθεί μη γραμμικό αναγνωστικό μονοπάτι.

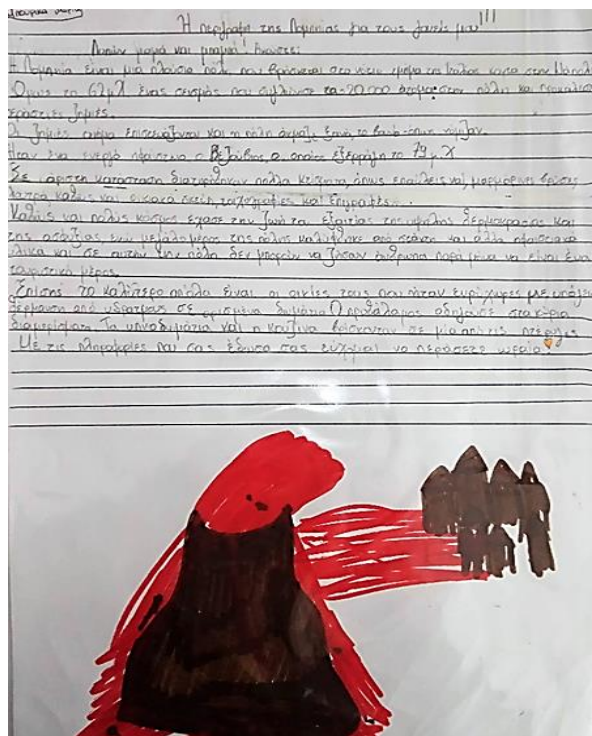
Όσον αφορά την τυπογραφία και τους οπτικούς δείχτες 2 εμφανίζουν χαμηλή οργάνωση πληροφοριών τόσο στο λεκτικό όσο και στο οπτικό μέρος, ενώ στα υπόλοιπα 3 παρατηρούμε υψηλή οργάνωση πληροφοριών και στο οπτικό και στο λεκτικό μέρος (εικόνα 27).

Ισχυρή πλαισίωση, δηλαδή η ύπαρξη ή η απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, εμφανίζει 1 πολυτροπικό κείμενο, ενώ σε 4 απουσιάζει η πλαισίωση.

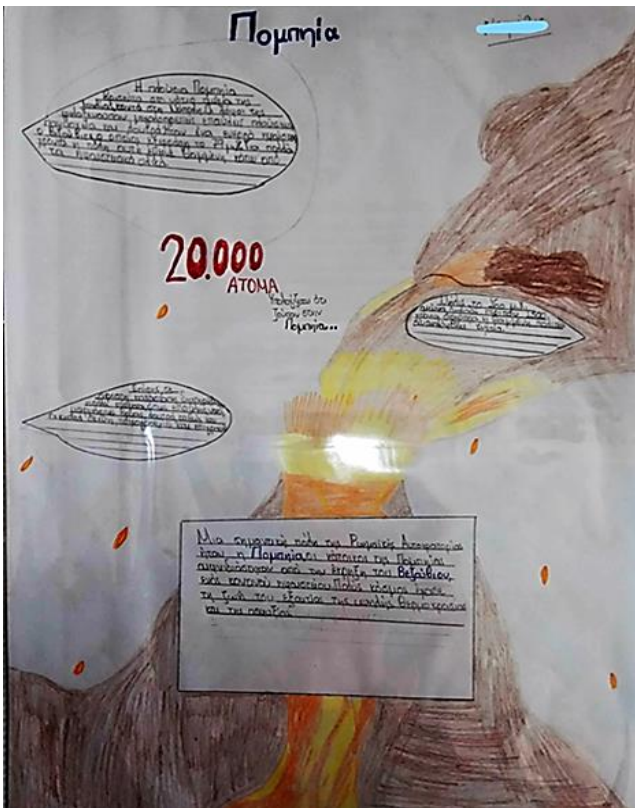
Το οπτικό μέρος παρουσιάζει έντονη προβολή (εικόνα 26 και 27) και στα 5 πολυτροπικά κείμενα. Στα 4 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα είχε υποστηρικτικό ρόλο σε σχέση με το λεκτικό μέρος, ενώ σε 1 διακοσμητικό ρόλο.



Εικόνα 25, Αρχικό M7



Εικόνα 26, Αρχικό M9



Εικόνα 27, Αρχικό M15

Συμπερασματικά από την ποιοτική ανάλυση των αρχικών κειμένων επαληθεύτηκαν οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας σχετικά με το τι είδους κείμενα θα παράγουν οι μαθητές.

Η πλειοψηφία των μαθητών παρήγαγε μονοτροπικά κείμενα, δηλαδή αξιοποίησε τον λεκτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και την αφηγηματική δομή. Πιο συγκεκριμένα σε σύνολο 66 κειμένων, ως πολυτροπικά που αξιοποιούν δηλαδή λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών, χαρακτηρίστηκαν τα 14, δηλαδή περίπου το 21%.

Τα αποτελέσματα της παραγωγής των μαθητικών κειμένων ήταν αναμενόμενα τόσο από την πλευρά της ερευνήτριας όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μελέτησαν τα παραγόμενα κείμενα των μαθητών κατά τη διάρκεια της προγραμματισμένης συνάντησης-συζήτησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως οι μαθητές δεν έχουν ασκηθεί στη συστηματική παρατήρηση εικόνων και στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, αφού δεν έχουν σχεδιάσει ποτέ μια στρατηγική που να αξιοποιεί τις εικόνες ως διδακτικό εργαλείο.

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε τη γραμμική ανάγνωση των κειμένων, ενώ μειωμένη ήταν και η χρήση σημειοδοτών και δειχτών πολυτροπικότητας, καθώς και η απουσία πλαισίωσης, δηλαδή της ύπαρξη ή της απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους.

Η μη αξιοποίηση των εικόνων στην παραγωγή των μαθητικών κειμένων θεωρήσαμε πως οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ οι μαθητές στην καθημερινότητά τους είναι θεατές και αποδέκτες πληθώρας εικόνων, δεν έχουν ασκηθεί σε τεχνικές, οι οποίες οξύνουν την παρατηρητικότητά τους για την ανάγνωση και την αποκωδικοποίηση των εικόνων, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο τις οπτικές τους δεξιότητες, ώστε να μπορούν να τις αξιοποιήσουν στην πράξη.

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε το Β' στάδιο της παρέμβασης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, με στόχο οι μαθητές αρχικά να αναπτύξουν τις οπτικές τους δεξιότητες προκειμένου να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στο στάδιο της σύνθεσης πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* του Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

3.3. Ανάλυση Β' σταδίου παρέμβασης

Το δεύτερο στάδιο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στόχευε στην κατανόηση της έννοιας του πολυτροπικού κειμένου, όπως αυτή ορίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματος των μαθητών, όπως αυτές έχουν αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Επίσης, αποσκοπούσε στη διδασκαλία της σύνθεσης πολυτροπικών κειμένων και στην κατανόηση του σχεδιασμού τους υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen.

Κρίθηκε απαραίτητο το Β' στάδιο της παρέμβασης να χωριστεί σε τρεις φάσεις, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις φάσεις ήταν οι εξής:

Α' φάση (2 διδακτικές ώρες): Εισαγωγική διδασκαλία με αντικείμενο την έννοια των πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίηση των σημειωτικών τρόπων στη σύνθεσή τους.

Β' φάση (5 δίωρες διδασκαλίες): Διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματος των μαθητών με διδακτικό εργαλείο εικαστικά έργα τέχνης μέσω των σταδίων συστηματικής παρατήρησης του Perkins (Perkins, D, 1994).

Γ' φάση (4 δίωρες διδασκαλίες): Διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress G.& Leeuwen, V.T (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

3.3.1. Α' φάση: εισαγωγική διδασκαλία με αντικείμενο την έννοια των πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίηση των σημειωτικών τρόπων στη σύνθεσή τους

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Α' ΦΑΣΗΣ

Η εισαγωγική διδασκαλία οργανώθηκε με στόχο α) την κατανόηση της έννοιας του «κειμένου» από τους μαθητές, όπως ορίζει η σύγχρονη βιβλιογραφία και όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, β) της αποκωδικοποίησης των συστατικών στοιχείων μιας πολυτροπικής σύνθεσης και γ) της διάκρισης του λεκτικού και οπτικού

σημειωτικού τρόπου παρουσίασης των πληροφοριών, που αποτελεί στόχο και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011, σ. 11).

Τα κείμενα που επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για να αξιοποιηθούν στην εισαγωγική διδασκαλία, μονοτροπικά και πολυτροπικά, προέρχονταν από τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και από το διαδίκτυο και τα ονομάσαμε ως «**εισαγωγικά κείμενα**».

Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν συνολικά 12 «εισαγωγικά κείμενα», που ήταν ποιοτικά κατάλληλα για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών:

- α. **4 μονοτροπικά** (λογοτεχνικό διήγημα, φωτογραφία, εικαστικό έργο τέχνης, πινακίδα σήμανσης) και
- β. **8 πολυτροπικά** (ποίημα, άρθρο εφημερίδας, αφίσα, βίντεο, κόμικς, τομή ηφαιστείου, χάρτης, συνταγή).

Μονοτροπικά κείμενα εισαγωγικής διδασκαλίας:

- [«Το πορτοκάλι και μια ηλιαχτίδα»](#) πεζό κείμενο του Μάνου Κοντολέων από το Ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης.
- [«Φωτογραφία»](#), που απεικόνιζε το ναυάγιο της Ζακύνθου από τον ιστότοπο της ηλεκτρονικής εφημερίδας CNNGreece
- [«Tug of War»](#), εικαστικό έργο τέχνης του Harry Brooker, 1891, Λάδι σε Μουσαμά, 70 x 91 εκ., Collection: The Geffrye, Museum of the Home (Διελευστίνδα: Το τράβηγμα του σκοινιού)
- [«Σήμα οδικής κυκλοφορίας»](#) από τη Γλώσσα Δ' τάξης, ενότητα 5 με τίτλο «Ασφαλώς κυκλοφορώ».

Μονοτροπικά κείμενα

Λεκτικός ή οπτικός τρόπος;



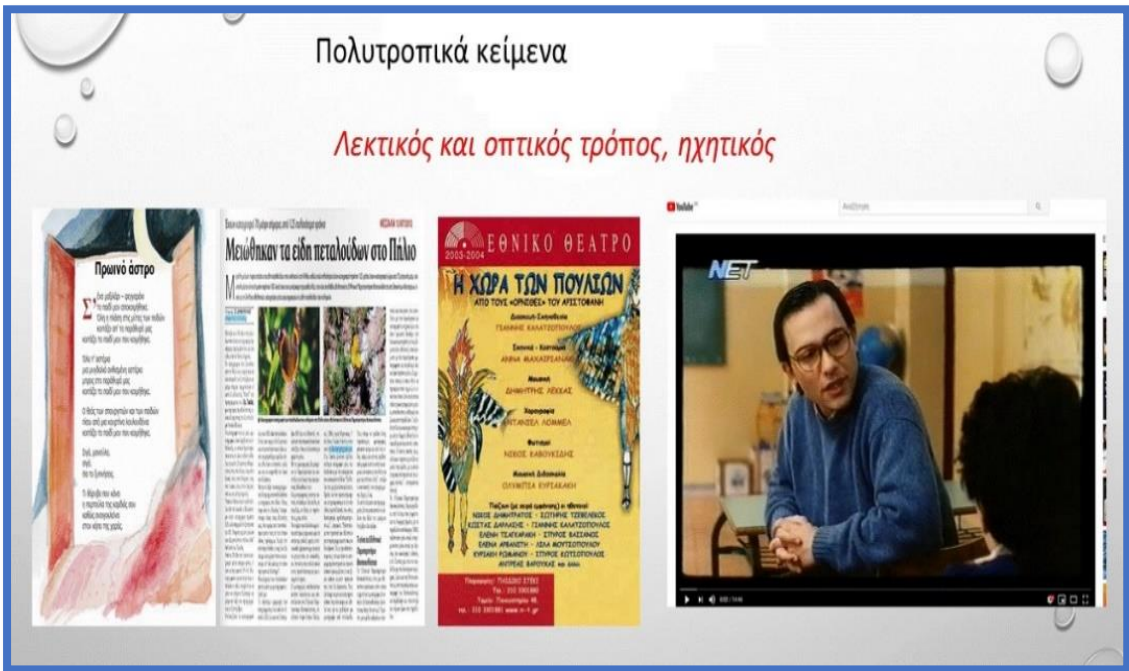
Εικόνα 28, Μονοτροπικά κείμενα εισαγωγικής διδασκαλίας

Πολυτροπικά κείμενα εισαγωγικής διδασκαλίας:

- «[Πρωινό άστρο](#)», απόσπασμα από το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, στο Ανθολόγιο Γ' & Δ' τάξης.
- «[Μειώθηκαν τα είδη πεταλούδων στο Πήλιο](#)», άρθρο της εφημερίδας Θεσσαλίας στις 12/07/2012 από το διαδίκτυο
- «[Η χώρα των πουλιών](#)», αφίσα από Γλώσσα Στ' τάξης, ενότητα 15: «Κινηματογράφος-Θέατρο».
- «[Το καναρινί ποδήλατο](#)», ταινία Γλώσσα Στ' τάξης, ενότητα 15 «Κινηματογράφος-Θέατρο».
- «[Τομή ηφαιστείου](#)», εικόνα από διαδίκτυο
- «[Γεωφυσικός χάρτης της Εύβοιας](#)» από το Google Map
- «[Ορνίθες](#)», κόμικς από την 9^η ενότητα Γλώσσας της Δ' τάξης «Η παράσταση αρχίζει»
- «[Συνταγή](#)» από το διαδίκτυο

Πολυτροπικά κείμενα

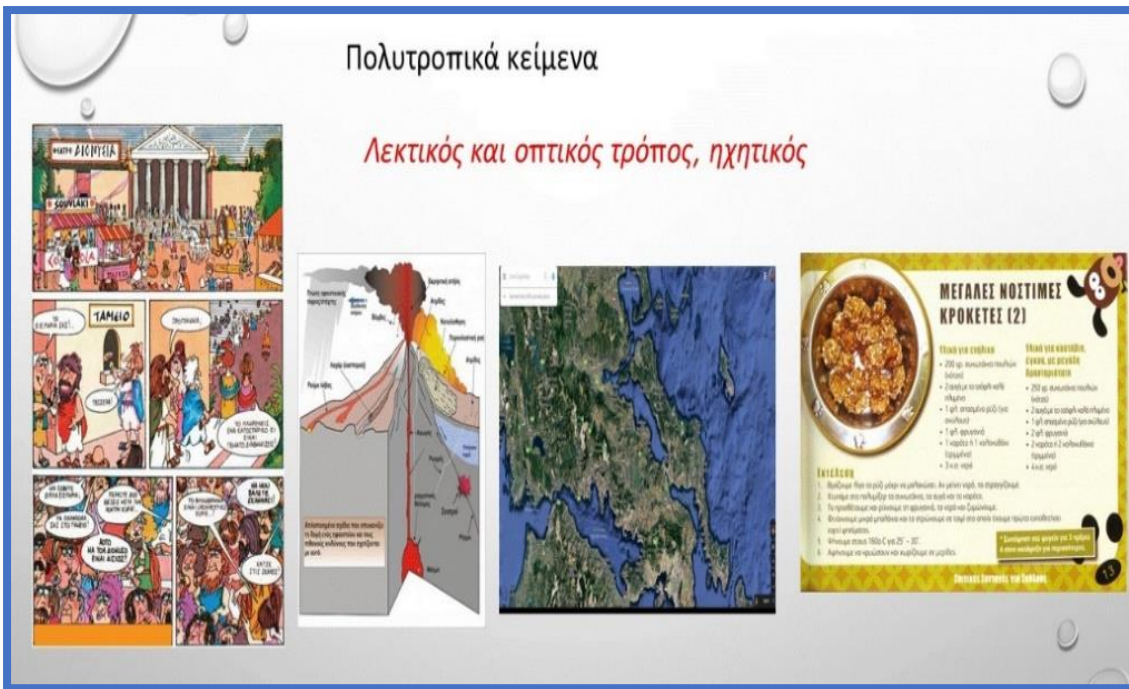
Λεκτικός και οπτικός τρόπος, ηχητικός



Εικόνα 29, Πολυτροπικά κείμενα εισαγωγικής διδασκαλίας

Πολυτροπικά κείμενα

Λεκτικός και οπτικός τρόπος, ηχητικός



Εικόνα 30, Πολυτροπικά κείμενα εισαγωγικής διδασκαλίας

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Α΄ ΦΑΣΗΣ

Η εισαγωγική διδασκαλία, που είχε ως στόχο την κατανόηση της έννοιας του πολυτροπικού κειμένου, την αναγνώριση του τρόπου σήμανσης των πληροφοριών, καθώς και τη διάκριση μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων, ολοκληρώθηκε σε δύο διδακτικές ώρες.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μέσα από διερευνητικές ερωτήσεις αναζήτησε προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το τι θεωρούν πως περιλαμβάνει η έννοια του κειμένου και με ποιους τρόπους (οπτικός, λεκτικός, ηχητικός κ.ά) επικοινωνούν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. Ακολούθησε η προβολή σε μορφή παρουσίασης στον διαδραστικό πίνακα της τάξης των μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων, που επιλέχθηκαν στο στάδιο του σχεδιασμού. Επιχειρήθηκε προσπάθεια διάκρισης των παροχών του λεκτικού και οπτικού σημειωτικού τρόπου, καθώς και πώς αυτοί οι δύο συνδυάζονται και ενσωματώνονται στις κειμενικές συνθέσεις. Οι τρόποι σήμανσης των πληροφοριών σημειώνονταν και στον πίνακα της τάξης ταυτόχρονα, υπό τη μορφή σχεδιαγράμματος. Αναζητήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές, καθώς και ο σκοπός της σύνθεσης των πολυτροπικών κειμένων από τον/τη δημιουργό. Οι μαθητές μέσα από τη διαλογική συζήτηση, ενεργοποιήθηκαν νοητικά και συμμετείχαν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία (Αργύρη, Μ. , 2012, σ. 279).

Απόσπασμα διδασκαλίας:

Εκπαιδευτικός: «Όταν ακούτε τη λέξη κείμενο τι σας έρχεται στο μυαλό»;

Μαθητής: «Λέξεις»

Μαθητής: «Πληροφορίες και λέξεις»

Μαθητής: «Κείμενα που έχουν πολλές λέξεις μέσα»

Μαθητής: «.....πολλές λέξεις μαζί και μπορεί να υπάρχει και μια εικόνα»

Εκπαιδευτικός: «Δηλαδή η εικόνα είναι κείμενο»;

Μαθητής: «όχιε....μάλλον δεν είναι»

Εκπαιδευτικός: «Γιατί δεν είναι κείμενο η εικόνα»;

Μαθητής: «Δεν έχει λέξεις η εικόνα»

Εκπαιδευτικός: «Μόνο ό,τι έχει λέξεις είναι κείμενο»;

Μαθητής: «Νομίζω όχι....μάλλον είναι και η εικόνα»

Μαθητής: «Μπορεί και να είναι, γιατί λέει μια ιστορία»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο, πολύ ωραία...η εικόνα λέει μια ιστορία, μας δίνει πληροφορίες, άρα είναι κείμενο. Για σκεφτείτε, τι άλλο μπορεί να είναι κείμενο»;

Μαθητής: «Ένα τραγούδι...μια ζωγραφιά»

Εκπαιδευτικός: «Το τραγούδι δηλαδή είναι κείμενο»;

Μαθητής: «Είναι ναι...έχει λέξεις.. έχει και μουσική»

Μαθητής: «και το τραγούδι μας λέει μια ιστορία, μας δίνει πληροφορίες»

.....

Απόσπασμα διδασκαλίας:

Εκπαιδευτικός: «Για δείτε προσεχτικά στον διαδραστικό πίνακα. Αυτά που βλέπετε είναι όλα κείμενα»;

Μαθητής: «Είναι κυρία...έχουν λέξεις και έχουν και εικόνες μερικά»

Εκπαιδευτικός: «Δηλαδή το πρώτο με τίτλο Το πορτοκάλι και μια ηλιαχτίδα είναι κείμενο»;

Μαθητής: «είναι ναι.... έχει λέξεις και λέει μια ιστορία»

Εκπαιδευτικός: «Ποιος το έγραψε;»

Μαθητής: «Ο Μάνος Κοντολέων, το γράφει επάνω»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο! Γιατί λέτε πως έγραψε αυτό το ποίημα;»

Μαθητής: «Μάλλον για να περιγράψει το ταξίδι της ηλιαχτίδας»

.....

Εκπαιδευτικός: «Η φωτογραφία από το νανάγιο είναι κείμενο»;

Μαθητής: «Ναι κι αυτή είναι κείμενο όπως και ο πίνακας ζωγραφικής»

Μαθητής: «Και η πινακίδα στο τέλος...κείμενο είναι...μας δίνει πληροφορίες που θα πάω»

.....

Εκπαιδευτικός: «Πάρα πολύ σωστά...Μπράβο....για δείτε και την άλλη διαφάνεια»

Μαθητής: «Ένα ποίημα είναι...είναι κείμενο κι αυτό»

Εκπαιδευτικός: «Γιατί»;

Μαθητής: «Γιατί έχει λέξεις, αλλά έχει και εικόνα...»

Εκπαιδευτικός: «Αρα έχει και λέξεις και εικόνα το ποίημα....Εδώ....τι βλέπω εδώ»;

Μαθητής: «Ένα άρθρο»

Εκπαιδευτικός: «Σωστά.....Από πού είναι;

Μαθητής: «Από εφημερίδα μάλλον»

Εκπαιδευτικός: «Τι τίτλο έχει;»

Μαθητής: «Μειώθηκαν τα είδη πεταλούδων στο Πήλιο»
Εκπαιδευτικός: «Και τι λέει αυτό το άρθρο;»
Μαθητής: «Μας πληροφορεί ότι έχουν χαθεί πολλά είδη πεταλούδων που ζούσαν στο Πήλιο»
Εκπαιδευτικός: «Μπράβο! Πολύ σωστά! Δε μου λέτε μόνο λέξεις έχει αυτό το άρθρο;»
Μαθητής: «Όχι...έχει και λέξεις και εικόνα»
Εκπαιδευτικός: «Η εικόνα γιατί έχει μπει εκεί; Είναι απαραίτητη;»
Μαθητής: «Ναι είναι γιατί φαίνεται πιο ωραίο το κείμενο και μας δείχνει και πως είναι οι πεταλούδες στο Πήλιο»
Εκπαιδευτικός: «Μπράβο πολύ σωστά...άρα ένα κείμενο είναι μόνο λέξεις;»
Μαθητής: «Όχι μπορεί να είναι και εικόνα μαζί»
Εκπαιδευτικός : «Άρα με πόσους τρόπους μπορεί να μας δώσει πληροφορίες ένα κείμενο;»
Μαθητής: «Και από τις λέξεις και από τις εικόνες»
Εκπαιδευτικός: «Σωστά! Με πόσους τρόπους δηλαδή;»
Μαθητής: «Δύο ..εικόνες και λέξεις»
Εκπαιδευτικός: «Πώς θα ονομάζατε τον τρόπο που παίρνω πληροφορίες κι έχει μόνο λέξεις;»
Μαθητής: «Λεκτικό»;
Εκπαιδευτικός: «Μπράβο ...πολύ ωραία...Λεκτικός τρόπος...κι αυτός που δίνει πληροφορίες από την εικόνα»;
Μαθητής: «Όραση;»
Εκπαιδευτικός: « Όχι ακριβώς...για σκεφτείτε...»
Μαθητής: «Οπτικό κυρία...οπτικό»
Εκπαιδευτικός: « Μπράβο ..ωραία, γιατί οπτικό»;
Μαθητής: « Γιατί βγαίνει από την όραση»
Εκπαιδευτικός: «Δηλαδή, όταν θέλουμε να δώσουμε πληροφορίες και να επικοινωνήσουμε, τι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε; Ποιους τρόπους;»
Μαθητής: «Δύο...τον λεκτικό και τον οπτικό....».
Εκπαιδευτικός: «Μπράβο, παιδιά! Πολύ σωστά!».

Ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των κειμένων από τους μαθητές, που προβάλλονταν στον διαδραστικό πίνακα, σε μονοτροπικά και πολυτροπικά. Έπειτα με την προτροπή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας οι μαθητές αναζήτησαν πολυτροπικά ή μονοτροπικά

κείμενα μέσα στα σχολικά τους εγχειρίδια. Στο τετράδιό τους κατέγραφαν τον τίτλο των κειμένων που έβρισκαν καθώς και την αντίστοιχη σελίδα του βιβλίου όπου το εντόπιζαν. Στη συνέχεια ο πίνακας χωρίστηκε σε δύο στήλες. Η πρώτη στήλη είχε τίτλο Μονοτροπικά κείμενα (ένας τρόπος) και η δεύτερη Πολυτροπικά κείμενα (δύο ή περισσότεροι τρόποι). Οι μαθητές κατέγραφαν τους τίτλους των κειμένων, που είχαν βρει μετά από την αναζήτησή τους στα σχολικά εγχειρίδια, στην αντίστοιχη στήλη του πίνακα κατηγοριοποιώντας τα αποτελέσματά τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Α΄ ΦΑΣΗΣ

Σε όλη τη διάρκεια της εισαγωγικής διδασκαλίας η «κριτική φίλη» κατέγραφε τις παρατηρήσεις της στο ημερολόγιο και συμπλήρωνε το φύλλο παρατήρησης. Η εισαγωγική διδασκαλία ηχογραφήθηκε και η εκπαιδευτικός -ερευνήτρια στο τέλος απομαγνητοφώνησε τα αρχεία ήχου της διδασκαλίας και συμπλήρωσε το προσωπικό της ημερολόγιο. Από τα ημερολόγια τόσο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας όσο και της «κριτικής φίλης», από τα φύλλα παρατήρησης αλλά και την απομαγνητοφώνηση των ηχογραφημένων αρχείων τα ευρήματα καταγράφονται ως εξής:

Οι μαθητές άκουγαν προσεχτικά και απαντούσαν πρόθυμα στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού –ερευνήτριας. Επίσης με ευκολία διέκριναν και κατηγοριοποίησαν τα μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα στο τέλος της εισαγωγικής διδασκαλίας. Ήταν ικανοί να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αξιολογώντας τον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών κάθε κειμένου και τον επικοινωνιακό λόγο για τον οποίο κατασκευάστηκε. Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με το πρωτόκολλο παρατήρησης, κρίθηκε από την κριτική φίλη υψηλή (πάνω από το 90%).

Από τις καταγραφές παρατηρήθηκε επίσης, πως η πλειοψηφία των μαθητών είχε συνδέσει την έννοια του κειμένου αποκλειστικά με τον λεκτικό τρόπο, κάτι το οποίο και οι ίδιοι επιβεβαίωσαν, όταν ερωτήθηκαν. Οι μαθητές θεωρούσαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν πως «κείμενο» είναι μόνο ότι «έχει λέξεις». Έγινε επομένως σαφές σε αυτούς πως «κείμενο» μπορεί να είναι και η εικόνα, το βίντεο κ.ά. Η

διάκριση των τρόπων σήμανσης των πληροφοριών κατακτήθηκε γρήγορα (λεκτικός και οπτικός) κρίνοντας από τις απαντήσεις τους, καθώς και από την ταξινόμηση των κειμένων σε μονοτροπικά και πολυτροπικά.

Επίσης οι μαθητές στη φάση αυτή αναγνώρισαν πως στα αρχικά τους παραγόμενα κείμενα, τα οποία παρήγαγαν στο Α' στάδιο, αξιοποίησαν στην πλειοψηφία τους τον λεκτικό τρόπο ενώ σύμφωνα με τις απαντήσεις τους θα μπορούσαν να σχεδιάσουν και εικόνες, που θα έδιναν περισσότερες πληροφορίες για αυτά που έγραφαν. Κατανόησαν δηλαδή μετά την εισαγωγική διδασκαλία πως θα μπορούσαν να είχαν παράγει πολυτροπικά κείμενα στο Α' στάδιο ενώ παρήγαγαν κυρίως μονοτροπικά.

3.3.2. Β' φάση: διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματος των μαθητών με διδακτικό εργαλείο τα στάδια συστηματικής παρατήρησης του Perkins

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Β' ΦΑΣΗΣ

Από τα αποτελέσματα του Α' σταδίου και την ποιοτική ανάλυση των μαθητικών κειμένων, που είχαν παραχθεί πριν την έναρξη της παρέμβασης, και με δεδομένο ότι οι μαθητές, αν κι έρχονται συχνά σε επαφή με εικόνες, δεν έχουν ασκηθεί στη συστηματική παρατήρησή τους ώστε να τις αντιμετωπίζουν ως *«ένα ενιαίο κείμενο στη δομική του αυτοτέλεια, με βάση τους κώδικες, τις συμβάσεις, τα καταδηλωτικά και συνδηλωτικά νοήματα που τις συγκροτούν»* (Κοκογιάννης, Κ., 2011), κρίθηκε αναγκαίος ο διδακτικός σχεδιασμός της Β' φάσης προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικού εγγραμματος.

Επειδή η αξία της καλλιέργειας του οπτικού εγγραμματος συσχετίζεται με την αισθητική, που συνδέει την έννοια του ωραίου με τη φύση και την τέχνη κυρίως ως επενέργεια πάνω στις αισθήσεις, και θεωρείται ότι μπορεί να αυξήσει τη χρησιμότητα και χρηστικότητα των οπτικών ερεθισμάτων (Tory & Möller 2004) επιλέχθηκαν και αξιοποιήθηκαν, ως διδακτικά εργαλεία, εικαστικά έργα τέχνης γνωστών καλλιτεχνών.

Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε επίσης και στην αντίληψη ότι τα εικαστικά έργα τέχνης προσφέρουν ερεθίσματα για τη διατύπωση ερωτημάτων κατά την επεξεργασία τους, κίνητρα αποκρυπτογράφησης και δημιουργία καταστάσεων επικοινωνίας (Πουρκός, Μ., 2011, σ. 471) προωθώντας τον προβληματισμό και τον διάλογο, τη διατύπωση υποθέσεων, τη δραστηριοποίηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Βρεττός, Ι., 2018, σ. 102), αλλά και την ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών σχετικά με αυτές (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 59-60). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα «η παρατήρηση ως δεξιότητα έχει σχέση με τη νοητική λειτουργία και συνίσταται στην επικέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ένα αντικείμενο με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων. Είναι μια φυσική δεξιότητα, που παρόλο που επιτελείται από την αρχή της ζωής του ατόμου, εξελίσσεται διαρκώς και έχει ανάγκη εξάσκησης για να αποβεί συστηματική και ακριβής» (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 538). Η επιλογή των εικαστικών έργων τέχνης ήταν σύμφωνη με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, όπως αναφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο, 2011, σ. 16) και σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης που αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας στο υπο-κεφάλαιο 3.3.

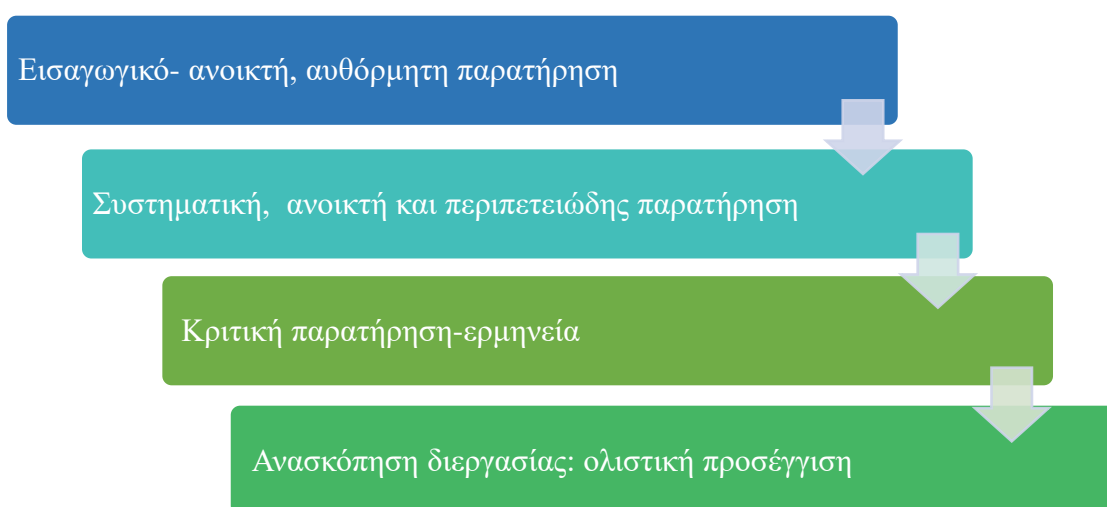
Ως κατάλληλη στρατηγική για τη μεθοδική παρατήρηση των εικαστικών έργων τέχνης επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί η προσέγγιση της συστηματικής παρατήρησης του Perkins (Perkins, D, 1994), αν και σύμφωνα με τον Κατσικούδη «καμία μέθοδος προσέγγισης των έργων τέχνης δεν είναι πλήρης, και οι νέες μέθοδοι δεν παροπλίζουν τις παλιές» (Κατσικούδης, Ν., 2011, σ. 68). Η προσέγγιση του Perkins εξελίσσεται σε τέσσερις διακριτές φάσεις (έχει αναλυθεί εκτενώς στο θεωρητικό μέρος)²⁵. Κάθε φάση παρατήρησης ακολουθεί μια πορεία διδακτικών ενεργειών, που στοχεύουν στο να καλλιεργήσει ο παρατηρητής τη δημιουργική και την κριτική του σκέψη αναλύοντας το θέμα εις βάθος και συνάμα να αναπτύξει δεξιότητες οπτικού εγγραμματοτισμού. Μέσα από καθοδηγούμενες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν τα οπτικά δεδομένα, να αποκωδικοποιήσουν τα οπτικά μηνύματα και να εξοικειωθούν

²⁵ Βλ. Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο

με τη χρήση του οπτικού λεξιλογίου (χρώματα, γραμμές, φόντο, μέγεθος, προβολή κ.ά.).

Η επιλογή της συστηματικής παρατήρησης των έργων τέχνης μέσα από ερωταποκρίσεις, θα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν παράλληλα σε μια διαδικασία ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων συλλέγοντας πληροφορίες, κάνοντας υποθέσεις και διατυπώνοντας γενικεύσεις. Η συζήτηση για το περιεχόμενο των εικαστικών έργων ήταν ανοιχτή και όλοι μπορούσαν να καταθέσουν την άποψή τους. Διαφωνίες, συμφωνίες αλλά και αυθόρμητα σχόλια γίνονταν δεκτά. Συντονιστής της συζήτησης ήταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, που αξιοποιούσε τις μαθητικές ιδέες και ανακεφαλαίωνε (Ματσαγγούρας, Η., 2007). Στο τέλος της ανάλυσης κάθε εικαστικού έργου θα μοιράζονταν τα φύλλα εργασιών στους μαθητές, που είχε δομήσει η ερευνήτρια, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Οι τέσσερις φάσεις παρατήρησης ακολουθούνται διαδοχικά, αλλά αφήνουν και περιθώρια ελευθερίας ως προς την εφαρμογή τους.



Πίνακας 7, Στάδια/ Φάσεις παρατήρησης σύμφωνα με τον Perkins

Το γενικό πλάνο συστηματικής παρατήρησης των τεσσάρων φάσεων, που αξιοποιήθηκε για την αποκωδικοποίηση και των έξι εικαστικών έργων τέχνης, διαμορφώθηκε κατάλληλα σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών όπως παρακάτω. Για την ανάλυση κάθε εικαστικού έργου τέχνης ξεχωριστά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια

αναπροσάρμοζε τις ερωτήσεις και τα φύλλα εργασιών ανάλογα με το θέμα του εικαστικού έργου τέχνης.

Γενικό πλάνο σταδίων συστηματικής παρατήρησης σύμφωνα με τον Perkins

1^ο στάδιο Perkins: εισαγωγικό- ανοιχτή, αυθόρμητη παρατήρηση

Στην έναρξη δίνεται χρόνος για την παρατήρηση του εικαστικού έργου τέχνης, η οποία κρατά περίπου 2-3 λεπτά. Έπειτα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τις κατάλληλες ερωτήσεις προσανατολίζει τη σκέψη των μαθητών (Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. , 2011, σ. 243) και τους κατευθύνει να εκφράσουν προφορικά ό,τι βλέπουν συνολικά, διατυπώνοντας με απλές προτάσεις τις απόψεις τους (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011). Φράσεις ή λέξεις κλειδιά καταγράφονται στον πίνακα με τη μορφή του καταγισμού ιδεών (ιδεοθύελλα).

Οι μαθητές στη συνέχεια στρέφουν για λίγο αλλού το βλέμμα τους μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Έπειτα ξανακοιτούν το έργο ανακαλύπτοντας, ίσως, νέα στοιχεία ή ερμηνεύοντας με διαφορετικό τρόπο κάτι που είχαν δει πριν καθώς επίσης εντοπίζουν και το κεντρικό ερώτημα (Perkins, D, 1994, σσ. 36-42). Η σκέψη των μαθητών ενεργοποιείται μέσα από την προβολή αποριών και τον εντοπισμό των δεδομένων (Perkins, D, 1994, σσ. 42-46). Όλες οι απαντήσεις σε αυτό το στάδιο γίνονται δεκτές από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια χωρίς να κρίνει αν είναι σωστές ή λανθασμένες.

Γενικοί Στόχοι 1^{ου} σταδίου

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- Προσεγγίζουν ερευνητικά και «αισθητικά» το εικαστικό έργο τέχνης
- Εντοπίζουν συγκεκριμένα οπτικά δεδομένα
- Κινητοποιούνται διανοητικά και συναισθηματικά από τα οπτικά ερεθίσματα
- Αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους
- Ευαισθητοποιήση, ενεργοποίηση και καλλιέργεια αισθητικών αντιλήψεων
- Παράγουν νοήματα και καλλιεργούν τον αφηγηματικό λόγο
- Διατυπώνουν υποθέσεις για τα οπτικά μηνύματα
- Διατυπώνουν λογικές σκέψεις

2^ο στάδιο Perkins: συστηματική, ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Ακολουθεί η συστηματική παρατήρηση του έργου τέχνης μέσω της οποίας οι μαθητές θα εκφράσουν προσωπικές τους εμπειρίες και θα εκφραστούν συναισθηματικά μέσω των αισθητικών τους εμπειριών. Στη δεύτερη φάση της ανοιχτής και δημιουργικής παρατήρησης ο μαθητής εντοπίζει οτιδήποτε του προκαλεί έκπληξη και καταγράφει τα συναισθήματα, που του προκαλούνται από το εικαστικό έργο. Μετά από μια μικρή παύση, ο μαθητής αναγνωρίζει τα τεχνικά στοιχεία του έργου τέχνης (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 51) και αναζητά σύμβολα, ενώ δίνονται ιστορικές και πολιτισμικές πληροφορίες για το έργο από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Οι μαθητές αναζητούν πιθανούς τίτλους και αφηγούνται ολικά την ιστορία, που εκείνοι βλέπουν μέσα στο εικαστικό έργο τέχνης (Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. , 2011, σ. 243).

Γενικοί Στόχοι 2^{ου} σταδίου

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- Εξοικειωθούν με το οπτικό λεξιλόγιο
- Εντοπίζουν λέξεις «κλειδιά» και «εκπλήξεων».
- Αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω των οπτικών μηνυμάτων
- Ευαισθητοποιούνται και να εκφράζουν συναισθήματα
- Εντοπίζουν τεχνικά στοιχεία του έργου καθώς και οπτικούς συμβολισμούς
- Αναπτύσσουν τη δημιουργική φαντασία τους
- Ανιχνεύουν ομοιότητες και διαφορές.

3^ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Στο τρίτο αυτό στάδιο η σκέψη γίνεται κριτική, από τη στιγμή που ο μαθητής ξεκαθαρίζει, συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, δίνει εξηγήσεις και τεκμηριώνει τις απόψεις του. Ο μαθητής επιστρέφει σε ό,τι του προκάλεσε το ενδιαφέρον από την αρχή, σε ό,τι τον έκανε να αισθανθεί κάτι ή τον μπέρδεψε με σκοπό να προσπαθήσει να εξηγήσει τη λειτουργία των συγκεκριμένων στοιχείων, που έχει εντοπίσει. Έπειτα, μπορεί να προβεί σε διανοητικές αλλαγές, αλλάζοντας, για παράδειγμα τα χρώματα, αν πρόκειται για ζωγραφιά, να συγκρίνει το έργο με άλλα παρόμοια είτε του ίδιου δημιουργού είτε της ίδιας εποχής και να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές καθώς και να τις καταγράψει. Διαχειρίζεται και αξιοποιεί τις οπτικές πληροφορίες και επιχειρεί να δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις, διατυπώνοντας ορθά συμπεράσματα σχετικά με τις ερωτήσεις, που αναδύθηκαν από τις προηγούμενες φάσεις.

Γενικοί στόχοι 3^{ου} σταδίου

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- Ερμηνεύουν τα οπτικά μέσα και σύμβολα
- Εφαρμόζουν κριτική ανάγνωση και ερμηνεία στα οπτικά μηνύματα
- Αναπτύσσουν δεξιότητες σύγκρισης και ταξινόμησης
- Αρχαιοθετούν ιδέες, ανακαλούν γνώσεις, αξιοποιούν και διαχειρίζονται οπτικές πληροφορίες
- Συνδέουν τα οπτικά μηνύματα

4^ο στάδιο Perkins: Ανασκόπηση διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Στην τελευταία φάση ο μαθητής συγκεντρώνει το σύνολο των πληροφοριών, που έχει συλλέξει από τις φάσεις που προηγήθηκαν και βασιζόμενος στις πληροφορίες αυτές, επιδιώκει να δώσει τη δική του ερμηνεία. Για να το πετύχει αυτό ξαναβλέπει το έργο ολιστικά και λαμβάνει υπόψη του όλη τη μέχρι τώρα εμπειρία της παρατήρησης και ανταλλάσσει τις ιδέες και τις απόψεις του με τους συμμαθητές τους παρουσιάζοντας τες στην ομάδα.

Γενικοί στόχοι 4^{ου} σταδίου

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- Αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας με την ομάδα
- Ενθαρρύνονται να εμπλοκούν στην ομάδα ώστε να υπάρχει αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και διαπραγμάτευση του οπτικού νοήματος.
- Αναπτύσσουν δεξιότητα χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης από τα οπτικά μηνύματα
- Καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, αλλά και την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα
- Διαχειρίζονται στρατηγικές σχεδιασμού, ελέγχου και ανατροφοδότησης.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για την εφαρμογή του σταδίου ανάπτυξης των δεξιοτήτων του οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών, επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια έξι εικαστικά έργα τέχνης γνωστών καλλιτεχνών με διαφορετική θεματολογία το καθένα. Κριτήριο επιλογής ήταν το θέμα που διαπραγματεύονταν, ο βαθμός ευκολίας της αποκωδικοποίησής τους από τους μαθητές, η χρήση οπτικών συμβολισμών, η μεγάλη γκάμα χρωμάτων και αντιθέσεων, αλλά και η οπτική επαφή με την πλειοψηφία αυτών των εικαστικών έργων που είχαν οι μαθητές είτε μέσω των σχολικών εγχειριδίων είτε από άλλες πηγές²⁶.

Τα εικαστικά έργα τέχνης που επιλέχθηκαν για την εφαρμογή των σταδίων της συστηματικής παρατήρησης του Perkins ήταν τα εξής:

- *«Παιδική συναυλία» του Γιώργου Ιακωβίδη*
- *«Εξώστης Καφενείου τη νύχτα» του Vincent Willem Van Gogh*
- *«Η Ελλάδα ευγνωμονούσα» του Θεόδωρου Βρυζάκη*
- *«Τέσσερις εποχές» του Γιάννη Τσαρούχη*
- *« Γκουέρνικα» του Pablo Picasso*
- *«Τα αρραβωνιάσματα» του Νικόλαου Γύζη*

²⁶ Για τα κριτήρια επιλογής εικαστικών έργων τέχνης βλ. αναλυτικά στο Α' μέρος, κεφ. 2.8.

1. «Παιδική συναυλία»



Εικόνα 31, Παιδική συναυλία

Η παιδική συναυλία είναι έργο του Γιώργου Ιακωβίδη (1900) που χαρακτηρίστηκε ως ζωγράφος της της «παιδικής ηλικίας». Κοσμεί την Εθνική Πινακοθήκη Αθηνών - Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (National Gallery-Athens)²⁷. Ο πίνακας διαγωνίστηκε και απέσπασε το χρυσό βραβείο σε Διεθνή Έκθεση του 1900 στο Παρίσι. Είναι ένα από τα πιο χαρακτηριστικά έργα της νεοελληνικής τέχνης και η θεματολογία του αφορά μια ομάδα παιδιών, που παίζει μουσική σε ένα δωμάτιο παρουσία μιας γυναίκας, η οποία κρατά ένα μωρό. Το έργο χαρακτηρίζεται από έντονες σκιές και έντονα φωτισμένα περιγράμματα. Τα χρώματα που επικρατούν είναι οι ώχρες, τα γήινα δηλαδή γενικά χρώματα εκτός από το έντονο οπτικό κέντρο του πίνακα, που είναι το κόκκινο φόρεμα του μωρού, καθώς και το ελαφρώς κόκκινο ποτιστήρι. Δεν προσδιορίζεται ο τόπος που διαδραματίζεται η σκηνή (Σιγάλας, Γ. , 2011), αλλά πιθανόν πρόκειται για ένα βουναρικό σπίτι, αφού ο Ιακωβίδης εκείνη την περίοδο ζούσε στο Μόναχο. Όπως αναφέρει η Μαρίνα Λαμπράκη Πλάκα ο Ιακωβίδης αγαπά να απεικονίζει με μεγάλη ακρίβεια τα τυπικά χαρακτηριστικά δύο ακραίων ηλικιών, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση (Λαμπράκη Πλάκα, Μ., 2008).

²⁷Βλ. περισσότερα: Εθνική Πινακοθήκη, <https://www.nationalgallery.gr/el/zographikh-monimi-ekthesi/painting/guro-sto-1900/epibioseis-tou-impresionismou/paidiki-sunaulia.html>

2. «Εξώστης Καφενείου τη νύχτα»

Πρόκειται για ένα διάσημο και ιδιαίτερο έργο του Βαν Γκογκ γνωστό και ως « Café Terrace on the place du forum, Arles, at Night»²⁸. Ο ζωγράφος εμπνεύστηκε από μια υπαρκτή τοποθεσία της Γαλλίας, όπου τα χρώματα που επικρατούν είναι το κίτρινο, που αντιπροσωπεύει το φως και την ευημερία, καθώς και το μπλε. Παρουσιάζει μια νυχτερινή εικόνα, στην οποία απουσιάζει το μαύρο χρώμα. Η έντονη χρωματική αντίθεση στον χώρο του καφενείου (κίτρινο χρώμα) τραβά την προσοχή του θεατή, ενώ όλο το έργο συνολικά αποπνέει αισιοδοξία και ηρεμία.



Εικόνα 32, Εξώστης καφενείου

3. «Η Ελλάς ευγνωμονούσα»

Το πολύ γνωστό έργο, που φιλοτέχνησε ο Βρυζάκης (1858), βρίσκεται στην Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου στο Παράρτημα Ναυπλίου. Στο έργο του ο καλλιτέχνης απεικονίζει την απελευθερωμένη Ελλάδα ως αρχαία κόρη κυρίαρχη στο κέντρο του πίνακα. Η Ελλάδα πλαισιώνεται από πολλούς πρωτεργάτες της ελληνικής επανάστασης, όπως ο Α. Υψηλάντης, ο Θ. Κολοκοτρώνης, ο Γ. Καραϊσκάκης κ.ά. Το έργο χαρακτηρίζεται από πολλούς συμβολισμούς και υπάρχει και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ' τάξης. Ο Βρυζάκης, εκφράζοντας τα συναισθήματα των Ελλήνων φιλοτεχνεί την αλληγορική αυτή σύνθεση, που ενεργεί συγκινησιακά και προβάλλει ένα ζήτημα ηθικής στάσης, την αναγνώριση της αρετής και την απόδοση τιμής (Μεντζαφού-Πολύζου, Ο. , 2013).

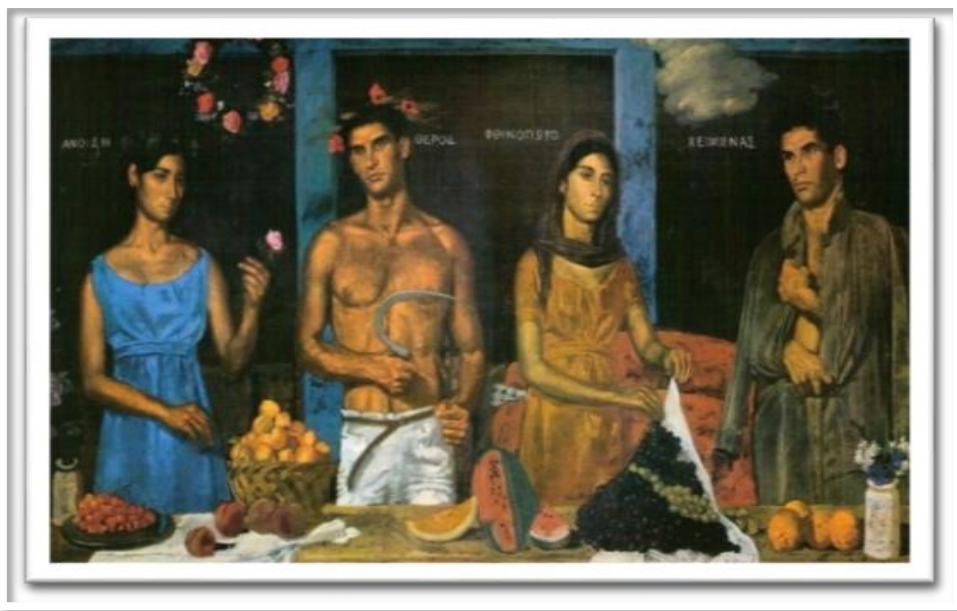
²⁸ Βλ. περισσότερα <https://vincentwillemvangogh2014.weebly.com/904rhogammaalpha.html>



Εικόνα 33, Η Ελλάδα ευγνωμονούσα

4. «Τέσσερις εποχές»

Ο πίνακας του Γιάννη Τσαρούχη «Οι Τέσσερις Εποχές» ανήκει στην ιδιωτική συλλογή του Κ. Δοξιάδη και φιλοτεγήθηκε το 1969. Απεικονίζει τις τέσσερις εποχές του χρόνου ως ανθρώπινες μορφές και χωρίζεται νοητά σε τέσσερα μέρη. Κεντρική θέση έχουν δύο άντρες και δύο γυναίκες, που η εικόνα τους καθώς και τα αντικείμενα που κρατούν παραπέμπουν συνειρμικά στην αντίστοιχη εποχή του χρόνου, δηλαδή χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι και φθινόπωρο. Πρώτη αριστερά απεικονίζεται η άνοιξη με μπλε φόρεμα κρατώντας ένα τριαντάφυλλο. Δίπλα ακριβώς απεικονίζεται με τη μορφή άντρα το καλοκαίρι, που κρατά στα χέρια του ένα δρεπάνι παραπέμποντας στο θέρος. Το φθινόπωρο αντιπροσωπεύει μια γυναικεία μορφή που κρατά στα χέρια της σταφύλια και στο τελευταίο μέρος απεικονίζεται με αντρική μορφή ο χειμώνας φορώντας ένα πανωφόρι. Τα χρώματα είναι έντονα, ενώ οι λέξεις στο μαύρο φόντο πίσω από τις ανθρώπινες φιγούρες, μας εισαγάγουν αμέσως στο θέμα του πίνακα.



Εικόνα 34, Οι τέσσερις εποχές

5. « Γκουέρνικα»

Το έργο «Γκουέρνικα» του Πάμπλο Πικάσο χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο εμβληματικά έργα του 20ου αιώνα. Σε έναν καμβά τεραστίων διαστάσεων, περιγράφεται η βιαιότητα και η απόγνωση του πολέμου (Argan, J. C., 2006, σ. 524). Ο Πικάσο εμπνεύστηκε από τον βομβαρδισμό και την απόλυτη καταστροφή της βασκικής πόλης Γκουέρνικα από τους Γερμανούς.

Αφορμή για τη δημιουργία του έργου στάθηκε η επίσκεψη μιας ομάδας Ισπανών διανοουμένων στο ατελιέ του με σκοπό να πείσουν τον διάσημο ζωγράφο να φιλοτεχνήσει ένα έργο μεγάλων διαστάσεων για το περίπτερο της Δημοκρατικής Ισπανίας στην παγκόσμια έκθεση του Παρισιού. Αρχικά ο Πικάσο δε δέχτηκε, αλλά λόγω πιέσεων πείσθηκε (Ρόρρης, Γ., 2017). Ο Πικάσο ολοκλήρωσε το έργο στις 3 Ιουνίου του 1937 (Λαμπράκη-Πλάκα, Μ, 1991, σ. 156).

Όλη η σύλληψη της σύνθεσης βασίζεται στην ιδέα του τρίπτυχου: ένα μεσαίο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο πλαισιωμένο από δύο μικρότερα. Ο Πικάσο χρησιμοποίησε την τεχνοτροπία του κυβισμού με έντονα γεωμετρικά σχήματα που απεικονίζουν τον κατακερματισμό των μορφών και τη μεγάλη αντίθεση φωτεινού –

σκοτεινού. Οι τόνοι του μαύρου ,του άσπρου και του γκριζου, δεν δείχνουν τίποτε άλλο, παρά τον φόβο που επικρατεί παντού.

Σύμφωνα με τον ζωγράφο Γιώργο Ρόρρη «στην Γκουέρνικα έχουμε μια διαφορούμενη εικόνα, χωρίς να είναι σαφές αν έχουμε να κάνουμε με κάτι που συμβαίνει μέσα σε κάποιο σπίτι ή έξω, αν το φως είναι νύχτας ή μέρας. Προχωρώντας λίγο τον συλλογισμό, η όλη δράση της εικόνας τοποθετείται στο πουθενά. Ούτε μέσα, ούτε έξω. Αυτό το πουθενά δείχνει να αποτελεί μια εστία τρόμου και απελπισίας για τις μορφές που απεικονίζονται. Η παρατήρηση του πίνακα μας αποκαλύπτει μια πυραμιδοειδή σύνθεση με κορυφή στο κέντρο του πίνακα, περίπου στη λάμπα που κρατά η γυναίκα που βγαίνει από ένα είδος παραθύρου. Η πυραμίδα αυτή περιλαμβάνει το πληγωμένο άλογο, την έρπουσα γυναίκα κάτω δεξιά και το θρυμματισμένο άγαλμα του στρατιώτη. Απομένουν οι υπόλοιπες 4 μορφές, ήτοι του τούρου, της μητέρας με το νεκρό παιδί και της μορφής δεξιά, η οποία, σε εμφανή κατάσταση απελπισίας, υψώνει πρόσωπο και χέρια ψηλά. Ίσως αυτό ακριβώς το στοιχείο να είναι η μόνη αναφορά στο γεγονός. 5 μορφές έχουν ζωγραφιστεί με το πρόσωπο στραμμένο ψηλά. Από ψηλά ήρθε ο θάνατος. Ο έχων την εποπτεία της επιχείρησης στρατηγός *Wolfram von Richthofen* περιέγραψε αναλυτικά το «επίτευγμα» ως απολύτως επιτυχές. Αναφέρει δε ότι η ενορχηστρωμένη χρήση των βομβών διασποράς και των εμπρηστικών βομβών δημιούργησε χάος και αδυναμία όρασης. Αυτήν την πρωτόγνωρη εμπειρία του τρόμου και του θανάτου μέσα στο χάος μοιάζει να προσεγγίζει η εικόνα της Γκουέρνικα. Το κεφάλι του στρατιώτη, η μάνα, το άλογο, η έρπουσα μορφή και η δεξιά μορφή, με εμφανή σημάδια απελπισίας, στρέφονται ψηλά. Τους ενώνει η απελπισία, η αδυναμία τους, η τρωτότητά τους. Ίσως αυτή η τρωτότητα, η παντελής αδυναμία των θυμάτων, να είναι και ένας λόγος που τόσες γενιές ανθρώπων έκτοτε εξακολουθούν να αναγνωρίζουν στην Γκουέρνικα κάτι που αφορά τους ίδιους, κάτι βαθιά ανθρώπινο. Δεν απεικόνισε ήρωες, μόνο αδύναμα θύματα» (Ρόρρης, Γ, 2017).

Η «Γκουέρνικα», όπως αναφέρει ο Βρεττός, αποτελεί το αιώνιο σύμβολο της φρίκης που προκαλεί το γεγονός του πολέμου και πρόκειται για ένα έργο που δεν μεταφέρει μόνο αντιπολεμικά μηνύματα, αλλά αποτελεί και έναν ύμνο προς τη δημοκρατία καταγγέλλοντας την αδικία και τον άνισο πόλεμο (Βρεττός, Ι., 2018, σσ. 248-249).



Εικόνα 35, Γκουέρνικα

6. «Τα αρραβωνιάσματα»

Τα αρραβωνιάσματα είναι έργο του Νικόλαου Γύζη, που φτιάχτηκε δύο φορές, αποσπώντας πολλές διακρίσεις. Την εποχή που δημιούργησε το έργο υπήρχε έντονη ζήτηση για εθνογραφικά θέματα (1897). Σήμερα βρίσκεται στην Εθνική Πινακοθήκη στην Αθήνα, ενώ ο πρώτος πίνακας αγοράστηκε από έναν φιλότεχνο Γερμανό και ανήκει σε ιδιωτική συλλογή. Ο πίνακας απεικονίζει έναν αρραβώνα σε ελληνικό σπίτι επί Τουρκοκρατίας. Πρόκειται για ένα έργο ιστορικής σημασίας, επειδή την περίοδο της Τουρκοκρατίας αρραβώνιαζαν τα νέα παιδιά σε μικρή ηλικία για να τα προστατεύσουν από το παιδομάζωμα.

Κεντρικοί πρωταγωνιστές του έργου είναι τα δύο παιδιά στο κέντρο της σύνθεσης με τα υπόλοιπα πρόσωπα, που συμμετέχουν να έχουν στραμμένα την προσοχή τους στο γεγονός, που λαμβάνει χώρα στο φτωχικό δωμάτιο. Το μικρό αγόρι περιεργάζεται τη βέρα, ενώ το κοριτσάκι μάλλον συνεσταλμένο και σκεπτικό υποβοηθείται από την μητέρα του να προτείνει το χέρι του στον ιερέα. Κυριαρχούν οι θερμοί κοκκινόχρυσοι τόνοι και το λευκό (Εθνική Πινακοθήκη). Τα ρούχα τους καταγράφονται με μεγάλη επιμέλεια και λεπτομέρειες με τον τρόπο του Γύζη, που «ήδη ωθεί τη σύνθεση πέρα

από τα καθιερωμένα όρια της ηθογραφίας» (Μαστροπαύλος, Ν., 2014).



Εικόνα 36, Τα αρραβωνιάσματα, Γύζη

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Β΄ ΦΑΣΗΣ

Η εφαρμογή της δεύτερης φάσης του Β΄ σταδίου δράσης/παρέμβασης ολοκληρώθηκε σε δέκα διδακτικές ώρες,

9/4/19: 2 διδακτικές ώρες,

16/4/19: 2 διδακτικές ώρες,

23/4/19: 2 διδακτικές ώρες,

7/5/19: 2 διδακτικές ώρες και

14/5/19: 2 διδακτικές ώρες.

Στη φάση αυτή στόχος ήταν, όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών, όπως αυτές διασαφηνίζονται από την Αυγερινού (Avgerinou, M., 2007) και έχουν αναφερθεί λεπτομερώς στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Η φάση αυτή κρίθηκε αναγκαία, όπως είχαμε προβλέψει από την αρχή του σχεδιασμού της διδακτικής στρατηγικής αλλά και μετά τα αποτελέσματα της ποιοτικής αξιολόγησης των παραγόμενων μαθητικών κειμένων, πριν την έναρξη της παρέμβασης, λόγω του ότι δε διδάσκονται οι μαθητές συστηματικά να παρατηρούν εικόνες στο σχολείο.

Βασικό μέλημα ήταν η όξυνση της παρατηρητικότητας, η εξοικείωση των μαθητών με το οπτικό λεξιλόγιο (χρώματα, σχήματα, φόντο, σκιές, αντίθεση κ.ά.), η ανάλυση των οπτικών συμβάσεων και η ερμηνεία των οπτικών συμβόλων των εικαστικών έργων τέχνης. Επίσης, η ικανότητα οπτικών συγκρίσεων και ο οπτικός συσχετισμός ενός λεκτικού μηνύματος με τις οπτικές του αναπαραστάσεις (αναφέρονται αναλυτικά στο Θεωρητικό μέρος).

Για τη συστηματική παρατήρηση κάθε εικαστικού έργου τέχνης αξιοποιήθηκε ένα διδακτικό δώρο, εκτός από το 5^ο διδακτικό δώρο (τελευταίο) που αξιοποιήθηκαν δύο εικαστικά έργα τέχνης. Σε κάθε στάδιο παρατήρησης διατυπώνονταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στοχευμένα ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο του αντίστοιχου εικαστικού έργου τέχνης και με συγκεκριμένη διδακτική στοχοθεσία (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 46).

Η σειρά με την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε τα εικαστικά έργα τέχνης για να εφαρμόσει τα στάδια παρατήρησης του Perkins δεν ήταν τυχαία. Στο πρώτο διδακτικό δίωρο επέλεξε την «Παιδική συναυλία» θεωρώντας πως είναι έργο οικείο στους μαθητές και σχετικά «εύκολο» για να αποκωδικοποιηθεί αρχικά από αυτούς. Στη συνέχεια, στο δεύτερο διδακτικό δίωρο, επέλεξε το εικαστικό έργο τέχνης «Εξώστης καφεενείου» ενώ στο τρίτο διδακτικό δίωρο το εικαστικό έργο τέχνης «Τέσσερις εποχές». Τα εικαστικά έργα τέχνης, που επιλέχθηκαν στα πρώτα τρία διδακτικά δίωρα, ήταν πιο προσιτά και κατανοητά από τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να τα περιγράψουν και να τα αποκωδικοποιήσουν σταδιακά, αφού δεν περιείχαν πολλούς συμβολισμούς σε αφαιρετικό επίπεδο. Αφού εξοικειώθηκαν με τα στάδια συστηματικής παρατήρησης και με τη χρήση του οπτικού λεξιλογίου στα τρία πρώτα εικαστικά έργα τέχνης, ακολούθησε η συστηματική παρατήρηση των επόμενων τριών εικαστικών έργων τέχνης που χαρακτηρίζονταν από ιδιαίτερους συμβολισμούς, δηλαδή του έργου «Γκουέρνικα», «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» και «Τα αρραβωνιάσματα».

Σε κάθε διδακτικό δίωρο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη το γενικό πλάνο των τεσσάρων σταδίων συστηματικής παρατήρησης, που είχε συντάξει σύμφωνα με τον Perkins, διαμόρφωνε για κάθε εικαστικό έργο τέχνης τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές ανάλογα με τη θεματολογία του εικαστικού πίνακα. Διαφοροποίηση υπήρξε στο περιεχόμενο των φύλλων εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές για να τα συμπληρώσουν κατά τη διάρκεια των σταδίων παρατήρησης ανάλογα με τη θεματολογία του κάθε εικαστικού έργου. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως το πλάνο που είχε συνταχθεί εξ αρχής δεν ήταν ένας άκαμπτος και αυστηρός οδηγός διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικής-ερευνήτριας κατευθύνονταν και από τις απαντήσεις των μαθητών, εφόσον η διδασκαλία είναι μία δυναμική διαδικασία.

Τα εικαστικά έργα τέχνης, που είχαν επιλεγεί για διδακτική αξιοποίηση, εκτυπώνονταν σε έγχρωμα φωτοαντίγραφα υψηλής ανάλυσης για να αποτυπώνονται με μεγαλύτερη ευκρίνεια οι μορφές και τα χρώματα και μοιράζονταν στους μαθητές ένα σε κάθε διδακτικό δίωρο. Ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προβάλλονταν σε μεγέθυνση και στον διαδραστικό πίνακα της τάξης, ώστε να αποτυπώνονται με μεγαλύτερη ευκρίνεια οι λεπτομέρειές τους.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να σημειώνουν ερωτήματα, απορίες και οτιδήποτε θεωρούσαν σημαντικό πάνω στα φωτοτυπημένα αντίγραφα σε κάθε φάση παρατήρησης, ώστε να έχουν μια πλήρη εικόνα των σημειώσεων στο τελευταίο στάδιο της παρατήρησης. Με την ολοκλήρωση των φάσεων της παρατήρησης ή και ενδιάμεσα, όπου προσφερόταν διδακτικά, δινόταν φύλλο εργασίας με δραστηριότητες για να το συμπληρώσουν. Το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας αφορούσε κυρίως συγκρίσεις ανάμεσα σε εικαστικά έργα τέχνης ιδίων ή διαφορετικών δημιουργών, αφηγήσεις μικρών ιστοριών, διατύπωση διαλόγων ανάμεσα στα πρόσωπα των εικονιζόμενων εικαστικών έργων, καθώς και περιγραφές εικαστικών έργων.

Καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης η κριτική φίλη συμπλήρωνε το ημερολόγιο και το πρωτόκολλο παρατήρησης, ενώ όλη η διδασκαλία καταγραφόταν με συσκευή ήχου, αφού είχε εξασφαλιστεί η άδεια ηχογράφησης από το Υπουργείο Παιδείας. Στο τέλος κάθε διδακτικού δώρου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε στο προσωπικό της ημερολόγιο τις παρατηρήσεις της από την εφαρμογή της παρέμβασης, απομαγνητοφωνώντας παράλληλα και τα αρχεία ήχου.

Ενδεικτικά ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή του πρώτου διδακτικού δώρου της συστηματικής παρατήρησης του εικαστικού έργου τέχνης «Παιδική συναυλία» του Γιώργου Ιακωβίδη. Για τα υπόλοιπα τέσσερα διδακτικά δώρα παρατίθενται μόνο τα ερωτήματα του κάθε σταδίου συστηματικής παρατήρησης καθώς και το περιεχόμενο των φύλλων εργασιών, που δινόταν στους μαθητές για να το συμπληρώσουν.

Αναλυτική περιγραφή 1^{ου} διδακτικού δώρου

✓ 1^ο διδακτικό δώρο (9 Απριλίου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Παιδική συναυλία»

1^ο στάδιο Perkins: ανοιχτή, αυθόρμητη παρατήρηση

Στο 1^ο στάδιο της αυθόρμητης παρατήρησης δόθηκε στους μαθητές χρόνος περίπου 2-3 λεπτά για να παρατηρήσουν προσεχτικά το έργο του Γιώργου Ιακωβίδη με τίτλο «Παιδική συναυλία». Θα πρέπει να πούμε πως το έργο ήταν οικείο στους μαθητές,

εφόσον διακοσμούσε το γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, αλλά και υπήρχε στα σχολικά εγχειρίδια. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τις κατάλληλες ερωτήσεις προσπάθησε να κατευθύνει τους μαθητές να εκφράσουν προφορικά ό,τι βλέπουν την πρώτη φορά που κοιτάζουν το εικαστικό έργο τέχνης (ελεύθερες ανακοινώσεις). Οι μαθητές προσπαθούν να διακρίνουν πρόσωπα, ενέργειες και αποτελέσματα (Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. , 2011, σ. 243).



Έπειτα για 2-3 λεπτά έστρεψαν το βλέμμα τους μακριά από το έργο τέχνης. Η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να ξανακοιτάξουν τον πίνακα εκ νέου διατυπώνοντας τις παρατηρήσεις τους. Όταν ξανακοίταξαν το έργο ανακάλυψαν νέα στοιχεία με διαφορετικό τρόπο, καθώς επίσης εντόπισαν και το κεντρικό ερώτημα (Perkins, 1994: 36-42) που πρόκυπτε κατά τη γνώμη τους από το θέμα του εικαστικού έργου. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να σημειώνουν πάνω στα φωτοαντίγραφα ό,τι θεωρούσαν σημαντικό, ενώ η εκπαιδευτικός –ερευνήτρια σημείωνε λέξεις κλειδιά ή φράσεις από τις παρατηρήσεις των μαθητών στον πίνακα της τάξης (καταιγισμός ιδεών) (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 48). Οι ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σε αυτό το στάδιο είχαν ως στόχο την ερευνητική αισθητική προσέγγιση του έργου τέχνης, τον εντοπισμό των οπτικών δεδομένων, την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών. Προσδιορίζουν τον τόπο, τον χρόνο, αναγνωρίζουν επίσης διαθέσεις και διατυπώνουν προβληματισμούς και αμφισβητήσεις (Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. , 2011, σ. 244).

Ενδεικτικά οι ερωτήσεις, που έθεσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και στις οποίες καλούνταν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν οι εξής:

- ✓ Τι βλέπετε στον πίνακα;
- ✓ Ποιο είναι το πιο ενδιαφέρον που παρατηρείτε;
- ✓ Ποια είναι τα πρόσωπα που συμμετέχουν;
- ✓ Σε ποιο σπίτι βρίσκονται; Πώς είναι διαμορφωμένος ο χώρος;
- ✓ Τι εποχή είναι; Από πού το καταλαβαίνεις; Γιατί διαλέγει την άνοιξη ο ζωγράφος;
- ✓ Τι ώρα της ημέρας είναι; Πώς το κατάλαβες;
- ✓ Τι φοράνε; Φοράμε εμείς σήμερα αντίστοιχα ρούχα;
- ✓ Ζουν σε μια σύγχρονη πόλη όπως εσείς; Από πού φαίνεται;
- ✓ Τι παίζουν; Έχετε βρεθεί εσείς στη θέση τους;
- ✓ Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται βλέποντας το έργο;
- ✓ Γενικά καταγράψτε τι βλέπετε κυκλώνοντας ενδιαφέροντα σημεία ή κρατώντας σημειώσεις.

Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτικός –ερευνήτρια κάλεσε τους μαθητές να αξιοποιήσουν ό,τι γνωρίζουν για να τονωθεί η παρατηρητικότητα τους (Κόκκος, Α. και συνεργάτες, 2011, σ. 49). Ανακαλεί μέσω των ερωτήσεων μνήμες και συσχετισμούς προτρέποντας τους μαθητές να θέσουν ερωτήματα και να διατυπώσουν απορίες σχετικές με τα οπτικά δεδομένα που λαμβάνουν. Επίσης οι μαθητές προσδιορίζουν τον τόπο, τον χρόνο, αναγνωρίζουν διαθέσεις και διατυπώνουν προβληματισμούς και αμφισβητήσεις (Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. , 2011, σ. 244).

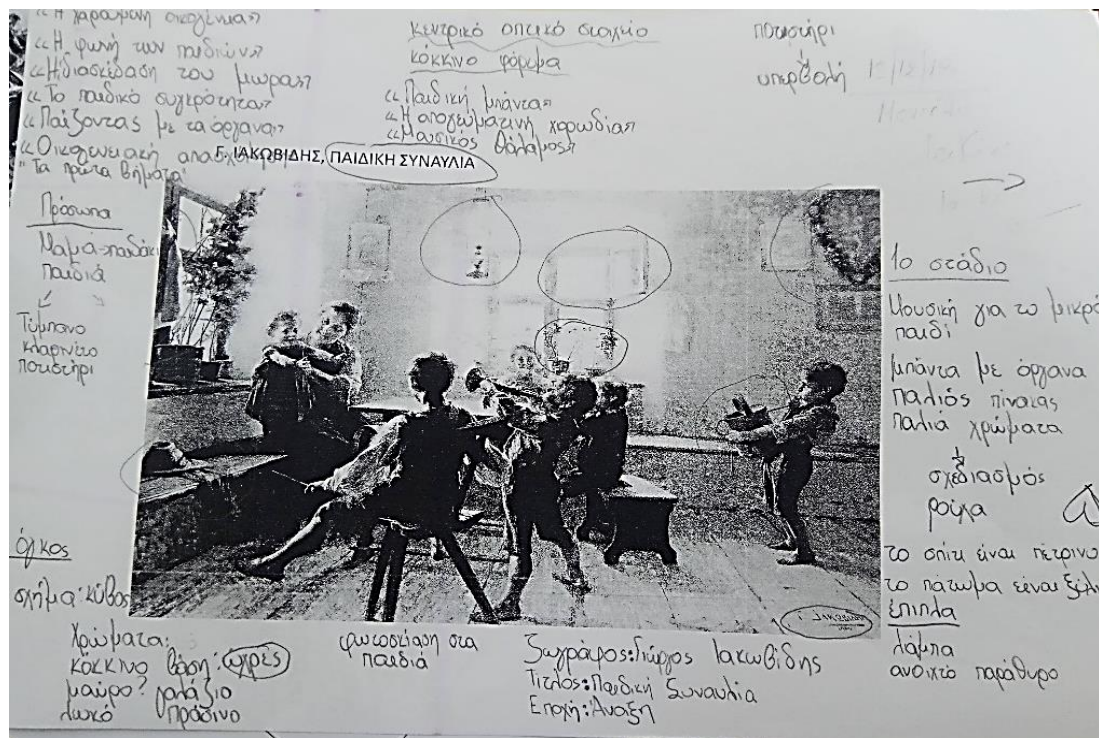
2ο στάδιο Perkins: συστηματική, ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Στο 2^ο στάδιο, που στόχευε σε μια πιο «ανοιχτή» παρατήρηση από το μέρος των μαθητών εστιασμένη σε περισσότερες οπτικές λεπτομέρειες, οι οποίες ανακαλύπτονταν σταδιακά μέσω των ερωτήσεων της εκπαιδευτικού -ερευνήτριας. Προχωρήσαμε δηλαδή από την απλή περιγραφή σε μια πιο σύνθετη ανάλυση της εικόνας. Σκοπός σε αυτό το στάδιο ήταν να ενταθεί η διαδικασία της παρατήρησης εντοπίζοντας οι μαθητές οπτικά σύμβολα και κρυμμένα νοήματα. Σκόπιμα είχαν φωτοτυπηθεί και λεπτομέρειες του εικαστικού έργου σε ξεχωριστά φωτοαντίτυπα, που μοιράζονταν στους μαθητές. Επίσης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επίμενε στην

επεξεργασία των χρωμάτων, στην προβολή των σχημάτων, στη χρήση γραμμών και όγκων, στοιχείων δηλαδή που συνθέτουν το οπτικό λεξιλόγιο. Μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις η εκπαιδευτικός στη συνέχεια εστίασε σε περιοχές του πίνακα που προβάλλονταν εντονότερα και ζήτησε από τους μαθητές να βρουν τις υπερβολές και τον λόγο που χρησιμοποιούνται, καθώς και αντικειμένων εντός του πίνακα που έχουν τοποθετηθεί για συγκριμένο λόγο. Σκοπός ήταν η καλλιέργεια της οπτικής σκέψης, δηλαδή της ικανότητας να μετατρέπουν κάθε οπτική πληροφορία σε λέξεις. Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε τα πρώτα στοιχεία του έργου που αφορούσαν τον δημιουργό, το έτος που δημιουργήθηκε, το ιστορικό πλαίσιο καθώς και το πού φυλάσσεται σήμερα. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν δικούς τους πιθανούς τίτλους του έργου, οι οποίοι αναρτήθηκαν σε εμφανές σημείο του πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Οι ερωτήσεις που έθεσε στους μαθητές η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε αυτό το στάδιο ήταν οι εξής:

- ✓ Ποια χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα; Είναι κάποια χρώματα πιο έντονα;
- ✓ Πώς είναι οι μορφές και τα χρώματα τους;
- ✓ Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά). Υπάρχει κάποιο στοιχείο που προβάλλεται πιο έντονα;
- ✓ Πώς δημιουργούνται οι σκιές στο έργο και τι πετυχαίνει με αυτές ο καλλιτέχνης;
- ✓ Κρύβεται κάποιο μήνυμα στο έργο;
- ✓ Υπάρχει κίνηση; Πώς φαίνεται η κίνηση;
- ✓ Από τι είναι φτιαγμένα τα μουσικά όργανα των παιδιών; Είναι γνωστά μουσικά όργανα;
- ✓ Υπάρχει κάποιο χρώμα που δείχνει την αντίθεσή του σε σχέση με τα υπόλοιπα;
- ✓ Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
- ✓ Ποιος είναι ο δημιουργός;
- ✓ Ποιος είναι ο τίτλος; Τι άλλο τίτλο θα μπορούσε να έχει το έργο;
- ✓ Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.).



Εικόνα 37, σημειώσεις μαθήτριας

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Στο τρίτο στάδιο στόχος ήταν η σκέψη να γίνει κριτική απέναντι στο οπτικό ερέθισμα. Ο τρόπος παρατήρησης έγινε πιο διεισδυτικός. Οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στόχευαν στην εμπάθυνση της ανάλυσης του έργου από τους μαθητές. Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν, να ερμηνεύσουν τις οπτικές πληροφορίες τεκμηριώνοντας τις απόψεις του και να τις κατηγοριοποιήσουν. Σ' αυτήν τη φάση οι μαθητές επανέρχονται σε ό,τι τους εξέπληξε, τους προκάλεσε το ενδιαφέρον, τους έκανε να αισθανθούν κάτι, ή τους μπέρδεψε με σκοπό να προσπαθήσουν να εξηγήσουν λογικά τη λειτουργία των συγκεκριμένων οπτικών στοιχείων που εντόπιζαν στο εικαστικό έργο. Κάποια τμήματα του έργου απομονώνονταν και οι μαθητές καλούνταν να τα παρατηρήσουν πιο διεξοδικά, ώστε να προβούν σε διανοητικές αλλαγές, αλλάζοντας για παράδειγμα τα χρώματα, ή να συγκρίνουν το έργο με άλλα παρόμοια, είτε του ίδιου δημιουργού, είτε της ίδιας εποχής και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα εικαστικά έργα τέχνης. Οι ομοιότητες και διαφορές γράφονταν σε χαρτάκια από τον κάθε μαθητή, τα οποία τα κολλούσαν σε μεγάλο χαρτόνι ομαδικά για να τα αξιοποιήσουν σε επόμενο στάδιο.

Οι ερωτήσεις που έθεσε στους μαθητές η εκπαιδευτικός -ερευνήτρια σε αυτό το στάδιο ήταν οι εξής:

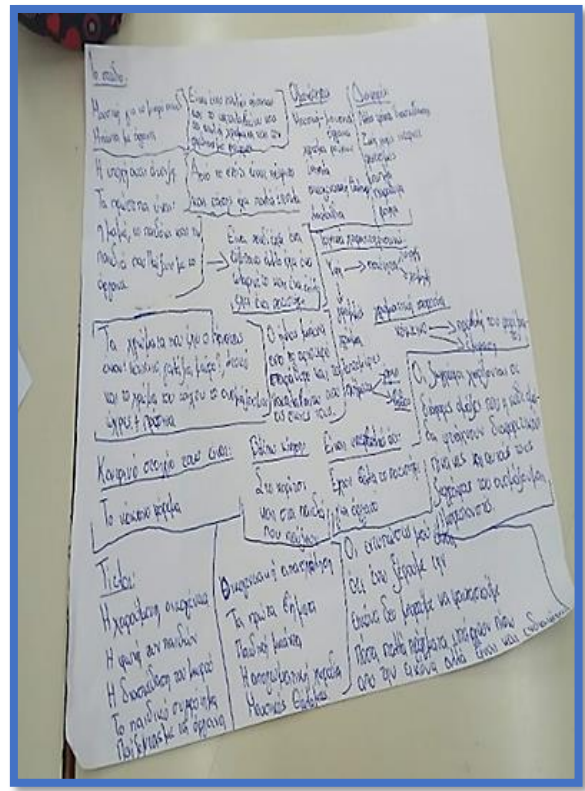
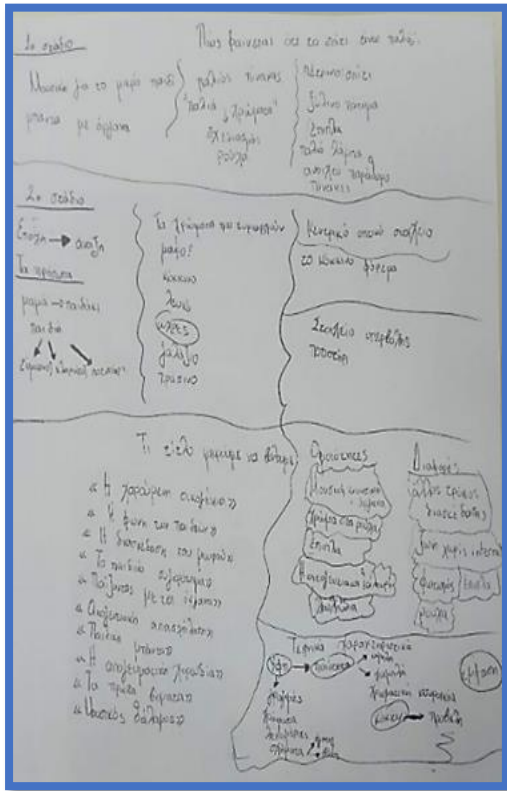
- ✓ Υπάρχει κάποιος λόγος, που ο καλλιτέχνης έβαψε με κόκκινο χρώμα το ρούχο του μωρού;
- ✓ Αν υποθέσουμε ότι καταργείται το ποτιστήρι ή το μωρό δεν υπάρχει πλέον στον πίνακα τι επιπτώσεις έχει αυτό στην ισορροπία του έργου και στην «αξία» του συγκεκριμένου αντικειμένου;
- ✓ Αν αλλάζαμε το χρώμα στο φόρεμα του μωρού και βάζαμε ένα παρόμοιο με τα χρώματα στα ρούχα των παιδιών, τι θα άλλαζε στο έργο;
- ✓ Με ποια καλλιτεχνικά μέσα πετυχαίνει ο καλλιτέχνης να δώσει το συναίσθημα αισιοδοξίας, που αποπνέει το έργο;

4ο στάδιο Perkins: ανασκόπηση διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Στην τέταρτη και τελευταία φάση οι μαθητές μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού –ερευνήτριας συγκέντρωσαν ατομικά το σύνολο των πληροφοριών, που είχαν συλλέξει από τις φάσεις που προηγήθηκαν και βασιζόμενοι στις πληροφορίες αυτές προσπάθησαν να δώσουν τη δική τους ερμηνεία και να προβούν σε συμπεράσματα. Οργάνωσαν με αυτόν τον τρόπο τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει από τα προηγούμενα τρία στάδια της ανάλυσης του εικαστικού έργου τέχνης καλλιεργώντας τις διανοητικές τους δεξιότητες προκειμένου να τεκμηριώσουν την τοποθέτησή τους (Perkins, D, 1994, σσ. 73-74). Για να το πετύχουν αυτό ξαναείδαν το έργο ολιστικά και λαμβάνοντας υπόψη τους όλη τη μέχρι τώρα εμπειρία της παρατήρησης. Οι μαθητές αντιμετώπισαν το εικαστικό έργο με μια κριτική ματιά δομώντας νόημα από τα οπτικά μηνύματα, που έλαβαν και επεξεργάστηκαν.

Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια προτείνει στους μαθητές να ανακοινώσουν τα συμπεράσματά τους και μοιράζει τα φύλλα εργασίας.

Οι μαθητές συμπλήρωσαν το **φύλλο εργασίας 1** (βλ. Παράρτημα), όπου αποτυπώνονταν η «Παιδική συναυλία» και άλλο ένα εικαστικό έργο του Ιακωβίδη με τίτλο «Παραφωνία» ή «Παιδικό κονσέρτο» ή «Η γιαγιά και τα εγγόνια της», που έχει ζωγραφιστεί το 1894 και ανήκει σε ιδιωτική συλλογή. Οι μαθητές έπρεπε, αφού παρατηρούσαν προσεχτικά τα δύο εικαστικά έργα να καταγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές, συγκρίνοντάς τα μεταξύ τους (οπτική σύγκριση).



Εικόνα 38, Σημειώσεις μαθήτριας



Εικόνα 39, Παιδική συναυλία



Εικόνα 40, Παραφωνία ή παιδικό κονσέρτο



Εικόνα 41, Συμπλήρωση φύλλου εργασίας

Εφαρμογή των σταδίων συστηματικής παρατήρησης στα υπόλοιπα επιλεγμένα εικαστικά έργα τέχνης

Η ίδια πορεία όσον αφορά τις διδακτικές ενέργειες από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια εφαρμόστηκε και στα επόμενα διδακτικά δίωρα, δηλαδή στο 2^ο, 3^ο, 4^ο και 5^ο. Οι διαφοροποιήσεις αφορούσαν στο περιεχόμενο των ερωτήσεων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, το οποίο έπρεπε να είναι στοχευμένο στο νέο θέμα του εικαστικού έργου που παρουσιάζοταν στους μαθητές καθώς και στα φύλλα εργασιών που συμπλήρωναν (βλ. Παράρτημα).

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων σε κάθε στάδιο εφαρμογής της συστηματικής παρατήρησης του Perkins και το περιεχόμενο των φύλλων εργασιών για τα υπόλοιπα εικαστικά έργα τέχνης παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

✓ **2^ο διδακτικό δίωρο (9 Απριλίου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης
«Εξώστης καφενείου»**

Στο έργο «Εξώστης καφενείου τη νύχτα», του Van Gogh ακολουθήθηκε η ίδια πορεία εφαρμογής των σταδίων Perkins. Οι διαφορές κατά την εφαρμογή, όπως είπαμε παραπάνω αφορούσαν στο περιεχόμενο των ερωτημάτων προς τους μαθητές καθώς και στα φύλλα εργασιών. Παραθέτονται μόνο τα ερωτήματα και το περιεχόμενο των φύλλων δραστηριοτήτων:

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ: Εξώστης καφενείου τη νύχτα, Van Gogh



ΣΤΑΔΙΑ PERKINS

Διάρκεια 2 διδακτικές ώρες

1ο Στάδιο: εισαγωγικό-αυθόρμητη παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι βλέπετε στον πίνακα;

Ποιο είναι το πιο ενδιαφέρον που παρατηρείτε;

Πώς είναι ο χώρος;

Τι εποχή του χρόνου είναι;

Τι ώρα της ημέρας είναι;

Πώς νιώθετε; Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται;

Μπορείτε να εκφράσετε τις παρατηρήσεις και τις απορίες σας.

Γενικά καταγράψτε ό,τι βλέπετε ή κυκλώστε τα ενδιαφέροντα σημεία.

2ο στάδιο Perkins: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Ποια χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα; Είναι κάποια χρώματα πιο έντονα;
Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά.). Υπάρχει κάποιο στοιχείο που προβάλλεται πιο έντονα;
Πώς δημιουργούνται οι σκιές στο έργο και τι πετυχαίνει με αυτές ο καλλιτέχνης;
Υπάρχει κίνηση; Πώς φαίνεται η κίνηση;
Υπάρχει κάποιο χρώμα που δείχνει την αντίθεσή του σε σχέση με τα υπόλοιπα;
Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
Από πού μπορεί να εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης;
Μπορεί να είναι πραγματικό το τοπίο;
Πού φαίνεται η διαφορά με την πραγματικότητα;
Μπορείτε να περιγράψετε τις μορφές που βλέπετε;
Τι κάνουν ακριβώς;
Τι άλλο τίτλο θα μπορούσε να έχει το έργο;
Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.).

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι παρατηρώ στον ουρανό;
Μπορείτε να υποθέσετε γιατί συμβαίνει αυτό;
Ποια καλλιτεχνικά μέσα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης;
Ελέγξτε αναλογίες: Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος; Γιατί συμβαίνει αυτό;
Αν αλλάζαμε το χρώμα του ουρανού τι θα συνέβαινε;
Γιατί τα πρόσωπα των ανθρώπων δεν είναι ευδιάκριτα;
Τι είναι αυτό που μας τραβά πρώτο την προσοχή;
Αν δεν υπήρχε το φανάρι, τι θα άλλαζε;
Τι συμβολίζει το κίτρινο χρώμα;
Δείτε άλλα διάσημα έργα του Van Gogh. Τι παρατηρείτε;

Φύλλο εργασίας 2 (βλ. Παράρτημα):

Δίνονται στους μαθητές γνωστά έργα του Van Gogh και καλούνται να εντοπίσουν και να καταγράψουν κοινά στοιχεία, που παρατηρούν μεταξύ των εικαστικών έργων του ίδιου δημιουργού.

4ο στάδιο Perkins: ανασκόπηση διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Μπορείτε να διατυπώσετε την πιθανή ιστορία, που κρύβει το έργο; Φύλλο εργασίας 3 (βλ. Παράρτημα): δίνεται λεπτομέρεια του έργου και συγκεκριμένα ο χώρος του καφενείου. Καλούνται οι μαθητές να γράψουν μια φανταστική ιστορία, που πιθανόν να έχει διαδραματιστεί στον χώρο αυτό.

Αυτό είναι το μέρος που περιγράφει ο πίνακας όπως είναι σήμερα. Ποιες διαφορές εντοπίζεται ;

Τι θα ρωτούσατε τον καλλιτέχνη αν είχατε μαζί του μια συνάντηση;

Φύλλο εργασίας 4 (βλ. Παράρτημα):

Στο φύλλο εργασίας καλούνται οι μαθητές να συγκρίνουν το θέμα του πίνακα με μια εικόνα, που απεικονίζεται η συγκεκριμένη τοποθεσία όπως είναι στη σημερινή εποχή.

- ✓ 3^ο διδακτικό δίωρο (16 Απριλίου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Τέσσερις εποχές»

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ: «Τέσσερις εποχές», Γ. Τσαρούχης



ΣΤΑΔΙΑ PERKINS

Διάρκεια 2 διδακτικές ώρες

1ο Στάδιο: εισαγωγικό-αυθόρμητη παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι βλέπετε στον πίνακα;

Ποιο είναι το πιο ενδιαφέρον που παρατηρείτε;

Πώς νιώθετε; Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται;

Μπορείτε να εκφράσετε τις παρατηρήσεις και τις απορίες σας.

Γενικά καταγράψτε ό,τι βλέπετε ή κυκλώστε τα ενδιαφέροντα σημεία.

Σας θυμίζει κάτι που έχετε ξαναδεί;

Ποια είναι τα πρόσωπα;

Τι φοράνε;

Τι γράφει στο φόντο; Γιατί;

2ο στάδιο Perkins: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Ποια χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα; Είναι κάποια χρώματα πιο έντονα;

Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά).

Υπάρχει κάποιο στοιχείο που προβάλλεται πιο έντονα;

Πώς δημιουργούνται οι σκιές στο έργο και τι πετυχαίνει με αυτές ο καλλιτέχνης;
Υπάρχει κίνηση; Πώς φαίνεται η κίνηση;
Υπάρχει κάποιο χρώμα που δείχνει την αντίθεσή του σε σχέση με τα υπόλοιπα;
Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
Από πού μπορεί να εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης;
Μπορείτε να περιγράψετε τις μορφές που βλέπετε;
Τι συμβολίζει το δρεπάνι και τι το στεφάνι στο φόντο;
Τι συμβολίζει το μεγάλο τραπέζι;
Τι σχέση έχουν τα φρούτα στο τραπέζι;
Τι κάνουν ακριβώς τα πρόσωπα;
Σε πόσα μέρη θα χωρίζατε τον πίνακα;
Τι άλλο τίτλο θα μπορούσε να έχει το έργο;
Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.).

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Ποια καλλιτεχνικά μέσα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης;
Ελέγξτε αναλογίες: Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μ μέρος; Γιατί συμβαίνει αυτό;
Οι μορφές μοιάζουν μεταξύ τους. Γιατί συμβαίνει αυτό;
Γιατί η άνοιξη και το καλοκαίρι έχουν γυναικεία μορφή;
Αν δεν υπήρχε το δρεπάνι θα άλλαζε κάτι;
Φανταστείτε πώς το τραπέζι και τα φρούτα δεν υπάρχουν στο έργο. Τι άλλο θα μπορούσε να πάρει τη θέση τους;

Φύλλο εργασίας 5 (βλ. Παράρτημα):

Οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν πιθανά αντικείμενα που υπάρχουν στο τραπέζι, να τα οπτικοποιήσουν και να συνθέσουν μια δική τους σχετική ιστορία.
Τι θα μπορούσε να μπει στη θέση του στεφανιού με τα λουλούδια, που βρίσκεται στο φόντο;

4ο στάδιο Perkins: διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Τι θα ρωτούσατε τον καλλιτέχνη αν είχατε μαζί του μια συνάντηση;

Δείτε πώς παρουσιάζει την άνοιξη ο Sandro Botticelli και κάντε την σύγκριση.

Φύλλο εργασίας 6 (Βλ. Παράρτημα):

Δίνεται λεπτομέρεια του πίνακα του Τσαρούχη και συγκεκριμένη της γυναικείας μορφής που συμβολίζει την άνοιξη. Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τη γυναικεία μορφή, που συμβολίζει την άνοιξη στο έργο του Botticelli και να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των προσώπων.

- ✓ 4^ο διδακτικό δίωρο (7 Μαΐου 2019)- προσέγγιση έργου τέχνης «Guernica»

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ: Γκουέρνικα ή Γκερνίκα, Πικάσο



ΣΤΑΛΙΑ PERKINS

Διάρκεια 2 διδακτικές ώρες

1ο Στάδιο: εισαγωγικό-αυθόρμητη παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι βλέπετε στον πίνακα;

Ποιο είναι το πιο ενδιαφέρον που παρατηρείτε;

Σημειώσατε τις παρατηρήσεις και τις απορίες σας.

Γενικά καταγράψτε ό,τι βλέπετε ή κυκλώστε τα ενδιαφέροντα σημεία.

Σε πόσα μέρη θα χωρίζατε τον πίνακα;

Ποια σχήματα διακρίνετε;

Πώς νιώθετε; Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται;

2ο στάδιο Perkins: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Ποια χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα; Είναι κάποια χρώματα πιο έντονα;

Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά).

Υπάρχει κάποιο στοιχείο που προβάλλεται πιο έντονα;

Υπάρχει κίνηση; Πώς φαίνεται η κίνηση;

Πού κοιτάζουν οι μορφές του έργου και γιατί;
Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
Μπορείτε να περιγράψετε τις μορφές που βλέπετε;
Τι κάνουν ακριβώς;
Τι τίτλους θα δίνετε στον πίνακα;

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Τι μπορεί να συμβολίζει ο ταύρος;
Τι κρατά η γυναίκα και γιατί έχει το στόμα ανοιχτό; Περιγράψτε την έκφρασή της.
Γιατί στο σώμα του αλόγου υπάρχουν γράμματα; Τι σας θυμίζει η μορφή τους;
Μπορείτε να υποθέσετε γιατί συμβαίνει αυτό;
Γιατί κρατά μαχαίρι η μορφή στο κάτω μέρος;
Τι συμβολίζει το σπασμένο σπαθί;
Τι μπορεί να συμβολίζει το μάτι στη λάμπα;
Υπάρχει και άλλη μία λάμπα. Ποιος την κρατά;
Τι συμβαίνει στο δεξί τμήμα του έργου;
Γιατί υπάρχουν φλόγες;
Γιατί κοιτάζουν όλοι προς τον ουρανό; Τι μπορεί να έχει συμβεί;
Ποια καλλιτεχνικά μέσα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης;
Γιατί είναι παραμορφωμένα τα πρόσωπα;
Πώς καταλαβαίνω ότι πρόκειται για πόλεμο; Ποια στοιχεία του έργου μου το δείχνουν;
Τι μπορεί να σημαίνει ο τίτλος «Γκουέρνικα» και γιατί δόθηκε αυτός ο τίτλος και όχι άλλος;

4ο στάδιο Perkins: διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Αν υποθέταμε ότι οι μορφές ζωντάνευαν τι θα μας έλεγαν; Μπορείτε να σκεφτείτε πιθανούς διαλόγους μεταξύ των προσώπων;

Φύλλο εργασίας 7(βλ. Παράρτημα):

Μετά την ερμηνεία των συμβολισμών, ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν τις υποθέσεις τους σε μορφή ιστορίας σχετικά με το τι θα μπορούσαν να μας αφηγηθούν οι μορφές του έργου, αν ζωντάνευαν.

Αν σας ζητούσαν να ζωγραφίσετε τον πίνακα της ειρήνης, πώς θα φτιάχνατε τις μορφές και τι χρώματα θα χρησιμοποιούσατε;

✓ 5^ο διδακτικό δίωρο (14 Μαΐου 2019) προσέγγιση έργου τέχνης
«Η Ελλάς ευγνωμονούσα» και «Τα αρραβωνιάσματα»

Στο πέμπτο και τελευταίο διδακτικό δίωρο, λόγω έλλειψης χρόνου έγινε η διδασκαλία συστηματικής παρατήρησης για δύο εικαστικά έργα. Το ένα εικαστικό έργο ήταν «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» του Θεόδωρου Βρυζάκη και το δεύτερο «Τα αρραβωνιάσματα» του Νικόλαου Γύζη.

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ: Η Ελλάς ευγνωμονούσα, Θεόδωρος Βρυζάκης



ΣΤΑΛΙΑ PERKINS

Διάρκεια 1 διδακτική ώρα

1ο Στάδιο: εισαγωγικό-αυθόρμητη παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι βλέπετε στον πίνακα;
Ποιο είναι το πιο ενδιαφέρον που παρατηρείτε;
Σας θυμίζει κάτι αυτός ο πίνακας;
Σας φαίνονται τα πρόσωπα γνωστά;
Σε ποια ιστορική περίοδο μας μεταφέρει; Από πού το καταλαβαίνετε;
Μπορείτε να κυκλώσετε τα πρόσωπα που σας φαίνεται πως έχετε ξαναδεί;

2ο στάδιο Perkins: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Ποιο στοιχείο του πίνακα προβάλλεται έντονα; Τι είναι αυτό που μας τραβά πρώτο την προσοχή;
Μπορείτε να περιγράψετε την κοπέλα του έργου;
Τι φοράνε οι πρωταγωνιστές;
Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά).
Υπάρχει κίνηση; Πώς φαίνεται η κίνηση;
Υπάρχει κάποιο χρώμα που δείχνει την αντίθεσή του σε σχέση με τα υπόλοιπα;
Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
Από πού μπορεί να εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης;

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Τι συμβολίζει το δάφνινο στεφάνι στα μαλλιά της κοπέλας; Σε ποιους έβαζαν δάφνινο στεφάνι;
Υπάρχει μια αντίθεση στο έργο ανάμεσα στον ρουχισμό της κοπέλας και των υπόλοιπων μορφών; Μπορείτε να την εντοπίσετε; Μπορείτε να υποθέσετε γιατί συμβαίνει αυτό;
Τι συμβολίζει η αλυσίδα στο κάτω μέρος;
Ποιος είναι ο ρόλος των νομισμάτων;
Γιατί η κοπέλα έχει τα χέρια ανοιχτά;
Αναγνωρίζετε τα πρόσωπα των πρωταγωνιστών;

Φύλλο εργασίας 8 (βλ. Παράρτημα):

Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν γνωστούς ήρωες της επανάστασης, μέσω των προσωπογραφιών τους και να τους αντιστοιχίσουν με τις μορφές του έργου.

Ποια καλλιτεχνικά μέσα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης;

Τι θα μπορούσε να μπει στη θέση της κοπέλας;

Πώς δικαιολογείται ο τίτλος του έργου;

4ο στάδιο Perkins: ανασκόπηση διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Παρατηρήστε τα δύο έργα και γράψτε τις ομοιότητες και τις διαφορές, που εντοπίζετε.

Φύλλο εργασίας 9 (βλ. Παράρτημα)

Τι θα ρωτούσατε τον καλλιτέχνη του εικαστικού έργου, αν είχατε μαζί του μια συνάντηση;

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ: Τα αρραβωνιάσματα, Νικόλας Γύζης



ΣΤΑΔΙΑ PERKINS

Διάρκεια 1 διδακτική ώρα

1ο Στάδιο: εισαγωγικό-αυθόρμητη παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Τι βλέπετε στον πίνακα;
Πώς είναι ο χώρος;
Σας θυμίζει κάτι η συγκεκριμένη σκηνή;
Σε ποια εποχή είμαστε; Από πού το καταλαβαίνετε;
Πώς νιώθετε; Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται;
Μπορείτε να εκφράσετε τις παρατηρήσεις και τις απορίες σας.
Κυκλώστε τα ενδιαφέροντα σημεία.

2ο στάδιο Perkins: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Ενδεικτικές ερωτήσεις

Ποια χρώματα κυριαρχούν στον πίνακα; Είναι κάποια χρώματα πιο έντονα;
Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά.).
Υπάρχει κάποιο στοιχείο που προβάλλεται πιο έντονα;
Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα;
Από πού μπορεί να εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης;
Μπορείτε να περιγράψετε τις μορφές που βλέπετε;
Τι κάνουν ακριβώς;
Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.).

3ο στάδιο Perkins: κριτική παρατήρηση-ερμηνεία

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Γιατί όλοι κοιτάζουν τα δύο μικρά παιδιά;
Ποιος είναι ο ρόλος του παπά;
Ποιοι είναι αυτοί που στέκονται δεξιά και αριστερά από τα παιδιά;
Γιατί είναι χαρούμενοι;
Γιατί ο μικρός κοιτάζει το δάχτυλό του;
Τι σας θυμίζουν τα ρούχα του κοριτσιού;
Ανατρέξτε στην ιστορία. Για ποιο λόγο αρραβωνιάζουν τα δύο παιδιά;
Πώς θα αισθανόσασταν εσείς, αν ήσαστε στη θέση τους;
Μπορείτε να σκεφτείτε πιθανούς άλλους τίτλους;

4ο στάδιο Perkins: ανασκόπηση διεργασίας, ολιστική προσέγγιση

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Σημειώστε τους διαλόγους που μπορεί να έχουν ειπωθεί ανάμεσα στα πρόσωπα που συμμετέχουν στο εικαστικό έργο.

Φύλλο εργασίας 10 (βλ. παράρτημα):

Δίνεται λεπτομέρεια μιας σκηνής του εικαστικού έργου και ζητείται να υποθέσουν τους πιθανούς διαλόγους μεταξύ των εικονιζόμενων προσώπων.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Β΄ ΦΑΣΗΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν κατά τη Β΄ φάση, δηλαδή από τα προσωπικά ημερολόγια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία ηχογράφησης των διδασκαλιών, τα πρωτόκολλα παρατήρησης και τα φύλλα εργασιών των μαθητών, ακολουθεί η περιγραφή για το πώς εξελίχτηκε η εφαρμογή της Β΄ φάσης του δεύτερου σταδίου της παρέμβασης κι αν επιτεύχθηκε ο σκοπός της παρέμβασης σε αυτό το στάδιο σύμφωνα με τα ευρήματα που καταγράφηκαν.

Λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων, ομαδοποιήσαμε τις παρατηρήσεις μας σύμφωνα με τους άξονες παρατήρησης, που αναφέρονταν στο πρωτόκολλο παρατήρησης και αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών, τη γνωστική δραστηριότητα και την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι στάσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

- **Στάσεις γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής**

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δράσης οι μαθητές άκουγαν προσεχτικά τις οδηγίες της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και τις εφάρμοζαν, ενώ έδειχναν διάθεση για συμμετοχή στον διάλογο διατηρώντας οπτική επαφή με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τους συμμαθητές τους. Αρχικά αισθάνονταν αμήχανα και ήταν διστακτικοί στο να εκφράσουν τη γνώμη τους θεωρώντας πως μπορεί να δώσουν λανθασμένη απάντηση, γεγονός που το αποδώσαμε στο ότι δεν έχουν εξασκηθεί στη λεπτομερή ανάλυση εικαστικών έργων τέχνης, αλλά σταδιακά κινητοποιούνταν για να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα τόσο της ερευνήτριας όσο και των συμμαθητών τους. Ακόμα και οι θεωρητικά «αδύναμοι» μαθητές, καθώς και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον σε όλες τις φάσεις των δράσεων.

Παρατηρούσαν προσεχτικά τα έργα τέχνης σε κάθε φάση ανάλυσης, κρατούσαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, έθεταν εύστοχα ερωτήματα και απαντούσαν με σχετική ευκολία στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού, καθώς έδειχναν θαυμασμό κάθε φορά, που η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έδινε πληροφορίες για τον

δημιουργό και για το πλαίσιο, που αφορούσε το έργο. Ήταν αφοσιωμένοι σε αυτό που έκαναν και οργάνωναν τις πληροφορίες περιμετρικά από την εικόνα, που τους είχε δοθεί ως φωτοτυπία, αντιστοιχίζοντας κάθε σημείο του έργου με την κατάλληλη πληροφορία.

Τα χρώματα των εικαστικών έργων, όταν προβάλλονταν στην επιφάνεια του διαδραστικού πίνακα της τάξης προκαλούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών, λόγω μεγέθυνσης της εικόνας. Επίσης έντονο βλέμμα θαυμασμού και απορίας έδειξαν στο έργο «Γκουέρνικα», λόγω των ιδιαίτερων μορφών που αποτυπώνονταν στο έργο.

Με προθυμία συμπλήρωσαν και τα φύλλα δραστηριοτήτων αξιοποιώντας ό,τι είχαν καταγράψει, ενώ αντάλασσαν και απόψεις μεταξύ τους σχετικά με το τι παρατηρήσεις είχε γράψει ο καθένας στις σημειώσεις του. Η ευχαρίστηση που ένιωθαν κατά τη διάρκεια της δράσης αποτυπώνεται και στις απαντήσεις που έδωσαν, όταν τους ρωτήσαμε στο τέλος, αν θα προτιμούσαν να διδάσκονται μέσω εικόνων και γιατί. Παραθέτουμε απόσπασμα από την απομαγνητοφωνημένη συνομιλία:

Απόσπασμα διδασκαλίας:

Εκπαιδευτικός: «Θα θέλατε να γίνονται τα μαθήματα, όπου βέβαια είναι αυτό δυνατό με εικόνες και γιατί»;

Μαθητής: «Ναι...ναι.. γιατί είναι πιο εύκολο...μπορείς να βλέπεις και να απαντάς»

Μαθητής: «Είναι πιο ξεκούραστο, δε χρειάζεται να διαβάζεις όλο λέξεις»

Μαθητής: « Είναι διαφορετικό»

Εκπαιδευτικός: «Τι εννοείς διαφορετικό; Τι διαφορετικό έχει»;

Μαθητής: «Να...είναι πιο ωραίο, δηλαδή εμένα δεν με κουράζει και δε βαριέμαι»

Μαθητής: «Νομίζω είναι ευχάριστο...μπορώ και απαντώ ευκολότερα και μετά θυμάμαι και ό,τι έχω δει»

Μαθητής: «Η εικόνα μου μένει στο μυαλό...τη θυμάμαι μέσα στο μυαλό μου, γι' αυτό μου αρέσει πιο πολύ...ενώ χωρίς εικόνες βαριέμαι, γιατί δεν βλέπω αυτό που με ρωτάνε»

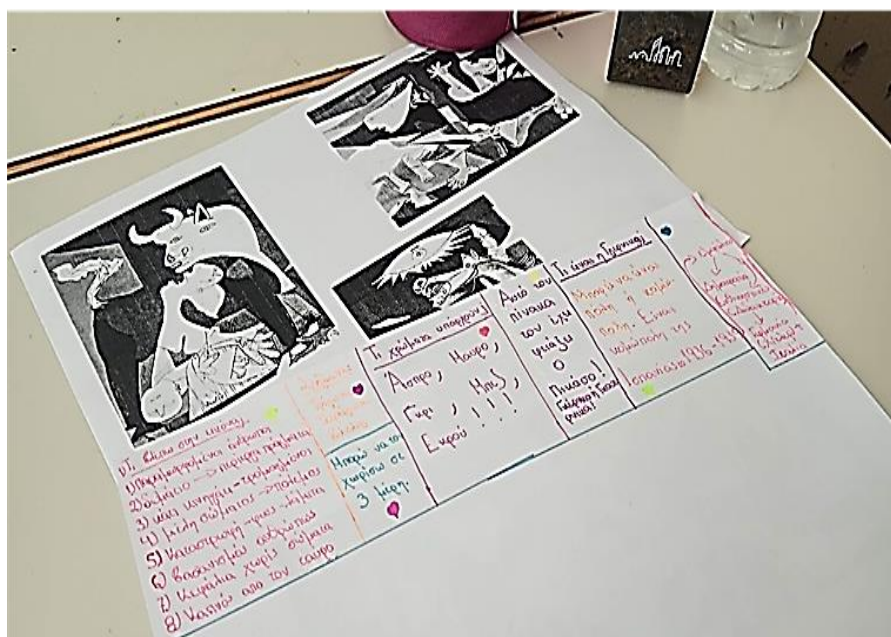
Γνωστική δραστηριότητα μαθητών

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της δράσης παρατηρήσαμε πως η πλειοψηφία των μαθητών αναγνώρισε τα εικαστικά έργα τέχνης «Παιδική συναυλία», «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» και «Γκουέρνικα». Θυμήθηκαν πως το πρώτο έργο το έχουν δει στα σχολικά βιβλία και πως υπάρχει και στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων. Το

δεύτερο έργο θυμήθηκαν πως υπάρχει στο βιβλίο της Ιστορίας, ενώ το έργο «Γκουέρνικα» κάποιοι μαθητές είπαν πως το έχουν δει σε τηλεοπτική εκπομπή. Τα υπόλοιπα εικαστικά έργα ήταν άγνωστα στους μαθητές. Άγνωστοι επίσης ήταν και οι δημιουργοί των έργων.

Οι μαθητές σταδιακά, μέσω των καθοδηγούμενων ερωτημάτων της εκπαιδευτικού-ερευνητριας που σχετίζονταν με έμμεσο τρόπο με τις προηγούμενες γνώσεις τους, αναπαρήγαγαν με επιτυχία τις οπτικές πληροφορίες των εικαστικών έργων. Εντόπιζαν τα στοιχεία που προβάλλονταν πιο έντονα, κυκλώνοντάς τα παράλληλα στα φωτοαντίγραφα που τους είχαν δοθεί. Ήταν εύστοχοι στο να περιγράψουν τι είναι αυτό που βλέπουν ανακαλώντας από μνήμης σχετικές εμπειρίες με το θέμα του έργου.

Επίσης αναγνώριζαν τα στοιχεία, που αφορούσαν το οπτικό λεξιλόγιο, δηλαδή τις μορφές, τις γραμμές, το χρώμα, την αντίθεση των χρωμάτων, το φόντο δίνοντας ερμηνείες σχετικές με το νόημα της ύπαρξής τους. Κατηγοριοποιούσαν τις πληροφορίες που ανταλλάσσονταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και διατύπωναν σταδιακά την άποψη τους για τα κρυμμένα νοήματα, που μπορεί να υπάρχουν στο κάθε εικαστικό έργο, δικαιολογώντας τις απαντήσεις τους και κάνοντας υποθέσεις σχετικά με τα μηνύματα, που θέλει να δώσει ο δημιουργός.



Εικόνα 42, σημειώσεις μαθήτριας από τη «Γκουέρνικα»


Μετά την ανάλυση των δύο πρώτων εικαστικών έργων, έχοντας εξοικειωθεί πλέον με τις διεργασίες κάθε φάσης παρατήρησης, μπόρεσαν να εντοπίσουν τους συμβολισμούς, που υπάρχουν στα επόμενα μέσω των καθοδηγούμενων ερωτήσεων της εκπαιδευτικού. Ειδικά στο έργο «Η Ελλάδα ευγνωμονούσα» και στη «Γκουέρνικα» κατάφεραν να οδηγηθούν σταδιακά στην ερμηνεία των οπτικών συμβόλων, που χρησιμοποιεί κάθε δημιουργός, αλλά και στον σκοπό της δημιουργίας του.

Στην «Γκουέρνικα» μας εξέπληξαν οι απαντήσεις των μαθητών, αφού αποκωδικοποιούσαν με σχετική ευκολία τα κρυμμένα μηνύματα του έργου. Εντόπισαν τις μορφές που κρύβει, ανακάλυψαν πως πρόκειται για μια μεγάλη καταστροφή, αφού στο έργο υπάρχουν διαμελισμένα σώματα και πως πρόκειται για μια αεροπορική επιδρομή, αφού όλοι κοιτάζουν ψηλά. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε πως καλλιέργησαν τον οπτικό συλλογισμό, δηλαδή την ικανότητα να διατυπώνουν μια σειρά έγκυρων σκέψεων που απορρέουν από το οπτικό ερέθισμα (Avgerinou, M., 2007). Απομόνωναν σταδιακά τα μέρη των εικαστικών έργων εντοπίζοντας την πληροφορία, που τους ήταν απαραίτητη ερμηνεύοντας με επιτυχία τα σημαινόμενα.

Από τα φύλλα εργασιών διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των μαθητών διέκρινε με επιτυχία τις ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ δύο οπτικών ερεθισμάτων (οπτική σύγκριση), δηλαδή μεταξύ εικαστικών έργων του ίδιου καλλιτέχνη ή έργων με παρόμοιο θέμα εντοπίζοντας κοινά ή μη στοιχεία, που αφορούσαν τόσο τις χρωματικές επιλογές των καλλιτεχνών όσο και τους συμβολισμούς που χρησιμοποιούσαν (φύλλα εργασιών: 1,2,4,8,9).

Επίσης αναδομούσαν οπτικά νοήματα (Avgerinou, M., 2007), επιλέγοντας και κρίνοντας την οπτική πληροφορία και παράγοντας νέες ιστορίες (φύλλο εργασιών: 3,5,6,7,10). Αξιοποίησαν μεταγνωστικά τις αποκτηθείσες γνώσεις και καλλιέργησαν τη δημιουργικότητά τους.


η αλλόκοτες μορφές του πίνακα (οντανέψαν. Γράψτε μια ιστορία..... Η τρομερή καταστροφή)



Ο τίτοκος παίρνει ζυγή! Όλοι τρέχουν γοβισμένοι γάχοντες
 ένα μέρος να κρυφούν ενώ θόμβες, πέφτουν από τον
 ουρανό! Τα άλογα φιαόζει τρομογμένο, πραγματικά
 δεν θα ήθελε να είναι τσρόν σε αυτό το τρομερό
 γεγονός. Ο ταύρος κοιτάζει άμυγος και αναρωτιέται
 γιατί γίνεται όλα αυτά. Πολλοί άνθρωποι κπαίρουν,
 έχουν χάσει τους διούς τους, μερικοί κουράζονται,
 χάνουν τα πόδια τους, τα χέρια τους και ακόμα τα
 κεφάλια τους! Όλα τυλίγονται στις φλόγες. Όσοι
 προσπάθησαν να πολεμήσουν σκοτώθηκαν από
 τους Γερμανούς και τους Ιταλούς! Καθώς ο καπνός
 γίνεται όλο και πυκνότερος πολλοί πεθαίνουν λόγω
 αυτού. Η καταστροφή ήταν πραγματικά τεράστια!

Εικόνα 43, Από φύλλο εργασιών μαθητή

...μορφές τι διαφορετικό θα μπορούσε να υπάρχει στο τραπέζι και γράψε μια δική σου ιστορία!



Σε αυτή την εικόνα βλέπουμε τέσσερα άτομα σε κάποια εστιατόριο να τσάφουν. Η πρώτη γυναίκα σερβίρει να σερβίσει τον άνδρα μπροστά
 έφερε πολλά διαφορετικά από τον χώρο και γράψε ένα κείμενο με κάποιο κείμενο, όπως
 τα κούρασε ένα κείμενο και έφερε πόσιμο από το δωμάτιο. Τα πρώτα ήταν απλά να είναι
 η πρώτη γέμισε το τραπέζι με σόφρα και κούρασε ένα δωμάτιο. Την ώρα που η γυναίκα σε
 κούρασε και κούρασε μια κούρασε στο δωμάτιο. Η δεύτερη γυναίκα σερβίρει τα φρούτα
 μπροστά και κούρασε στο τραπέζι. Η τρίτη γυναίκα κούρασε με κούρασε. Η τέταρτη
 μια γυναίκα με κούρασε ένα κούρασε στο δωμάτιο. Η γυναίκα κούρασε με κούρασε
 κούρασε και μια κούρασε κούρασε η πρώτη. Ο άνδρας κούρασε κούρασε, ένα κούρασε
 κούρασε κούρασε κούρασε από κούρασε ένα κούρασε κούρασε κούρασε με κούρασε
 κούρασε. Η γυναίκα κούρασε να κούρασε κούρασε από κούρασε κούρασε με κούρασε,
 ένα κούρασε κούρασε κούρασε και μια κούρασε κούρασε.

Εικόνα 44, Από φύλλο εργασιών μαθήτριας

Εμπλοκή μαθητών

Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίστηκε μέση κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του πρώτου εικαστικού έργου, δηλαδή από 50% -90%, ενώ στην πορεία υψηλή με το σύνολο σχεδόν των μαθητών να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Ευχάριστα μας εξέπληξε το γεγονός πως οι μαθητές με μέτρια επίδοση, αλλά και αυτοί που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις παρατήρησης σε αντίθεση με το προφίλ που παρουσίαζαν πριν την έναρξη της παρεμβατικής δράσης. Θεωρήσαμε πως αυτό οφείλεται στο ότι είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν ελεύθερα την άποψή τους, αφού ήταν απαλλαγμένοι από το άγχος της πιθανότητας να κάνουν λάθος, αλλά και στο γεγονός ότι η συστηματική επαφή με τα εικαστικά έργα τέχνης επιδρά στο πνεύμα και στα συναισθήματα του παιδιού, αποτελώντας αφετηρία για την ανάπτυξη των δημιουργικών του ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους (Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. , 1999, σ. 80).

Οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία εξέφρασαν την ικανοποίησή τους απ' όλη τη μαθησιακή εμπειρία, αφού τους δόθηκε η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής και διαλόγου. Συγκεκριμένα πολλοί μαθητές ανέφεραν πως *«περάσαμε ευχάριστα...ήταν πολύ ωραία εμπειρία να μελετάμε όμορφα έργα τέχνης....νομίζαμε πως ταξιδεύαμε για λίγο μέσα από αυτά»*. Κάποιοι άλλοι είπαν επίσης *«δεν είχα σκεφτεί πόσα μηνύματα κρύβει ένα έργο τέχνης, είναι φανταστικό να το βλέπεις και να ξέρεις τι μπορεί να σημαίνουν τόσα στοιχεία....θα ήθελα το μάθημα να έχει περισσότερο τέτοια έργα, αλλά και δραστηριότητες γιατί δεν είναι τόσο κουραστικό....μου άρεσε πάρα πολύ να μιλάμε για τα έργα τέχνης και να συζητάμε για τόσο ενδιαφέροντα θέματα....θα ήθελα να το κάνουμε πιο συχνά, περάσαμε ωραία»*.

Άποψη εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών

Στο πλαίσιο των συναντήσεων-συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρουσιάστηκαν τα εικαστικά έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν, ως διδακτικά εργαλεία, καθώς και το γενικό πλάνο παρατήρησης με την εφαρμογή των σταδίων που προτείνει ο Perkins (Perkins, D, 1994). Επίσης παρουσιάστηκαν τα συμπληρωμένα φύλλα εργασιών των μαθητών μετά το τέλος της διδασκαλίας. Από τη μελέτη των φύλλων εργασιών οι εκπαιδευτικοί έκριναν ικανοποιητικές τις απαντήσεις των μαθητών και θεώρησαν εύστοχη τη διδακτική αξιοποίηση των σταδίων του Perkins,

για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματος των μαθητών, εφόσον ήταν εμφανής ο εντοπισμός από τους μαθητές εκείνων στοιχείων, που σχετίζονταν με την καλλιέργεια των οπτικών τους δεξιοτήτων. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την επιθυμία να κάνουν το ίδιο στη δική τους τάξη, σχεδιάζοντας αντίστοιχες δραστηριότητες.

3.3.3. Γ' φάση: Διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων με αξιοποίηση της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress G.& Leeuwen, V.T

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Γ' ΦΑΣΗΣ

Κρίνοντας από τα αποτελέσματα της Β' φάσης και θεωρώντας πως οι μαθητές έχουν οξύνει την παρατηρητικότητα τους κι έχουν βελτιώσει τις δεξιότητες οπτικού εγγραμμτισμού τους, όπως αυτές ορίζονται στη βιβλιογραφία, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό της Γ' φάσης του Β' σταδίου, που στόχευε στη διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress, G.& Leeuwen, V.T. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία αφορούσε στην αποδόμηση από τους μαθητές της οργανωτικής δομής των πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή τον τρόπο σύνθεσής τους, που ρυθμίζει και το νόημά τους (Μπονίδης, Κ. , 2004, σ. 166), αλλά και στην κατανόηση του τρόπου που αλληλοεπιδρούν οι λεκτικές και οπτικές πληροφορίες μεταξύ τους, ώστε να σχηματίσουν ένα ενιαίο κείμενο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 280) με απώτερο σκοπό να είναι ικανοί να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί αναγνώστες και δημιουργοί πολυτροπικών κειμένων.

Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της έρευνας η σύνθεση του όλου, δηλαδή ο τρόπος που συγκροτούνται τα αναπαραστατικά και διεπιδραστικά στοιχεία σε σύνθετα οπτικά μέσα, που συνδυάζουν εικόνα και κείμενο για να συσχετιστούν μεταξύ τους συγκροτώντας ένα ενιαίο νοηματοδοτούμενο σύνολο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 278-280), πραγματοποιείται μέσω τριών αλληλένδετων συστημάτων:

1. Την πληροφοριακή αξία (οριζόντιος άξονας-κάθετος άξονας- δομή κέντρου περιθωρίων- τρίπτυχα), που λαμβάνουν τα στοιχεία σε μια σύνθεση ανάλογα με τη θέση τους σε αυτή.

2. Την προβολή των στοιχείων, η οποία διαμορφώνει και τον τρόπο ανάγνωσης της σύνθεσης (γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις).
3. Την πλαισίωση, δηλαδή την παρουσία ή απουσία μηχανισμών πλαισίωσης.

Στη φάση αυτή αρχικά επιλέχθηκαν τα πολυτροπικά κείμενα, που θα αξιοποιούνταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να αποδομηθεί ο σχεδιασμός τους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας, που αφορά στη δόμηση νοήματος της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού κατά τους Kress, G.& Leeuwen, V.T. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Τα πολυτροπικά αυτά κείμενα, που επιλέχθηκαν σε αυτή τη φάση, για να τα διαχωρίσουμε από τα υπόλοιπα τα ονομάσαμε ως «πολυτροπικά κείμενα διδασκαλίας της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού». Συνολικά αξιοποιήθηκαν δεκαπέντε πολυτροπικά κείμενα, τα οποία επιλέχθηκαν από τα σχολικά εγχειρίδια, από εξωσχολικά βιβλία και από το διαδίκτυο με κριτήριο επιλογής τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών, αλλά και την καταλληλότητα επεξεργασίας του περιεχομένου τους από αυτούς. Ως πολυτροπικά κείμενα θεωρήσαμε κι αυτά που συνδύαζαν εικονιστικό μέρος και λεξάντα (λεκτικό μέρος).

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας λήφθηκε υπόψη ό,τι εκτός από τα τρία αλληλένδετα συστήματα της κειμενικής μεταλειτουργίας, δηλαδή την πληροφοριακή αξία, την προβολή των στοιχείων και την πλαισίωση, θα επικεντρωθούμε και στη διδασκαλία των δειχτών πολυτροπικότητας (τυπογραφία), που αξιοποιεί κάθε πολυτροπικό κείμενο, όπως τα έντονα, έγχρωμα γράμματα, η έντονη γραμματοσειρά, η χρήση πεζών-κεφαλαίων, οι χρωματικές αντιθέσεις, το φόντο, τα οπτικά σύμβολα των εικόνων, καθώς και τη σχέση της εικόνας με το λεκτικό μέρος.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θα σημείωνε τις παρατηρήσεις της και σε αυτή τη φάση στο προσωπικό της ημερολόγιο και αντίστοιχα η κριτική φίλη, η οποία θα σημείωνε και το πρωτόκολλο συμμετοχικής παρατήρησης. Επίσης και στη Γ' φάση, όπως και στις προηγούμενες φάσεις, οι διδασκαλίες θα ηχογραφούνταν με τη σχετική άδεια που είχε εγκριθεί για τους λόγους της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας.

Τα πολυτροπικά κείμενα, «πολυτροπικά κείμενα διδασκαλίας της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού», που αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της *γραμματικής του*

οπτικού σχεδιασμού σύμφωνα με τους Kress, G.& Leeuwen, V.T., αναλύονται σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας ως εξής:

Ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, που αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία της «γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού»

- **Πολυτροπικό κείμενο 1: Τα μέρη της ελιάς**

Το πολυτροπικό κείμενο με τίτλο «Τα μέρη της ελιάς», που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, είναι ένα κείμενο απλής διάταξης, που αξιοποιεί την κάθετη κειμενική δομή παράθεσης στοιχείων και δύο τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών τον λεκτικό και τον οπτικό. Στο πάνω μέρος έχει τοποθετηθεί το λεκτικό μέρος και ο τίτλος με έντονη χρωματιστή γραμματοσειρά, που θεωρούμε σύμφωνα με τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού ως Ιδεώδες, ενώ στο κάτω μέρος έχει τοποθετηθεί η εικόνα ως το Πραγματικό.

Η εικόνα έχει επεξηγηματικό ρόλο, χωρίς όμως να αναπαρίστανται όλες οι πληροφορίες που αναφέρει το λεκτικό μέρος. Η αναγνωστική πορεία που ακολουθείται είναι από πάνω προς τα κάτω. Στο πολυτροπικό αυτό κείμενο απουσιάζει η χρήση πλαισίων (αδύναμη οπτική πλαισίωση) με αποτέλεσμα να υπάρχει μια αίσθηση συνεχούς ροής από πάνω προς τα κάτω. Ο κενός χώρος εμφανίζει την εικόνα να έχει αυξημένη συνοχή με το λεκτικό μέρος, άρα αυξημένο βαθμό συνδεσιμότητας να είναι μια μονάδα πληροφόρησης.



Εικόνα 45, Πολυτροπικό κείμενο κάθετης κειμενικής δομής χαλαρής πλαισίωσης

- **Πολυτροπικό κείμενο 2: Το πολικό εξπρές**

Η αφίσα με τίτλο «The Polar Express» είναι απλής διάταξης που αξιοποιεί την κάθετη κειμενική δομή παράθεσης στοιχείων και δύο τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών της τον λεκτικό και τον οπτικό τρόπο. Στο πάνω μέρος της, στο Ιδεώδες, είναι τοποθετημένο το οπτικό μέρος και ο τίτλος με έντονα κεφαλαία, μεγάλα, κίτρινα γράμματα. Η εικόνα του τρένου συμπληρώνει τον τίτλο και κυριαρχεί λόγω μεγέθους παρουσιάζοντας οπτική υπεροχή σε σχέση με τα υπόλοιπα οπτικά στοιχεία. Στο κάτω μέρος, δηλαδή στο Πραγματικό, παρουσιάζονται οι λεκτικές πληροφορίες σχετικά με την ώρα προβολής της ταινίας και τον χώρο προβολής. Η εικόνα χρησιμοποιείται ως φόντο πάνω στην οποία αποτυπώνεται το λεκτικό μέρος. Οι διαβαθμίσεις του μπλε χρώματος λειτουργούν ως μηχανισμοί πλαισίωσης, ενώ το αναγνωστικό μονοπάτι ξεκινά από την εικόνα και κατευθύνεται στον τίτλο και έπειτα στο υπόλοιπο μέρος της σύνθεσης. Η αφίσα επιλέχθηκε από το διαδίκτυο.



Εικόνα 46, Πολυτροπικό κείμενο, αφίσα κάθετης κειμενικής δομής ισχυρής πλαισίωσης

- **Πολυτροπικό κείμενο 3: Ποίημα του Κωστή Παλαμά**

Το πολυτροπικό κείμενο επιλέχθηκε από το Ανθολόγιο της Ε΄ και Στ΄ τάξης και είναι απλής διάταξης, που αξιοποιεί επίσης την κάθετη κειμενική δομή παράθεσης στοιχείων. Στο πάνω μέρος, στο Ιδεώδες, είναι τοποθετημένη η εικόνα του εικαστικού έργου του Ανρί Ματίς «Αρμονία σε κόκκινο». Στο έργο κυριαρχεί το κόκκινο χρώμα, που ως θερμό χρώμα συνδέεται με τον ενθουσιασμό και την καλή διάθεση και έρχεται σε αντίθεση με το μαύρο πουκάμισο της γυναίκας που δίνει σοβαρότητα με έντονα χρώματα και στοιχεία, όπως αυτά των λουλουδιών. Στο κάτω μέρος, το πραγματικό έχει τοποθετηθεί το λεκτικό μέρος και είναι ένα ποίημα του Κωστή Παλαμά, «Ύμνος στη ζωή», που αναφέρεται στην ομορφιά της ζωής. Ο κενός χώρος εμφανίζει την εικόνα να έχει αυξημένη συνοχή με το λεκτικό μέρος, άρα αυξημένο βαθμό συνδεσιμότητας να είναι μια μονάδα πληροφόρησης. Η αναγνωστική πορεία ξεκινά από την εικόνα και πηγαιίνει προς τα κάτω, είναι δηλαδή γραμμική. Η εικόνα λειτουργεί διακοσμητικά περισσότερο, αν και προκαλεί συγκινησιακά τον αναγνώστη του ποιήματος.

πάνω μέρος, όπου τοποθετείται το ιδεώδες, ανώτερο και επιθυμητό, η γενική πληροφορία



Henri Matisse, Αρμονία σε κόκκινο

Ζωή! δεν είναι τίποτε μικρότερο στον κόσμο απ' την πεντάμορφη ζωή, την ολοκληρωμένη! Ζωή, κι αν έρχεται γαλήνη κι από χαρές γεμάτη, κι αν έρχεται με βάσιμα και μ' έγνοιες και μ' αρρώστιες, ζωή του μέσου και του νωκυ, της φτώχειας και του πλούτου, με της δουλειάς τον ιδρώτα, με της αγάλης τη γούλια, με την εφίπνην ήμερα, με τους αγρίους πολέμους και μ' όλες τις καλοκαριές και μ' όλους τους χειμώνες, Ζωή, κι όπως κι α δείχνεται, Ζωή, κι ό,τι κι αν είσαι, αν είσαι πρόγραμμα ή όνειρο, καλή κακή κι αν είσαι, χαρά σ' εσέ, δόξα σ' εσέ κι αγάπες και τραγούδια!

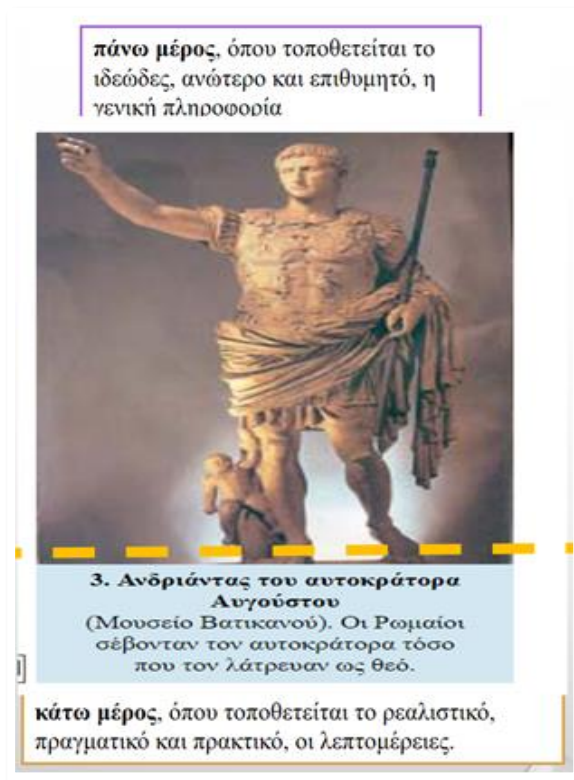
Κωστή Παλαμάς

κάτω μέρος, το ρεαλιστικό, πραγματικό και πρακτικό, οι λεπτομέρειες. Αναλυτικότερα, το κάτω μέρος συμβολίζει την υλικότητα, το βάρος, τη σταθερότητα(βλ. Bang 1995:76).

Εικόνα 47, Πολυτροπικό κείμενο κάθετης κειμενικής δομής

- **Πολυτροπικό κείμενο 4: Ο Αδριάντας του Αυτοκράτορα Αυγούστου**

Το κείμενο είναι απλής διάταξης που αξιοποιεί επίσης την κάθετη κειμενική δομή παράθεσης στοιχείων και δύο τρόπους οπτικό και λεκτικό παρουσίασης πληροφοριών. Κυρίαρχη είναι η εικόνα στο πάνω μέρος, λόγω μεγέθους η οποία έχει ρόλο επεξηγηματικό του λεκτικού μέρους και παίζει τον ρόλο του τίτλου. Η εικόνα επιλέχθηκε από το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας της Δ΄ τάξης. Η αναγνωστική πορεία ξεκινά από την εικόνα και έπειτα συνεχίζει στο λεκτικό μέρος.

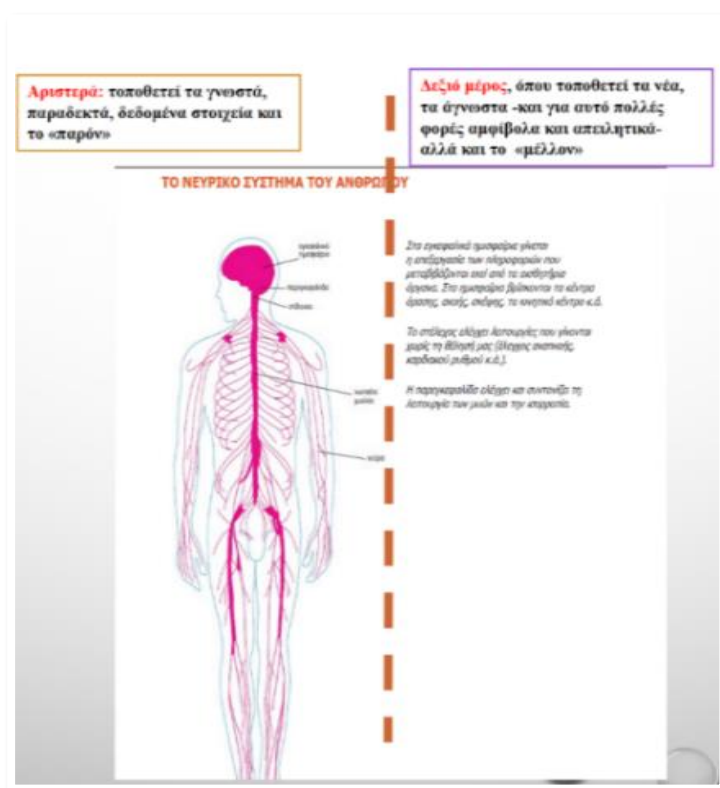


Εικόνα 48, Πολυτροπικό κείμενο κάθετης κειμενικής δομής

- **Πολυτροπικό κείμενο 5: « Το νευρικό σύστημα του ανθρώπου»**

Πρόκειται για απλής διάταξης πολυτροπικό κείμενο που παρέχει πληροφορίες για το νευρικό σύστημα του ανθρώπου. Αριστερά τοποθετούνται οι γνωστές, οικείες πληροφορίες στον θεατή που σύμφωνα με τον Kress αποτελούν το Δεδομένο. Δεξιά τοποθετούνται οι νέες πληροφορίες, αυτές τις οποίες θα μάθει και ορίζονται ως Άγνωστο-Νέο. Στο συγκεκριμένο κείμενο το Δεδομένο είναι το οπτικό μέρος, ενώ το Νέο το λεκτικό, που περιγράφει τις άγνωστες πληροφορίες. Στο πολυτροπικό κείμενο

ο τίτλος είναι με κεφαλαία, έντονα γράμματα και η ανάγνωσή του είναι γραμμική. Η εικόνα λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με το λεκτικό μέρος, ενώ απουσιάζουν μηχανισμοί πλαισίωσης.



Εικόνα 49, Πολυτροπικό κείμενο οριζόντιας κειμενικής δομής

- **Πολυτροπικό κείμενο 6: «Ιστορία της πετοσφαίρισης»**

Και αυτό το πολυτροπικό κείμενο είναι απλής διάταξης, που παρέχει πληροφορίες για την πετοσφαίριση. Αριστερά τοποθετούνται οι γνωστές, οικείες πληροφορίες στον θεατή που σύμφωνα με τον Kress αποτελούν το δεδομένο. Δεξιά τοποθετούνται οι νέες πληροφορίες αυτές τις οποίες θα μάθει και ορίζονται ως Νέο. Στο συγκεκριμένο κείμενο το Δεδομένο είναι το οπτικό μέρος, ενώ το Νέο το λεκτικό, που περιγράφει τις άγνωστες πληροφορίες σε δύο παραγράφους. Ακολουθεί τη γραμμική ανάγνωση και ο τίτλος είναι με έντονα πράσινα γράμματα, ενώ το στοιχείο που παρουσιάζει οπτική υπεροχή είναι η εικόνα. Ο κενός χώρος εμφανίζει την εικόνα να έχει αυξημένη συνοχή με το λεκτικό μέρος, άρα αυξημένο βαθμό συνδεσιμότητας σα να είναι μια μονάδα πληροφόρησης.

Αριστερά: τοποθετεί τα γνωστά, παραδεκτά, δεδομένα στοιχεία και το «παρόν»,

Δεξιό μέρος, όπου τοποθετεί τα νέα, τα άγνωστα -και για αυτό πολλές φορές αμφίβολα και απειλητικά- αλλά και το «μέλλον»

Ιστορία της πετοσφαίρισης



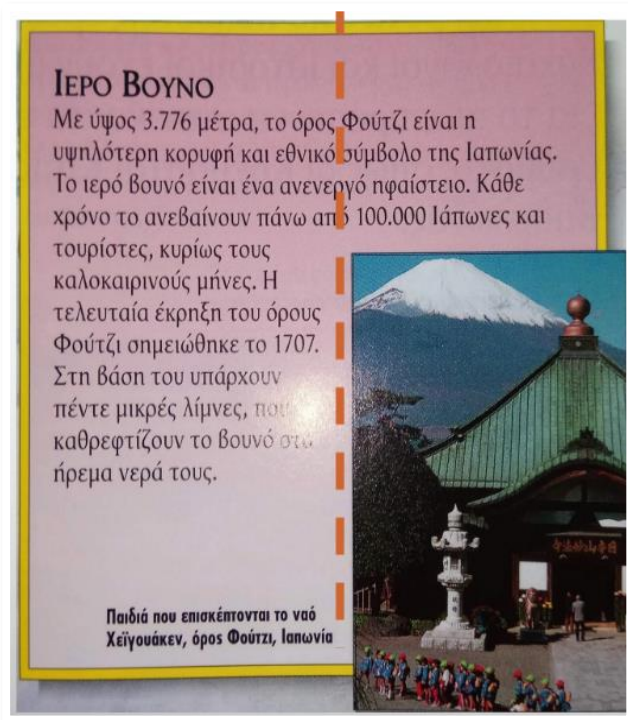
Το βόλλει γεννήθηκε το 1895 στην Αμερική (Χόλιοκ της Μασαχουσέτης), από τον Γουίλιαμ Μόργκαν. Το πρώτο του όνομα ήταν «Μάιονετ» (ονομασία από παίχτη Γάλλων ευγενών του 18ου αιώνα). Μετονομάστηκε σε «βόλλειμπολ», που σημαίνει «κτύπημα της μπάλας στον αέρα», από τον Δρ. Χάλστινγκ. Σιγά-σιγά διαδόθηκε σ' όλο τον κόσμο. Ο πρώτος που διδάξε βόλλει στην Ελλάδα, το 1922, ήταν ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής Αθανάσιος Λευκαδίτης.

Πολυτροπικό κείμενο: πληροφοριακή αξία οριζόντιου άξονα, Απλή διάταξη

Εικόνα 50, Πολυτροπικό κείμενο οριζόντιας κειμενικής δομής

- **Πολυτροπικό κείμενο 7: «Ιερό βουνό»**

Στο συγκεκριμένο πολυτροπικό κείμενο ως Δεδομένο είναι το λεκτικό μέρος κι ως Νέο το οπτικό. Οι γνωστές πληροφορίες έχουν τοποθετηθεί αριστερά, εφόσον θεωρείται οικείο το θέμα των ηφαιστειών στον θεατή. Οι άγνωστες, οι νέες είναι τοποθετημένες δεξιά και πιο χαμηλά από το λεκτικό μέρος στρέφοντας την προσοχή του θεατή πρώτα στο λεκτικό μέρος λόγω ύψους και χρώματος (ροζ πλαίσιο). Η εικόνα λειτουργεί ως επεξηγηματική του λεκτικού μέρους μια και δε διακρίνονται σε αυτή όλες οι λεκτικές πληροφορίες. Η λεζάντα δίπλα από την εικόνα επεξηγεί στον θεατή τι ακριβώς βλέπει στην εικόνα. Για τον τίτλο έχει χρησιμοποιηθεί μεγάλη γραμματοσειρά και έντονη μαύρη γραφή, ενώ τα αρχικά γράμματα των δύο λέξεων είναι με κεφαλαία. Η ανάγνωση είναι γραμμική από πάνω προς τα κάτω.

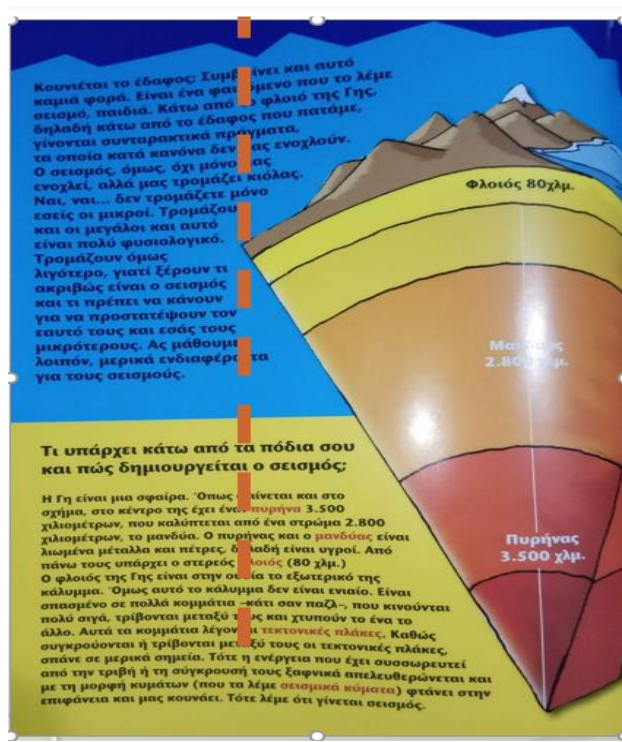


Εικόνα 51, Πολυτροπικό κείμενο οριζόντιας κειμενικής δομής

- **Πολυτροπικό κείμενο 8: «Σεισμός»**

Το πολυτροπικό κείμενο είναι απλής διάταξης και περιγράφει πώς δημιουργείται ένας σεισμός και ποια συναισθήματα προκαλεί στους ανθρώπους. Το λεκτικό μέρος που κατέχει τη θέση του Δεδομένου, δηλαδή των γνωστών πληροφοριών χωρίζεται χρωματικά σε δύο μέρη. Το μπλε φόντο, που περιγράφει τα συναισθήματα που βιώνει κάποιος κατά τη διάρκεια ενός σεισμού διαχωρίζεται νοηματικά από πώς δημιουργείται ο σεισμός μέσω του κίτρινου φόντου. Στο δεξί μέρος όλη τη σελίδα σχεδόν καταλαμβάνει το οπτικό μέρος, ως το Νέο, που είναι και το υπερέχον στοιχείο της σύνθεσης, όπου επεξηγεί όσα γράφονται στο κίτρινο φόντο (όχι πλήρως). Στην εικόνα τα στρώματα του εσωτερικού της γης διαχωρίζονται νοηματικά με τη χρήση χρωμάτων και αξιοποιούνται αριθμητικοί δείχτες για το πάχος του κάθε στρώματος. Η εικόνα λειτουργεί επεξηγηματικά σε σχέση με το λεκτικό μέρος. Η ανάγνωση του κειμένου είναι γραμμική, δηλαδή από πάνω προς τα κάτω, ενώ οι μηχανισμοί πλαισίωσης

καθορίζονται από τη διαφορά των χρωμάτων και δηλώνουν τον χαλαρό βαθμό συνδεσιμότητας μεταξύ των πληροφοριών.



Εικόνα 52, Πολυτροπικό κείμενο οριζόντιας κειμενικής δομής

- **Πολυτροπικό κείμενο 9: «Η τυφλόμυγα»**

Στο εικαστικό έργο τον πυρήνα της πληροφόρησης αποτελεί το παιδί με το μαντίλι που είναι τοποθετημένο στο Κέντρο της σύνθεσης. Η αυξημένη προσοχή, λοιπόν, και ο συμβολισμός του Κέντρου καθιστούν το παιδί κυρίαρχο στην εικόνα και στο μήνυμά της, όπως επισημαίνει ο Bang (1995:84), αλλά και πολλοί άλλοι (βλ. και Σιβροπούλου 2003:127). Αντίθετα, τα δευτερεύοντα στοιχεία, που συνυπηρετούν τον πυρήνα, τοποθετούνται στα Περιθώρια. Η λεζάντα «Τυφλόμυγα» μας πληροφορεί για το είδος του παιχνιδιού που απεικονίζεται, αλλά είναι και προφανές από τον συμβολικό χαρακτήρα του μαντιλιού.



Εικόνα 53, Πολυτροπικό κείμενο με δομή Κέντρου-Περιθωρίων

- **Πολυτροπικό κείμενο 10: «Ο μινωικός πολιτισμός»**

Κέντρο πληροφόρησης στο συγκεκριμένο πολυτροπικό κείμενο αποτελεί η εικόνα του ανακτόρου της Κνωσού, λόγω μεγέθους και τοποθέτησης. Οι υπόλοιπες πληροφορίες σχετικά με τον μινωικό πολιτισμό τοποθετούνται γύρω από το Κέντρο, στα Περιθώρια. Οι πληροφορίες της σύνθεσης, οι οποίες διατάσσονται περιμετρικά του πυρήνα πληροφόρησης με την απουσία πλαισίων δείχνουν την συνδεσιμότητά τους με το οπτικό μέρος. Η χρήση των έντονων πλαισίων χρωματικά, όπως του πορτοκαλί ορθογώνιου και του κύκλου, καθώς και του γραμμικού πλαισίου με τίτλο «Κρητικά τεχνουργήματα» δηλώνουν πως τα λεκτικά μέρη λειτουργούν αυτόνομα, ως χωριστές μονάδες πληροφόρησης.

Μετά την εικόνα που έχει τοποθετηθεί στο Κέντρο το «μάτι» του θεατή-αναγνώστη ελκύει ο έντονος και μεγάλου μεγέθους τίτλος της σύνθεσης. Η ανάγνωση που ακολουθούμε είναι κυκλική.



Εικόνα 54, Πολυτροπικό κείμενο Κέντρου –Περιθωρίων, με αξιοποίηση πολλών δειχτών πολυτροπικότητας και πλαισίων

• Πολυτροπικό κείμενο 11: Η θερμοκρασία αυξάνεται

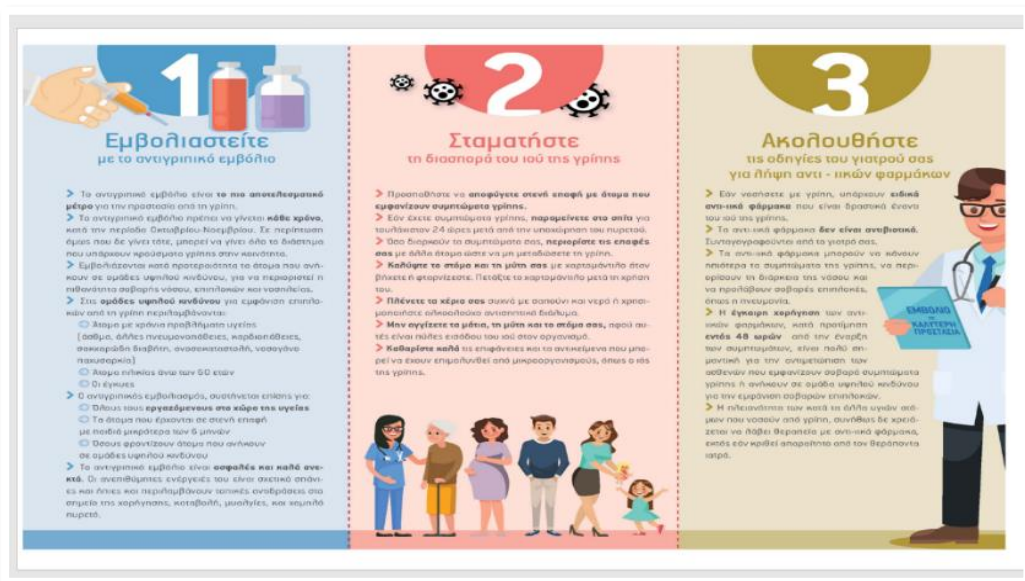
Το κείμενο παρουσιάζει δομή Οριζώντιου Τρίπτυχου, που αποτελεί συνδυασμό του Δεδομένου και του Νέου με το Κέντρο και το Περιθώριο (Kress, G.& Leuwen, V.T., 2010, σ. 305). Το Κέντρο που λειτουργεί ως Ενδιάμεσος γεφυρώνει το Δεδομένο με το Νέο. Στο συγκεκριμένο κείμενο το Δεδομένο είναι η αλόγιστη χρήση της ενέργειας για την οποία όλοι γνωρίζουμε και το Νέο το γεγονός ότι εξαρτάται από μας η πορεία του πλανήτη. Ο Ενδιάμεσος ενώνει αυτά σημειώνοντας γενικά τρόπους εξοικονόμησης της ενέργειας.



Εικόνα 55, Πολυτροπικό κείμενο μορφής τρίπτυχου

• **Πολυτροπικό κείμενο 12: Φυλλάδιο οδηγιών για τη γρίπη**

Στο πολυτροπικό αυτό κείμενο που έχει τη δομή τρίπτυχου το κάθε τμήμα έχει διαφορετικό χρώμα ως φόντο και ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα με μια κόκκινη διακεκομμένη γραμμή, υπογραμμίζοντας την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα του περιεχομένου της κάθε στήλης. Η πλαισίωση επίσης των ημικυκλίων στην αρίθμηση των στηλών δείχνει και την αποσύνδεση της κάθε στήλης νοηματικά μεταξύ τους, αλλά και το πιθανό αναγνωστικό μονοπάτι που μπορεί να ακολουθήσει ο αναγνώστης.



Εικόνα 56, Πολυτροπικό κείμενο μορφής τρίπτυχου

• **Πολυτροπικό κείμενο 13: Το πορτοκάλι και μία ηλαχτίδα**

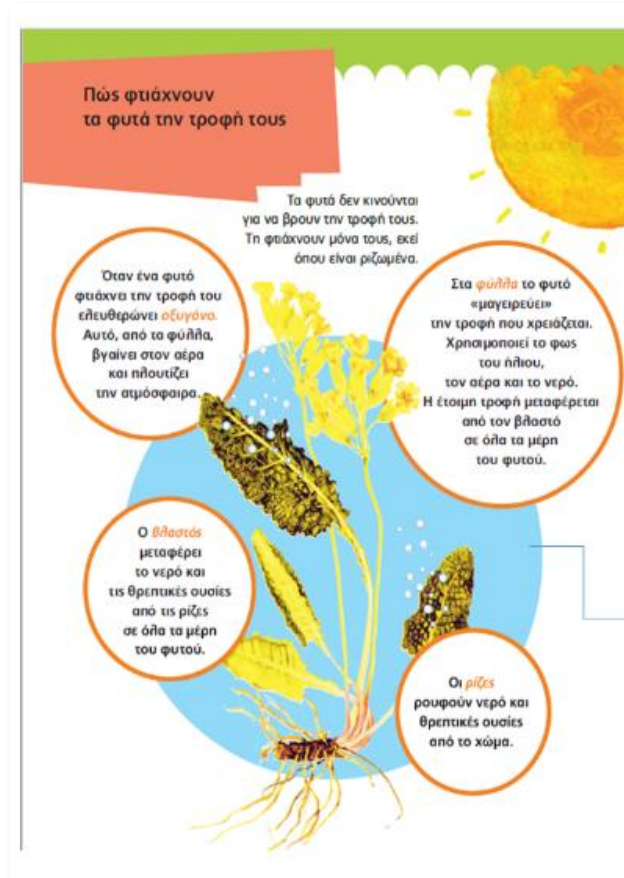
Στο λογοτεχνικό αυτό κείμενο το στοιχείο που προβάλλεται έντονα είναι η εικόνα λόγω μεγέθους και χρώματος, η οποία λειτουργεί διακοσμητικά, αλλά και ο τίτλος λόγω χρώματος (έντονη γραμματοσειρά, μαύρα γράμματα). Επίσης και το μέγεθος των γραμμάτων του τίτλου είναι μεγαλύτερο από το υπόλοιπο λεκτικό μέρος. Οι οπτικές επομένως ενδείξεις που κρίνουν την προβολή στο συγκεκριμένο κείμενο είναι το μέγεθος των γραμμάτων, η τονική αντίθεση του χρώματος (έντονο μαύρο), η τοποθέτηση στο οπτικό πεδίο (ο τίτλος είναι στο πάνω μέρος, άρα «βαρύτερη» προβολή (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 311). Ο θεατής θα αναγνώσει το κείμενο από πάνω προς τα κάτω και από τα αριστερά προς τα δεξιά, δηλαδή πρόκειται για μια σύνθεση όπου η ανάγνωση είναι γραμμική και αυστηρά κωδικοποιημένη.



Εικόνα 57, Πολυτροπικό κείμενο γραμμικής ανάγνωσης

- **Πολυτροπικό κείμενο 14: Πώς φτιάχνουν τα φυτά την τροφή τους;**

Στο πολυτροπικό αυτό κείμενο το στοιχείο της προβολής αποτελεί η εικόνα, που βρίσκεται στο κέντρο, λόγω μεγέθους, σχήματος και έντονων χρωμάτων. Η τονική επίσης αντίθεση στο λευκό φόντο την καθιστά ευδιάκριτη από το υπόλοιπο κείμενο. Στη συνέχεια το έντονο πορτοκαλί του πλαισίου τραβά την προσοχή του θεατή καθώς βρίσκεται ψηλά στη σύνθεση, όπως και η εικόνα του ήλιου. Το κείμενο αυτό μπορεί να διαβαστεί διαφορετικά ακολουθώντας το πιο προεξέχον στοιχείο και πηγαίνοντας στο επόμενο και ούτω καθεξής. Ακολουθείται δηλαδή μια μη γραμμική ανάγνωση και μη αυστηρά κωδικοποιημένη. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 315-316).



Εικόνα 58, Πολυτροπικό κείμενο με στοιχείο προβολής την εικόνα στο κέντρο και κυκλικής ανάγνωσης

- **Πολυτροπικό κείμενο παρέμβασης 15: Το καναρινί ποδήλατο**

Στο πολυτροπικό αυτό κείμενο το στοιχείο της προβολής αποτελεί η εικόνα, που απεικονίζει τον μαθητή με το κόκκινο μπουφάν στα αριστερά της σύνθεσης λόγω μεγέθους και έντονης τονικής και χρωματικής αντίθεσης με την υπόλοιπη σύνθεση. Το μέγεθος της εικόνας, που είναι μεγαλύτερο από τις άλλες την φέρνει στο προσκήνιο. Ακολουθεί ο τίτλος με την έντονη γραμματοσειρά και το κόκκινο χρώμα των γραμμάτων στο πάνω μέρος της σύνθεσης. Ο υπότιτλος επίσης έπεται λόγω των μεγαλύτερων σε μέγεθος γραμμάτων. Η ανάγνωση είναι κάθετη ξεκινώντας από τον τίτλο με τα έντονα κόκκινα γράμματα, πηγαίνοντας στον υπότιτλο και στη συνέχεια στο υπόλοιπο λεκτικό μέρος. Οι εικόνες λειτουργούν συμπληρωματικά στο λεκτικό μέρος.

Το καναρινί ποδήλατο

ΕΛΛΑΔΑ, 1999, διάρκεια 90', έγχρωμο

Μια όμορφη, συγκινητική ταινία σε σκηνοθεσία του Δημήτρη Σπαύρακα. Μόλις ο Άρης Σκούπης διορίζεται δάσκαλος στη 21^η Δημοτική ενός δημοσίου σχολείου της Αθήνας, ανακαλύπτει ότι ένας από τους μαθητές του, ο Λευτέρης Μουρατίδης, είναι σχεδόν ανολιγώγιμος και απομονωμένος από τους συμμαθητές του. Αποφασισμένος να βοηθήσει το παιδί να βγει από αυτό το αδιέξοδο, αντιμετωπίζει πολλαπλά εμπόδια: οι συνάδελφοί του είναι

ηττοπαθείς και δεν πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει κάτι, οι γονείς του δεν είναι πάντα συνεργάσιμοι, οι συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών δεν είναι πάντα φιλική απέναντι στο Λευτέρη. Αλλά η αποφασιστικότητα και η αيمانή του να τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Την κρίσιμη στιγμή που ο Λευτέρης είναι έτοιμος να το παρατήσει, ο δάσκαλος βρίσκει τρόπο να τον εμπνεύσει και να τον ενθαρρύνει. Πιστή στην πραγματικότητα η ταινία (βασίζεται άλλωστε σε αληθινή ιστορία), δεν τελειώνει με «παίνοους». Τονίζει απλά την εμπιστοσύνη στην αξία των ανθρώπινων σχέσεων και στην αξία της θέλησης. Μια ταινία δοσμένη με αυθεντικότητα και γνήσιο συναίσθημα.

πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς
στα πλαίσια του Διεθνούς Φεστιβάλ
Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους
(Δασκαυή)

Σ. φρονιμα
Δημήτρης Αλεξανδράκης, Τάσος Βλάχος,
Νέος Τουρνάκης, Μάνος Βασιλάκης,
Αλεξάνδρα Πατσάκου, Θάνος Γρηγορίου



Εικόνα 59, Πολυτροπικό κείμενο με στοιχείο προβολής την εικόνα λόγω μεγέθους και κάθετης γραμμικής ανάγνωσης

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Γ΄ ΦΑΣΗΣ

Η εφαρμογή της Γ΄ φάσης ολοκληρώθηκε σε οκτώ διδακτικές ώρες, δηλαδή σε τέσσερα συνεχόμενα διδακτικά δίωρα.

21/5/19: 2 διδακτικές ώρες

28/5/19: 2 διδακτικές ώρες

4/6/19: 2 διδακτικές ώρες

5/6/19: 2 διδακτικές ώρες

✓ 1^ο διδακτικό δίωρο Γ΄ φάσης (21 Μαΐου 2019)

Διδασκαλία πληροφοριακής αξίας κάθετου και οριζόντιου άξονα δόμησης, προβολής –γραμμικές συνθέσεις, πλαισίωση

Στο πρώτο διδακτικό δίωρο η εκπαιδευτικός –ερευνήτρια επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της σύνθεσης των πολυτροπικών κειμένων, με την αρχή μεταλειτουργίας του κάθετου και οριζόντιου άξονα δόμησης των πληροφοριών. Παράλληλα, στόχευε στο να κατανοήσουν οι μαθητές πως η σύνθεση ενός πολυτροπικού κειμένου εμπεριέχει και διαφορετικούς βαθμούς προβολής των στοιχείων της, η οποία προβολή «μπορεί να δημιουργήσει ένα βαθμό ιεραρχίας για το ποια στοιχεία είναι πιο άξια προσοχής από κάποια άλλα» (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 310). Επίσης στόχευε στο να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο που είναι σχεδιασμένα να διαβάζονται (γραμμική ανάγνωση) τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς και τον ρόλο των πλαισίων (ισχυρή ή μη) στη συνδεσιμότητα των πληροφοριών μιας σύνθεσης (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 314).

Αρχικά ξεκίνησε με την αρχή της κάθετης δόμησης θεωρώντας πως είναι πιο οικεία στους μαθητές, λόγω ότι τα περισσότερα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, που έρχονται σε επαφή οι μαθητές, ακολουθούν τη συγκεκριμένη δομή. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν στους μαθητές τα εξής κείμενα, που έχουν αναλυθεί στον σχεδιασμό της Γ΄ φάσης:

Πολυτροπικό κείμενο 1:

«Τα μέρη της ελιάς»

Πολυτροπικό κείμενο 2:

«Το πολιτικό εξπρές»,

Πολυτροπικό κείμενο 4:

«Αδριάντα του Αυτοκράτορα Αυγούστου»

Για να κατανοήσουν οι μαθητές τη δομή του κάθετου άξονα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχεδίαζε ταυτόχρονα στον πίνακα έναν εννοιολογικό γραφικό προ-οργανωτή, βασιζόμενη στις απαντήσεις των μαθητών, στον οποίο ανέλυε το πάνω μέρος της σύνθεσης που χαρακτηρίζεται ως Ιδεώδες (εικόνα ή λεκτικό μέρος) και παρέχει μια γενική πληροφόρηση, καθώς και το κάτω μέρος της σύνθεσης, που χαρακτηρίζεται ως Πραγματικό (εικόνα ή λεκτικό μέρος) και παρέχει αναλυτική πληροφόρηση. Στην περίπτωση που το άνω μέρος της σελίδας καταλαμβάνεται από το λεκτικό μέρος, αυτό παίζει τον κυρίαρχο ρόλο και οι εικόνες τον υποδεέστερο, που είναι όμως σημαντικός με τον δικό του τρόπο. Αν συμβαίνει το αντίθετο, το μήνυμα της σύνθεσης μεταφέρεται οπτικά και το κείμενο υπάρχει για να το επεξηγήσει (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 293). Ο εννοιολογικός γραφικός προ-οργανωτής παρουσίαζε οργανωμένες τις κεντρικές έννοιες, ώστε οι νέες πληροφορίες να μετατρέπονται σε «οργανωμένες, κατανοητές και, άρα, μαθησιακά αξιοποιήσιμες γνώσεις» (Ματσαγγούρας, Η., 2007, σ. 138).

Τα πολυτροπικά κείμενα προβάλλονταν στον διαδραστικό πίνακα της τάξης, αλλά μοιράστηκαν και σε έγχρωμα φωτοτυπημένα αντίγραφα στους μαθητές, ώστε να μπορούν να σημειώνουν πάνω σε αυτά. Μέσα από στοχευμένες και κλιμακούμενες ερωτήσεις καθοδηγούμενης ανακάλυψης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και διαλογική συζήτηση, οι μαθητές διέκριναν ότι οι γενικές πληροφορίες συνήθως τοποθετούνται στο πάνω μέρος μια σύνθεσης, ενώ οι λεπτομέρειες στο κάτω. Παράλληλα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζητούσε από τους μαθητές να εντοπίσουν τον σημειωτικό τρόπο που είχε επιλεχθεί για την παρουσίαση των πληροφοριών (οπτικός –λεκτικός), καθώς τις χρωματικές διαφορές που πιθανόν υπήρχαν, τη χρήση έντονων γραμμμάτων, τη χρήση φόντων, κουκίδων, αλλά και τη λειτουργία της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος.

Επίσης, διερευνήθηκε και ο τρόπος ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων και οι μαθητές κατανόησαν πώς μπορούν να ακολουθούν μια γραμμική ανάγνωση, αυστηρά κωδικοποιημένη από τα αριστερά στα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στην ύπαρξη ή απουσία πλαισίων, που όσο πιο έντονη είναι η παρουσία τους τόσο περισσότερο λειτουργούν ως ξεχωριστή μονάδα πληροφόρησης (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 313). Ενδεικτικά διατυπώθηκαν από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια οι εξής ερωτήσεις καθοδηγούμενης ανακάλυψης:

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Τι κείμενο είναι αυτό;

Ποιους τρόπος χρησιμοποιεί για να παρουσιάσει τις πληροφορίες;

Σε πόσα μέρη θα το χωρίζατε;

Ποιος είναι ο τίτλος;

Πώς είναι γραμμένος ο τίτλος;

Ποια πληροφορία μας δίνει ο τίτλος;

Ποια η σχέση του λεκτικού μέρους και την εικόνα;

Τι μας λέει το λεκτικό μέρος; Ποιες πληροφορίες μας παρέχει;

Τι μας λέει το οπτικό μέρος; Ποια πληροφορία μου δίνει η εικόνα;

Τι συμβαίνει με το μέγεθος της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος;

Ποιο στοιχείο της σύνθεσης προβάλλεται εντονότερα;

Πώς είναι τα χρώματα της εικόνας;

Ποια η σχέση της εικόνας με το κείμενο; Μας δείχνει η εικόνα όλες τις πληροφορίες που λέει το λεκτικό μέρος;

Πού έχουν τοποθετηθεί οι γενικές πληροφορίες και πού οι λεπτομέρειες;

Πώς μπορώ να διαβάσω αυτό το κείμενο;

Υπάρχουν πλαίσια σε αυτό το κείμενο;

Αν ναι, πώς παρουσιάζονται και πώς ξεχωρίζουν;

Π.χ. Απόσπασμα διδασκαλίας

Εκπαιδευτικός: «Τι κείμενο είναι αυτό που βλέπετε και γιατί»;

Μαθητής: «Είναι πολυτροπικό κυρία...έχει εικόνα, έχει και λέξεις»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο...πολύ σωστά. Σε πόσα μέρη θα το χωρίζατε και ποια;»

Μαθητής: «Σε δύο» (όλοι μαζί)

Μαθητής: «Στο πάνω και στο κάτω μέρος»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ ωραία. Ποιο είναι το πάνω μέρος και ποιο το κάτω;»

Μαθητής: «Πάνω είναι το λεκτικό μέρος και κάτω το οπτικό. Η εικόνα δηλαδή είναι κάτω»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο. Πολύ ωραία. Τραβήξτε μια νοητή γραμμή για να το χωρίσετε... Ποιος είναι ο τίτλος του κειμένου;»

Μαθητής: «Τα μέρη της ελιάς» (όλοι μαζί)

Εκπαιδευτικός: «Μπορώ να καταλάβω από τον τίτλο για τι πράγμα μου λέει το κείμενο»;

Μαθητής: «όχιε....μάλλον ναι»

Μαθητής: «Μπορώ, γιατί βλέπω και την εικόνα που μου δείχνει μια ελιά»

Εκπαιδευτικός: «Σωστά. Πώς είναι γραμμένος ο τίτλος;»

Μαθητής: «έχει έντονα πράσινα γράμματα...λαδί σαν την ελιά»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο. Πολύ σωστά. Γιατί έχει έντονα γράμματα ο τίτλος;»

Μαθητής: «Για να ξεχωρίζει κυρία, να μας δείξει πως είναι ξεχωριστός από το άλλο κείμενο».

Εκπαιδευτικός: «Διαβάστε το κείμενο στο πάνω μέρος»

Μαθητής: «Το διαβάσαμε»

Εκπαιδευτικός: «Τι πληροφορίες παίρνω;»

Μαθητής: « μιλάει γενικά ...δηλαδή από πόσα μέρη αποτελείται η ελιά»

Μαθητής: «Μας λέει για το τι κάνει κάθε μέρος της ελιάς»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο, πολύ ωραία...άρα στο πάνω μέρος έχουμε τις γενικές πληροφορίες....τι υπάρχει στο κάτω μέρος»;

Μαθητής: «Στο κάτω μέρος είναι η εικόνα...μας δείχνει αναλυτικά που βρίσκεται το κάθε μέρος....αυτό δηλαδή που λέει το κείμενο πάνω»



Εικόνα 60, Πολυτροπικό κείμενο κάθετης δόμησης

.....
 Εκπαιδευτικός: «Μπράβο παιδιά. Συνεχίζουμε.. πώς θα διαβάσω αυτό το κείμενο;»

Μαθητής: « θα ξεκινήσω από πάνω»

Εκπαιδευτικός: «Από πάνω ναι, και προς τα πού;»

Μαθητής: «θα ξεκινήσω από πάνω και θα πάω προς τα κάτω»

Εκπαιδευτικός: «Γραμμή, γραμμή δηλαδή»

Μαθητής: «Ναι κυρία, γραμμή γραμμή προς τα κάτω»

Εκπαιδευτικός: «Μπορώ να το διαβάσω αλλιώς;»

Μαθητής «Όχι, δε γίνεται μόνο από πάνω προς τα κάτω»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ σωστά. Άρα όταν διαβάζω από πάνω προς τα κάτω έχω γραμμική ανάγνωση (σχεδιάζει τη φορά της ανάγνωσης στον πίνακα). Για πες μου τώρα υπάρχουν πλαίσια σε αυτή τη σύνθεση;»

Μαθητής: «Όχι» (όλοι μαζί)

Εκπαιδευτικός: «Ωραία, άρα τα στοιχεία της σύνθεσης είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους».

.....
 Με τον ίδιο τρόπο οι μαθητές διέκριναν τα δομικά μέρη της σύνθεσης με οριζόντιο άξονα δόμησης, που τα στοιχεία που τοποθετούνται αριστερά παρουσιάζονται ως

Δεδομένα, ενώ εκείνα που τοποθετούνται δεξιά ως Νέα. Ως Δεδομένο θεωρείται αυτό που ο θεατής ήδη γνωρίζει, το γνωστό, το παραδεκτό, το «παρόν» και συνήθως τοποθετείται σε μια σελίδα αριστερά ενώ το Νέο τοποθετείται δεξιά, το άγνωστο, το «μέλλον». Σε κάποιες περιπτώσεις όμως σελίδων μπορεί να συμβεί το αντίθετο και το Δεδομένο να είναι το οπτικό μέρος. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 289-290). Για την αναδόμηση της σύνθεσης με οριζόντιο άξονα δόμησης δόθηκαν τα εξής πολυτροπικά κείμενα, ενώ παράλληλα προβάλλονταν και στον διαδραστικό πίνακα.

Πολυτροπικό κείμενο 5:

« Το νευρικό σύστημα του ανθρώπου»

Πολυτροπικό κείμενο 7:

«Το ιερό βουνό»

Πολυτροπικό κείμενο 8:

«Ο σεισμός»

Ακολουθεί ενδεικτικά απόσπασμα διδασκαλίας.

Π.χ. Απόσπασμα διδασκαλίας

Εκπαιδευτικός: « Για δείτε τώρα αυτό το κείμενο ...από πόσα μέρη αποτελείται;»

Μαθητής: «από δύο ...οπτικό και λεκτικό»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο ...πολύ σωστά. Ποιος είναι ο τίτλος του κειμένου;»

Μαθητής: «Το νευρικό σύστημα του ανθρώπου»

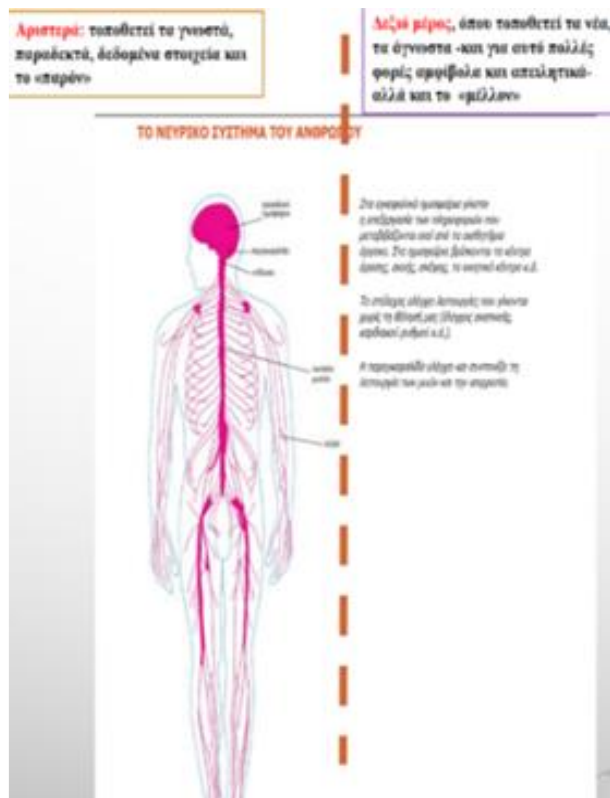
Εκπαιδευτικός: «Πώς είναι γραμμένος ο τίτλος;»

Μαθητής: «Με κεφαλαία γράμματα»

Εκπαιδευτικός: «πολύ σωστά...έχει χρώμα;»

Μαθητής: «ναι.. είναι έντονα, πορτοκαλί τα γράμματα»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ ωραία. Πού βρίσκεται τοποθετημένη η εικόνα σε σχέση με το λεκτικό μέρος;»



Εικόνα 61, Πολυτροπικό κείμενο οριζόντιας δόμησης

Μαθητής: «Είναι τοποθετημένη αριστερά, ενώ το λεκτικό δεξιά»

Εκπαιδευτικός: «Τι πληροφορία δηλαδή μας δίνει η εικόνα;»

Μαθητής: «Μας λέει πως αυτό είναι το ανθρώπινο σώμα»

Μαθητής: «Μας δείχνει το εσωτερικό του ανθρώπινου σώματος»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ ωραία. Την έχουμε ξαναδεί αυτή την εικόνα; Γνωρίζουμε το εσωτερικό του ανθρώπινου σώματος;»

Μαθητής: «Ναι το ξέρουμε. Το έχουμε ξαναδεί σε βιβλία»

Εκπαιδευτικός: «Τι πληροφορία δηλαδή μας δίνει η εικόνα; Μια γνωστή ή μια νέα πληροφορία;»

Μαθητής: «Είναι μια γνωστή πληροφορία»

Μαθητής: «Και το κόκκινο χρώμα γνωστές πληροφορίες δίνει. Μας δείχνει τα νεύρα, το νευρικό σύστημα»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ ωραία. Άρα αριστερά έχουν τοποθετηθεί γνωστές πληροφορίες. Αν θέλω να μάθω περισσότερες πληροφορίες για το νευρικό σύστημα, από πού θα τις πάρω;»

Μαθητής: « Θα διαβάσω το κείμενο δεξιά»

Εκπαιδευτικός: «Το λεκτικό μέρος δηλαδή;»

Μαθητής: «Ναι αυτό. Θα μάθω από το λεκτικό μέρος πληροφορίες για το νευρικό σύστημα.»

Εκπαιδευτικός: «Τι είδους πληροφορίες είναι αυτές; Για διαβάστε το λεκτικό μέρος»

Μαθητής: «Το διάβασα. Είναι καινούριες πληροφορίες»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο...άρα οι γνωστές πληροφορίες έχουν τοποθετηθεί αριστερά και οι νέες, οι άγνωστες δεξιά».

.....

✓ 2^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (28 Μαΐου 2019)

Διδασκαλία πληροφοριακής δόμησης Κέντρου-Περιθωρίων, Τρίπτυχου, προβολής –γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις, πλαισίωση

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο σκοπός μας ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν πως σε πολλά πολυτροπικά κείμενα το *Κέντρο της πληροφόρησης* προέρχεται από το στοιχείο, που είναι τοποθετημένο στο κέντρο της σύνθεσης, ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία γύρω του λειτουργούν ως επικουρικά και χαρακτηρίζονται ως Περιθώρια. Πυρήνας δηλαδή της πληροφορίας αποτελεί το στοιχείο που λειτουργεί ως Κέντρο και τα Περιθώρια είναι βοηθητικά εξαρτώμενα.

Πολλές φορές το Δεδομένο-Νέο και το Ιδεώδες-Πραγματικό μπορεί να συνδυαστεί με το Κέντρο και τα περιθώρια δημιουργώντας το Τρίπτυχο. Σε αυτή την περίπτωση το Κέντρο λειτουργεί ως Ενδιάμεσος, γεφυρώνοντας το Δεδομένο με το Νέο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 305-306). Επίσης διευρύνθηκε και σε αυτό το δίωρο ο τρόπος ανάγνωσης ενός πολυτροπικού κειμένου, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην γραμμική ανάγνωση και στην κυκλική, ο λόγος ύπαρξης των πλαισίων και η προβολή εκείνων των στοιχείων, που ελκύουν πρώτα το «μάτι» του αναγνώστη, καθώς και την ύπαρξη οπτικών συμβόλων στο οπτικό μέρος και τη σχέση εικόνας και λεκτικού μέρους.

Αρχικά προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα τα πολυτροπικά κείμενα, που αξιοποιούσαν τη δόμηση Κέντρου-Περιθωρίων και ζητήθηκε από τους μαθητές να κυκλώσουν και να περιγράψουν στα φωτοτυπημένα αντίγραφα τα στοιχεία εκείνα, που ελκύουν άμεσα το «μάτι» του θεατή, δηλαδή που παρουσιάζουν έντονη προβολή,

καθώς επίσης και να σημειώνουν λέξεις κλειδιά για όποια πληροφορία θεωρούσαν σημαντική.

Αξιοποιήθηκε το εικαστικό έργο «Τυφλόμυγα» (πολυτροπικό κείμενο 9) και το πολυτροπικό κείμενο 10: «Μινωικός πολιτισμός». Συζήτησαν για το είδος της πληροφορίας που παρέχουν και πώς συνδέονται με τα υπόλοιπα στοιχεία της σύνθεσης. Οι μαθητές κατανόησαν μέσα από τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνητριας, πως ο πυρήνας της πληροφόρησης βρίσκεται στο Κέντρο, ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία λειτουργούν ως συμπληρωματικά και τοποθετούνται στα Περιθώρια.

Η τυφλόμυγα

Πυρήνας πληροφόρησης

Επίσης οι μαθητές εντόπισαν τίτλους, έκριναν το μέγεθος των στοιχείων της σύνθεσης, τις χρωματικές αντιθέσεις, την ύπαρξη αριθμητικών συμβόλων, καθώς και αποκωδικοποίησαν τα οπτικά σύμβολα που έβλεπαν.

Στο πολυτροπικό κείμενο με τίτλο «μινωικός πολιτισμός» κατανόησαν πώς πρόκειται για μη γραμμικό κείμενο, όπου ο αναγνώστης μπορεί να το διαβάσει με όποια σειρά θέλει ξεκινώντας πιθανόν από το κέντρο και πηγαίνοντας στον τίτλο. Επίσης εντόπισαν τα χρωματικά πλαίσια και αντιλήφθηκαν τον ρόλο τους, που πλαισιώνουν δηλαδή ξεχωριστές μονάδες πληροφόρησης.

Ενδεικτικές ερωτήσεις εκπαιδευτικού

Τι κείμενο είναι αυτό;

Ποιους τρόπος χρησιμοποιεί για να παρουσιάσει τις πληροφορίες;

Σε πόσα μέρη θα το χωρίζατε;

Ποιες διαφορές εντοπίζεται σε σχέση με τα προηγούμενα πολυτροπικά κείμενα;

Ποιο στοιχείο προβάλλεται έντονα; Ποια πληροφορία μας δίνει;

Ποιος είναι ο τίτλος; Πώς είναι γραμμένος; Ποια πληροφορία μας δίνει;

Ποια η σχέση του λεκτικού μέρος και την εικόνα;

Τι μας λέει το λεκτικό μέρος; Ποιες πληροφορίες μας παρέχει;

Τι μας λέει το οπτικό; Τι συμβαίνει με το μέγεθος της εικόνας;

Πώς είναι τα χρώματα της εικόνας;

Ποια η σχέση της εικόνας με το κείμενο;

Πώς μπορώ να διαβάσω αυτό το κείμενο; Ισχύει ότι και στα προηγούμενα;

Υπάρχουν πλαίσια σε αυτό το κείμενο; Αν ναι, πως παρουσιάζονται;

Ομαδοποιούνται δηλαδή κάποιες πληροφορίες; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Απόσπασμα διδασκαλίας



Εικόνα 62, Πολυτροπικό κείμενο 10

Εκπαιδευτικός: « Για δείτε τώρα αυτό το κείμενο... από πόσα μέρη αποτελείται;»

Μαθητής: « από δύο... οπτικό και λεκτικό»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο... πολύ σωστά. Τι κοιτάτε μόλις το βλέπετε;»

Μαθητής: «Την εικόνα, που είναι τεράστια»

Εκπαιδευτικός: «Είναι τεράστια ναι.. μόνο για αυτό μας τραβά το ενδιαφέρον; Πού βρίσκεται η εικόνα;»

Μαθητής: «γιατί είναι και τεράστια και έχει και έντονα χρώματα»

Μαθητής: «στο κέντρο είναι η εικόνα»

Εκπαιδευτικός: «πολύ σωστά...τι θα κοιτάζω μετά;»

Μαθητής: «Τον τίτλο που έχει έντονα, πορτοκαλί τα γράμματα»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ ωραία. Τι σχέση έχει η εικόνα με τον τίτλο;»

Μαθητής: «Μας δείχνει αυτό που λέει ο τίτλος, δηλαδή το παλάτι του Μίνωα»

Εκπαιδευτικός: «Δεν λέει αυτό ακριβώς ο τίτλος...λέει μινωικός πολιτισμός. Πώς το καταλάβατε ότι είναι το παλάτι του Μίνωα;»

Μαθητής: «Μας το λέει το πορτοκαλί πλαίσιο που είναι πάνω στο παλάτι»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο. Υπάρχουν άλλα πλαίσια;»

Μαθητής: « Ναι υπάρχουν κι άλλα γύρω γύρω »

Μαθητής: «Έχουν πληροφορίες για το παλάτι»

Εκπαιδευτικός: «Μόνο για το παλάτι; Τι άλλες πληροφορίες έχουν;»

Μαθητής: «Για τον μινωικό πολιτισμό»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο. Από πού το καταλάβατε;»

Μαθητής: «Από τον τίτλο που έχουν τα μικρά κείμενα γύρω γύρω»

Εκπαιδευτικός: «Πολύ σωστά, άρα οι άλλες πληροφορίες έχουν τοποθετηθεί γύρω από το Κέντρο στα Περιθώρια. Δε μου λέτε τώρα γιατί βρίσκονται μέσα σε πλαίσια αυτές οι πληροφορίες;»

Μαθητής: «είναι μόνες τους, μήπως;»

Εκπαιδευτικός: «Τι μόνες τους δηλαδή; Ξεχωρίζουν από τις άλλες;»

Μαθητής: «Ναι, ξεχωρίζουν. Το καθένα πλαίσιο έχει άλλη πληροφορία και άλλο χρώμα».

.....

Εκπαιδευτικός: «Μετά την εικόνα στο κέντρο τι θα διαβάσω; Από θα ξεκινήσω;»

Μαθητής: « Θα κοιτάζω τον τίτλο και μετά το από κάτω»

Εκπαιδευτικός: «Τι είδους πληροφορίες είναι αυτές έχει κάτω από τον τίτλο; Για διαβάστε το»

Μαθητής: «Το διάβασα. Είναι σαν περίληψη»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο...περίληψη είναι. Μετά τι θα διαβάσω;».

Μαθητής: «θα διαβάσω το παλάτι»

Εκπαιδευτικός: «εσύ λες το παλάτι, άλλος τι θα διαβάσει;»

Μαθητής: «Μπορώ να διαβάσω ότι θέλω. Ο, τι έχει ενδιαφέρον»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο. Θα διαβάσω δηλαδή με όποια σειρά θέλω. Άρα δεν έχουμε εδώ γραμμική ανάγνωση όπως στα άλλα κείμενα»

.....

Με τον ίδιο τρόπο οι μαθητές ανέλυσαν και διέκριναν τα δομικά μέρη της σύνθεσης μορφής τρίπτυχου, που γεφυρώνει το Δεδομένο και το Νέο και λειτουργεί ως Ενδιάμεσος. Για τη διδασκαλία του Τρίπτυχου επιλέχθηκε το φυλλάδιο οδηγιών για τον ιό της γρίπης.

Απόσπασμα διδασκαλίας



Εικόνα 63, Πολυτροπικό κείμενο 12

Εκπαιδευτικός: «Από πόσα μέρη αποτελείται αυτό το πολυτροπικό κείμενο; Μπορείτε να τα χωρίσετε στις φωτοτυπίες σας;»

Μαθητής: «Από τρία μέρη»

Εκπαιδευτικός: «Πώς το καταλαβαίνω ότι έχει τρία μέρη;»

Μαθητής: «έχουν άλλο χρώμα και γράφουν και αριθμούς από πάνω»

Εκπαιδευτικός: «Μπράβο...πολύ σωστά. Τι μας λέει το κάθε μέρος;»

Μαθητής: «Το πρώτο μέρος, που έχει τον αριθμό ένα, μας λέει πως πρέπει να εμβολιαστούμε για τη γρίπη, το δεύτερο να κάνουμε για να μην εξαπλωθεί και το τελευταίο να ακούμε τον γιατρό».

Εκπαιδευτικός: «Αν δεν διαβάσω το λεκτικό μέρος από πού καταλαβαίνω τι μας λέει;»

Μαθητής: «Μας το λένε οι εικόνες σε κάθε μέρος»

Εκπαιδευτικός: «Έχει πλαίσια αυτό το τρίπτυχο;»

Μαθητής: «Έχει κυρία και καθένα είναι άλλη πληροφορία, έχουν άλλο χρώμα και διακεκομμένη γραμμή»

.....

✓ 3^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (4 Ιουνίου 2019)

Διδασκαλία επανάληψης και των τριών αλληλένδετων συστημάτων της σύνθεσης των πολυτροπικών κειμένων

Στο τρίτο διδακτικό δίωρο έγινε ανακεφαλαίωση όλων των αρχών της κειμενικής μεταλειτουργίας, δηλαδή του τρόπου που τα συστήματα της αξίας της πληροφορία, της προβολής και της πλαισίωσης εφαρμόζονται σε σύνθετα οπτικά συμπλέγματα γραπτού και εικονιστικού λόγου και παρουσιάζονται στο χαρτί ή σε έντυπη μορφή. (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010). Σκοπός ήταν η αφομοίωση και η εμπέδωση των καινούριων γνώσεων, που απέκτησαν οι μαθητές. Αξιοποιήθηκαν τα υπόλοιπα πολυτροπικά κείμενα παρέμβασης, που είχαν επιλεγεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό της Γ' φάσης. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν τα εξής:

Πολυτροπικό κείμενο 3:

«Το ποίημα του Κωστή Παλαμά»

Πολυτροπικό κείμενο 6:

«Ιστορία της πετοσφαίρισης»

Πολυτροπικό κείμενο 11:

«Η θερμοκρασία αυξάνεται»

Πολυτροπικό κείμενο 13:

«Το πορτοκάλι και μια ηλιαχτίδα»

Πολυτροπικό κείμενο 14:

«Η τροφή των φυτών»

Πολυτροπικό κείμενο 15:

«Το καναρινί ποδήλατο»

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εμφάνιζε στον διαδραστικό πίνακα με μορφή παρουσίασης ένα ένα πολυτροπικό κείμενο από αυτά που είχαν επιλεγεί και ζητούσε από τους μαθητές να αναλύσουν τα δομικά του στοιχεία, σχεδιάζοντας νοητές γραμμές στα φωτοτυπημένα αντίγραφα, ώστε να μπορέσουν να αξιολογήσουν τον βαθμό κατανόησης των κειμενικών δομών α) Δεδομένο-Νέο (δεξιά-αριστερά), β) Ιδεώδες – Πραγματικό (πάνω –κάτω), γ) Κέντρο –Περιθώρια και Τρίπτυχο.

Επίσης, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να σχολιάσουν τον τρόπο ανάγνωσης, που αξιοποιούσε κάθε πολυτροπικό κείμενο σημειώνοντας με βέλη την αναγνωστική φορά από το στοιχείο που προβαλλόταν πιο έντονα. Μελετούσαν και σχολίαζαν την τυπογραφία των τίτλων, τη χρήση πλαισίων ή μη καθώς και τα στοιχεία που προβάλλονταν πιο έντονα. Εντόπιζαν τις χρωματικές αντιθέσεις, την ύπαρξη φόντων και αιτιολογούσαν τον ρόλο των οπτικών στοιχείων και τη σχέση τους με το λεκτικό μέρος.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε να αναγνωρίσουν πολυτροπικά κείμενα στα σχολικά τους εγχειρίδια, που παρουσιάζουν δομή κάθετου άξονα και να τα συγκρίνουν με αυτά που παρουσιάζουν δομή οριζόντιου άξονα, καθώς να αναγνωρίσουν πολυτροπικά κείμενα με τη μορφή Κέντρου -Περιθωρίου και Τρίπτυχου, ταξινομώντας τα ανάλογα με τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσίαζαν στη σύνθεσή τους. Επίσης η εκπαιδευτικός –ερευνήτρια επέμενε στον

εντοπισμό πολυτροπικών κειμένων, στα οποία ο θεατής-αναγνώστης θα ακολουθούσε γραμμική-αυστηρή ανάγνωση ή κυκλική.

Στη συνέχεια οι μαθητές παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης το πολυτροπικό κείμενο, που εντόπιζαν αποδομώντας τα συστατικά του στους συμμαθητές τους. Οι υπόλοιποι μαθητές παρέμβαιναν διατυπώνοντας ερωτήσεις και κάνοντας συγκρίσεις μεταξύ των κειμένων.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε αυτό το διδακτικό δίωρο είχε κυρίως ρόλο υποστηρικτικό και παρέμβαινε στην περίπτωση που χρειαζόταν να διευκρινίσει κάτι ή να το διορθώσει.

✓ 4^ο διδακτικό δίωρο Γ' φάσης (5 Ιουνίου 2019)

Εμπλοκή μαθητών σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης

Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο μοιράστηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στους μαθητές με τυχαία σειρά τα κείμενα που είχαν παράγει οι συμμαθητές τους πριν την έναρξη της παρεμβατικής δράσης, δηλαδή στο Α' στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές, αφού μελετήσουν προσεχτικά τα παραγόμενα κείμενα των συμμαθητών τους πριν την έναρξη της παρέμβασης, να αξιοποιήσουν τις σημειώσεις τους από τους γραφικούς προ-οργανωτές και από τα φωτοτυπημένα φωτοαντίγραφα των πολυτροπικών κειμένων, που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να εντοπίσουν λάθη και να διατυπώσουν παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού τους και σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας, που διδάχθηκαν στη γ' φάση της παρέμβασης.

Στόχος ήταν να εμπλακούν σε μια διαδικασία ετεροαξιολόγησης (peer review), τα σχόλια της οποίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης (revising) και της αυτοδιόρθωσης (editing) του κειμένου από τον μαθητή – συγγραφέα στο τελικό στάδιο της δράσης (Μιχάλης, Α., 2009), δηλαδή στην παρούσα έρευνα στο Δ' στάδιο. Επίσης, αντάλλασσαν απόψεις και αναιρούσαν τις αρχικές τους επιλογές αναγνωρίζοντας τη διαφορά στις κειμενικές δομές, στη χρήση

οπτικών στοιχείων και στοιχείων της τυπογραφίας, ασκούμενοι με αυτόν τον τρόπο σε μεταγνωστικές δεξιότητες.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ Γ΄ ΦΑΣΗΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν κατά τη Γ΄ φάση, δηλαδή από τα προσωπικά ημερολόγια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία ηχογράφησης των διδασκαλιών και τα πρωτόκολλα παρατήρησης, ακολουθεί η περιγραφή για το πώς εξελίχτηκε η εφαρμογή της Γ΄ φάσης του δεύτερου σταδίου της παρέμβασης κι αν επιτεύχθηκε ο σκοπός της παρέμβασης σε αυτό το στάδιο.

Η συμμετοχή των μαθητών και σε αυτή τη φάση παραμένει σε υψηλά επίπεδα, αφού η πλειοψηφία παρουσιάζει υψηλή εμπλοκή (πάνω από 90%). Κατανοούν πως η καθημερινή μας εμπειρία είναι πολυτροπική, δηλαδή βιώνεται με τη χρήση πολλαπλών σημειωτικών τρόπων και πόρων διαδραματίζοντας συγκεκριμένους ρόλους (Πουρκός, Μ, 2011, σσ. 67-68).

Οι μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών λεκτικού και οπτικού μέρους και ιδιαίτερα τους αρέσει η μορφή του τρίπτυχου, όπως κρίναμε από τις απαντήσεις τους. Αντιλαμβάνονται επίσης τον διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων από αυτόν που έχουν συνηθίσει μέχρι τώρα, εντοπίζοντας αρχικά το στοιχείο που προβάλλεται έντονα ως πιο ισχυρό και ακολουθώντας έπειτα αναγνωστικές διαδρομές της επιλογής τους. Αναλύοντας τα οπτικά μέρη των πολυτροπικών κειμένων κατανοούν πως οι εικόνες είναι εξίσου σημαντικές ως προς το πληροφοριακό τους φορτίο όσο και ένα λεκτικό κείμενο. Θεωρούν πως ο τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών σε ένα πολυτροπικό κείμενο είναι «πιο ξεκούραστος», αφού υπάρχει η εικόνα και δεν είναι αναγκασμένοι να διαβάζουν ολόκληρο ένα λεκτικό κείμενο, το οποίο θεωρούν «κουραστικό». Αντιλαμβάνονται επίσης τη σημασία που έχει για τον αναγνώστη η χρήση των οπτικών δειχτών και της τυπογραφίας πχ. ο έντονος τίτλος, τα χρωματιστά πλαίσια, η χρήση

έγχρωμων γραμματοσειρών και χρωμάτων υψηλού κορεσμού στην οργάνωση του οπτικού και λεκτικού μέρους.

Επίσης, μέσα από τις διαδικασίες ετεροαξιολόγησης, κατάφεραν να εντοπίσουν τις ελλείψεις, που παρουσιάζουν τα κείμενα που παρήγαγαν οι συμμαθητές τους στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης. Με κριτήρια όσα έμαθαν κατά τη διδασκαλία της σύνθεσης των πολυτροπικών κειμένων, εντόπισαν την έλλειψη τίτλων, οπτικών δειχτών, πλαισίωσης, καθώς και την απουσία οπτικού μέρους.

Θεωρώντας πως ο σκοπός της Γ' φάσης έχει επιτευχθεί προχωρήσαμε στην εφαρμογή του τελευταίου σταδίου της παρέμβασης, ώστε να δούμε και στην πράξη αν οι μαθητές αφομοίωσαν τη νέα γνώση και πώς, συγκρίνοντας τα τελικά κείμενα που θα παράγουν με εκείνα που παρήγαγαν πριν την έναρξη της παρέμβασης.

3.4. Ανάλυση Γ΄ σταδίου: Παραγωγή πολυτροπικών μαθητικών κειμένων μετά την εφαρμογή του Β΄ σταδίου της παρέμβασης υπό το πρίσμα της προσέγγισης της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress & Leeuwen

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ Γ΄ ΣΤΑΔΙΟΥ

Με την ολοκλήρωση του Β΄ σταδίου ακολούθησε ο σχεδιασμός του Γ΄ σταδίου, ως στάδιο παραγωγής των τελικών μαθητικών κειμένων σύμφωνα με τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010).

Στους μαθητές δόθηκαν εκ νέου τα «κείμενα οδηγία» των τριών θεματικών ενοτήτων, δηλαδή τα πολυτροπικά κείμενα που αφορούσαν τις ενότητες της «Ελιάς», του «Νερού» και της «Πομπηίας», τα οποία τους είχαν δοθεί και πριν την έναρξη της παρέμβασης, προκειμένου να μελετηθούν ξανά τόσο ως προς τη σύνθεσή τους εφόσον θεωρήσαμε πως έχουν κατακτήσει τους στόχους της διδασκαλίας του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων. Ανακοινώθηκε επίσης ο σκοπός της συγγραφής κάθε κειμένου, ο οποίος ήταν ο ίδιος όπως και στα αρχικά παραγόμενα μαθητικά κείμενα πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης.

Με δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει δεξιότητες οπτικού εγγραμματισμού κι έχουν κατανοήσει πως οι γλωσσικοί και οι οπτικοί πόροι μπορούν να αναπτυχθούν είτε ανεξάρτητα είτε διεπιδραστικά οικοδομώντας διαφορετικά είδη νοημάτων (Core, B. & Kalantzis, M., 2009), θα παράγαν τα τελικά κείμενά τους ως το αποτέλεσμα των μετασχηματισμών της αναθεώρησης των κειμένων που είχαν παραχθεί στο διαγνωστικό στάδιο πριν την έναρξη της παρέμβασης.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ Γ΄ ΣΤΑΔΙΟΥ

Η παραγωγή των τελικών μαθητικών κειμένων ολοκληρώθηκε σε 3 διδακτικές ώρες στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας και πραγματοποιήθηκε στις 10/6/19, όπου αφιερώθηκαν 2 διδακτικές ώρες και 13/6/19, όπου αφιερώθηκε 1 διδακτική ώρα.

Τα πολυτροπικά κείμενα της έρευνας, που χαρακτηρίστηκαν ως «κείμενα οδηγού» και είχαν δοθεί στους μαθητές και πριν την παρέμβαση, μοιράστηκαν εκ νέου στους μαθητές ατομικά σε έγχρωμα φωτοαντίγραφα, ανά θεματική ενότητα. Παράλληλα προβάλλονταν και στον διαδραστικό πίνακα της τάξης σε μεγέθυνση. Στους μαθητές μοιράστηκαν λευκές κόλλες Α4, μολύβια, χρώματα (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές) και γόμες.

Στο Γ΄ στάδιο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υπενθύμισε στους μαθητές τον σκοπό, για τον οποίο έπρεπε να συνθέσουν το τελικό τους κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη τις σημειώσεις τους, καθώς και τους γραφικούς προ-οργανωτές που συν-δημιούργησαν με την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων. Είχαν επίσης τη δυνατότητα να παρατηρούν και τα κείμενα που παρήγαγαν πριν την έναρξη της παρέμβασης λαμβάνοντας υπόψη και τα σχόλια που διατύπωσαν οι συμμαθητές τους. Οδηγίες για το πώς θα συνέθεταν εκ νέου τα κείμενα δε δόθηκαν, όπως δεν είχαν δοθεί και στο στάδιο Α΄ της διαγνωστικής αξιολόγησης. Ο σκοπός τον οποίο θα εξυπηρετούσε η γραφή κάθε κειμένου παρουσιάστηκε και στον πίνακα της τάξης, ώστε να είναι εμφανής καθόλη τη διάρκεια του Γ΄ σταδίου.

Στο πρώτο διδακτικό δίωρο δόθηκαν τα πολυτροπικά «κείμενα οδηγού», που αφορούσαν τη θεματική ενότητα «Ελιά» και έπειτα του «Νερού», ενώ στην επόμενη διδακτική ώρα δόθηκαν στους μαθητές τα «κείμενα οδηγού» για την καταστροφή της «Πομπηίας».

Συνολικά οι μαθητές παρήγαγαν 65 κείμενα, 22 κείμενα για τη θεματική ενότητας της «ελιάς», 21 για τη θεματική ενότητα του «νερού» (ένας μαθητής απουσίαζε) και 22 για

τη θεματική ενότητα «Πομπηία». Τα τελικά μαθητικά κείμενα αριθμήθηκαν από τους μαθητές με τη μορφή «Τελικό κείμενο», συλλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια και αρχειοθετήθηκαν σε ειδικό φάκελο, ώστε να αξιολογηθούν ποιοτικά με κριτήριο αξιολόγησης τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας της «γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού» των Kress & Leeuwen, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ Γ' ΣΤΑΔΙΟΥ

Με βάση τα προσωπικά ημερολόγια τόσο της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας όσο και της κριτικής φίλης, τα πρωτόκολλα παρατήρησης, επιχειρείται η αποτίμηση του τελικού σταδίου της δράσης και η καταγραφή των ευρημάτων.

Κατά την επαφή τους με τα πολυτροπικά «κείμενα οδηγούς» δείχνουν πιο συνειδητοποιημένοι στην επιλογή των τρόπων σύνθεσης του κειμένου τους. Μελετούν προσεχτικά τους γραφικούς-οργανωτές και παρατηρούν πιο επίμονα τα οπτικά στοιχεία των συνθέσεων. Παράλληλα μελετούν και τα κείμενα που είχαν παράγει στο Α' στάδιο, ενώ φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα οπτικά μέσα των «κειμένων οδηγών» σε σχέση με την εφαρμογή του Α' σταδίου. Υπογραμμίζουν λεκτικά στοιχεία που συνδέονται με τις εικόνες των πολυτροπικών κειμένων και δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε οπτικούς δείχτες. Οι ερωτήσεις των μαθητών σε αυτό το στάδιο δεν αφορούν μόνο απορίες σχετικά με τις άγνωστες λέξεις των κειμένων, όπως έγινε στο Α' στάδιο, αλλά ζητούν διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο κάποιων εικόνων.

Αναφέρεται χαρακτηριστικά σε ένα απόσπασμα του προσωπικού ημερολογίου της κριτικής φίλης «...τα παιδιά έχουν μεγάλη διαφορά ως προς το να γράψουν τα κείμενα τους σε σχέση με πριν...αναζητούν χρώματα και συζητούν μεταξύ τους για το πώς θα πλαισιώσουν το κείμενό τους, ποια εικόνα είναι η πιο κατάλληλη και τι χρώματα να βάλουν για να είναι πιο ελκυστικό.....οι ερωτήσεις προς την κυρία τους αφορούν τη δομή της σύνθεσης και εστιάζουν όχι μόνο στο λεκτικό μέρος.....αναρωτιούνται αν αυτός που

θα το διαβάσει θα καταλάβει τι σημαίνει η εικόνα που χρησιμοποιούν...η διδακτική ώρα κυλάει χωρίς να το καταλάβουν και κανένα παιδί δεν ανησυχεί για το κουδούνι....».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα τελικά παραγόμενα κείμενα είναι θετικές ως προς το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν τα παραγόμενα τελικά μαθητικά κείμενα με κριτήριο αξιολόγησης τη χρήση οπτικών μέσων, τη χρήση δειχτών πολυτροπικότητας, τη γραμμική ανάγνωση ή μη και τη γενικότερη παρουσίαση των πληροφοριών, σύμφωνα με τον σκοπό συγγραφής που είχε καθοριστεί για κάθε περίπτωση. Μελετώντας τα τελικά κείμενα των μαθητών και συγκρίνοντάς τα με τα αρχικά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον ενθουσιασμό τους για τον τρόπο δόμησης των κειμένων και την αποτελεσματικότητα διδασκαλίας των αρχών της κειμενικής μεταλειτουργίας σύμφωνα με τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αν και στην αρχή της έρευνας είχαν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους, ως προς τη μη καταλληλότητα των αρχών της κειμενικής μεταλειτουργίας, θεωρώντας πως απευθύνεται σε μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές, αναθεωρούν τις απόψεις τους. Θεωρούν τα τελικά κείμενα εμφανώς βελτιωμένα σε σχέση με τα αρχικά, που παρήγαγαν οι μαθητές στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός ανέφερε: *«Για να είμαι ειλικρινής δεν περίμενα να έχει τέτοιο αποτέλεσμα. Πίστευα πως ελάχιστοι μαθητές θα έμπαιναν στη διαδικασία να εφαρμόσουν στην πράξη αυτό τον σχεδιασμό. Μάλλον πρέπει να ξανασκεφτώ πώς μπορώ να σχεδιάσω μια ανάλογη στρατηγική και να την εφαρμόσω...».*

3.5. Ανάλυση Δ΄ σταδίου: Τελική αποτίμηση- ποιοτική ανάλυση των παραγόμενων μαθητικών υπό το πρίσμα της «γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen

Τα τελικά παραγόμενα μαθηματικά κείμενα αξιολογήθηκαν ποιοτικά ανά θεματική ενότητα με κριτήριο αξιολόγησης τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Van Leeuwen, που χρησιμοποιήθηκε και για τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα πριν την έναρξη της παρέμβασης, στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης.

Ακολουθεί η αξιολόγηση των παραγόμενων τελικών κειμένων των μαθητών.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΛΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

| Τελικά Κείμενα μαθητών Θεματική ενότητα: Ελιά | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|---|--------------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Τελικά κείμενα | Σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται | Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | Χαρακτηριστικά σύνθεσης | | | | Σχέση εικόνας και λεκτικό μέρος |
| | | | Πληροφοριακή αξία σύνθεσης | Πλαισίωση | Γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις | Προβολή | |
| M1 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, χρήση κεφαλαίων με έντονη γραφή. Χρωματιστή ή γραμματοσειρά στο λεκτικό μέρος. Χρήση τίτλων στα πλαίσια. Υψηλού κορεσμού χρώματα | Μικτή δομή (δόμηση κάθετου και οριζόντιου άξονα) | Ισχυρή πλαισίωση με χρήση έντονων γραμμών-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση | Έντονη προβολή του τίτλου | Διακοσμητική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|--|---|--|--|-------------------------------|---------------|
| | | Έγχρωμο φόντο στη σελίδα. Χρήση κουκίδων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
| M2 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με χρήση κεφαλαίων και έντονη γραφή. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο φόντο των πλαισίων λεκτικών κειμένων. Χρήση τίτλων με κεφαλαία γράμματα στα λεκτικά κείμενα. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση με χρωματικές αντιθέσεις-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση - μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνας | Υποστηρικτική |
| M3 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με χρήση κεφαλαίων και έντονη γραφή. Χρωματιστή ή γραμματισμένη στο λεκτικό μέρος. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή (δόμηση κάθετου και οριζόντιου άξονα). | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση εκτός των δύο πλαισίων | έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|--|---|--|---|-------------------------------|---------------|
| M4 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου, χρήση κεφαλαίων με έντονη γραφή. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή(δόμηση κάθετου και οριζόντιου άξονα) | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση - αυστηρή κωδικοποίηση | έντονη προβολή οπτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M5 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με κεφαλαία γράμματα Υπογράμμιση τίτλου Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση | Έντονη προβολή εικόνας | Υποστηρικτική |
| M6 | Λεκτικός και οπτικός | Διχρωμία α τίτλου. Υψηλού κορεσμού χρώματα οπτικού μέρους. Πολλά οπικά μέσα. Χρήση έγχρωμου φόντου. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | Δόμηση οριζόντιου άξονα | Ισχυρή πλαισίωση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών λεκτικού μέρους. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M7 | Λεκτικός και οπτικός | Τίτλος με μεγάλο μέγεθος γραμματοσειράς. Χρωματιστά πλαίσια Υψηλή οργάνωση λεκτικού | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών λεκτικού μέρους. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή τίτλος | Διακοσμητική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|-------------------------|--|---|--------------------------------------|---------------|
| | | και οπτικού μέρους. | | | | | |
| M8 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με κεφαλαία γράμματα Υπογράμμιση τίτλου Υψηλού κορεσμού χρώματα. Έγχρωμη πλαίσιση. Έγχρωμο φόντο στα πλαίσια. Υψηλού κορεσμού χρώματα οπτικού μέρους. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | Δομή τρίπτυχου | Ισχυρή πλαίσιση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνας | Υποστηρικτική |
| M9 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με κεφαλαία γράμματα Υπογράμμιση τίτλου Υψηλού κορεσμού χρώματα. Έγχρωμη πλαίσιση. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαίσιση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνα | Υποστηρικτική |
| M10 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, κεφαλαία και έντονη γραφή. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Χρήση | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαίσιση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνας λόγω χρώματος | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|-------------------------|--|--|------------------------|---------------|
| | | έγχρωμων αριθμητικών δειχτών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
| M11 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με κεφαλαία γράμματα, χρήση θαυμαστικό ύ. Έγχρωμοι υπότιτλοι στα πλαίσια. Διχρωμία γραμματοσειράς στο λεκτικό μέρος. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Αδύναμη πλαisiώση εκτός από δύο λεκτικά κείμενα. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνας | Επεξηγηματική |
| M12 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με εναλλαγή πεζών κεφαλαίων. Έγχρωμοι υπότιτλοι και χρήση έγχρωμων φόντων εντός των πλαisiών. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαisiώση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση - μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή τίτλου | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|---------------------------|--|---|--------------------------------|---------------|
| M13 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, με έντονη γραφή και κεφαλαία. Διχρωμία λεκτικού μέρους. Υψηλού κορεσμού χρώματα οπτικού μέρους. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαisiώση με χρήση διακεκομμ ένων έγχρωμων γραμμών. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους. | Υποστηρικτική |
| M14 | Λεκτικός και οπτικός | Χρήση πληθώρας χρωμάτων στον τίτλο. Πληθώρα χρωμάτων έντονου κορεσμού ως φόντο. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαisiώση με χρήση έγχρωμων φόντων στα πλαίσια. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M15 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους Υπογράμμιση τίτλου. Υψηλού κορεσμού χρώματα οπτικού μέρους. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κάθετου άξονα | Ισχυρή πλαisiώση - μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M16 | Λεκτικός και οπτικός | Διχρωμία τίτλου σε έγχρωμο πλαίσιο. Χρήση έντονων κεφαλαίων. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαisiώση με χρήση έγχρωμης διακεκομμ έννης γραμμής | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|---------------------------|------------------|---|--|---------------|
| | | Πληθώρα οπτικών δειχτών υψηλού χρωματικού κορεσμού. Έγχρωμη γραμμή πλαισίου. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | | | | | |
| M17 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου και λεκτικού μέρους. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Χρήση έγχρωμων φόντων στα πλαίσια. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου - περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M18 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, χρήση έντονων κεφαλαίων. Έντονη γραμματοσειρά στον τίτλο του πλαισίου. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Χρήση έγχρωμων φόντων στα πλαίσια. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου - περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους και τίτλων | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|---------------------------|---|---|-------------------------------|---------------|
| M19 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, υψηλού κορεσμού χρώματα στο λεκτικό μέρος. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | Μικτή δομή | Χρήση πλαισίων-ισχυρή πλαισίωση | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M20 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, υψηλού κορεσμού χρώματα ως φόντο στο λεκτικό μέρος. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Έγχρωμη γραμματισοσειρά. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου - περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M21 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με χρήση έγχρωμου πλαισίου Χρήση έγχρωμων πλαισίων | Δομή κέντρου - περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσμοτήτα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Διακοσμητική |
| M22 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος Υπογράμμισ η τίτλου. Έγχρωμοι αριθμητικοί δείχτες. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση | Δόμηση κάθετου άξονα | Αδύναμη πλαισίωση | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|--|--|------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
|--|--|------------------------------|--|--|--|--|--|

| Τελικά Κείμενα μαθητών Θεματική ενότητα: Νερό | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|----------------------------|--|---|---------------------------------|---------------------------------|
| Αρχικά κείμενα | Σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται | Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | Χαρακτηριστικά σύνθεσης | | | | Σχέση εικόνας και λεκτικό μέρος |
| | | | Πληροφοριακή αξία σύνθεσης | Πλαισίωση | Γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις | Προβολή | |
| M1 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, χρήση κεφαλαίων. Υψηλού κορεσμού χρώματα ως φόντο στο λεκτικό μέρος. Χρήση υπότιτλων. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Έγχρωμη γραμματοσειρά. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M2 | Ο μαθητής απουσιάζει | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|--|---------------------------|--|---|---------------------------------|---------------|
| M3 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, χρήση κεφαλαίων. Πληθώρα οπτικών μέσων. Πληθώρα οπτικών δειχτών. Έγχρωμες γραμμές πλαίσιων. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαisiώση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M4 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Πληθώρα οπτικών μέσων. Πληθώρα οπτικών δειχτών. Έγχρωμες γραμμές πλαίσιων και χρήση κουκίδων. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Χρήση βελών. Αριθμητικοί δείχτες. Διχρωμία λεκτικού μέρους. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κέντρου-περιθωρίων | Ισχυρή πλαisiώση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή εικόνας | Επεξηγηματική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|---|---------------------------|--|--|--------------------------|---------------|
| M5 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος (διχρωμία) και χρήση πλαισίου. Αριθμητικοί δείχτες. Χρήση βελών. Έγχρωμα πλαίσια. Διχρωμία λεκτικού μέρους. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση οριζόντιου άξονα | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση με χρήση βελών. | Έντονη προβολή ή εικόνας | Επεξηγηματική |
| M6 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος. Διχρωμία λεκτικού μέρους. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Υψηλός κορεσμός οπτικού μέρους. Έγχρωμο φόντο. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κέντρου-περιθωρίων | Αδύναμη πλαισίωση - συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση - μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή εικόνας | Επεξηγηματική |
| M7 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, κεφαλαία. Διχρωμία λεκτικού μέρους. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Έγχρωμες γραμμές πλαισίων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή εικόνας | Επεξηγηματική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|------------|--|---|----------------------------------|---------------|
| | | | | | | | |
| M8 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Έγχρωμη γραμματосσειρά λεκτικού μέρους. Πληθώρα οπτικών μέσων. Χρήση βελών και αριθμητικών δειχτών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή λεκτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M9 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, κεφαλαία Υπότιτλοι έγχρωμοι. Έγχρωμες γραμμές πλαισίων. Χρήση βελών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση λόγω βελών. | Έντονη προβολή ή τίτλου. | Υποστηρικτική |
| M10 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Έγχρωμη γραμματосσειρά λεκτικού μέρους. Έγχρωμα χρωματικά πλαίσια. Αριθμητικοί δείχτες. | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|----------------------|---|---|--|---------------|
| | | Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. | | | | | |
| M11 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, κεφαλαία, υπογράμμιση. Χρήση έγχρωμης γραμματοσειράς, κεφαλαία. Υψηλού κορεσμού χρωματικό φόντο. Αριθμητικοί δείχτες. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση κάθετου άξονα | Ισχυρή πλαisiώση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή εικόνας | Υποστηρικτική |
| M12 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή, κεφαλαία, υπογράμμιση, χρήση θαυμαστικού ύ. Έγχρωμη γραμματοσειρά στο λεκτικό μέρος. Έντονη υπογράμμιση. Αριθμητικοί δείχτες. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | Μικτή δομή | Αδύναμη πλαisiώση - συνδεσιμότητα πληροφοριών, εκτός από έναν πίνακα. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή τίτλου λόγω χρώματος και μεγέθους | Επεξηγηματική |
| M13 | Λεκτικός και οπτικός | Τίτλος με εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων. Διχρωμία λεκτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαisiώση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή λεκτικού μέρους λόγω | Επεξηγηματική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|--------------------------|--|---|---------------------------------|---------------|
| | | Χρήση κεφαλαίων. Αριθμητικοί δείχτες. Πληθώρα οπτικών μέσων. Χρήση συμβόλων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | | | | χρωματικής αντίθεσης | |
| M14 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός χρωματικού ύπλαισίου. Έγχρωμοι αριθμητικοί δείχτες. Πληθώρα οπτικών μέσων. Πληθώρα οπτικών δειχτών. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δόμηση οριζόντιου άξονα. | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M15 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός χρωματικού με χρήση πεζών-κεφαλαίων. Έγχρωμη γραμματοσειρά λεκτικού μέρους. Πληθώρα αριθμητικών δειχτών . Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|-------------------------|---|---|---|---------------|
| M16 | Λεκτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή, κεφαλαία. Χρήση έγχρωμων υπότιτλων. Έγχρωμοι αριθμητικοί δείχτες. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. | | | | | |
| M17 | Λεκτικός και οπτικός | Τίτλος με χρήση κεφαλαίων. Πλαίσια με έγχρωμο φόντο. Αριθμητικοί δείχτες. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | Δόμηση οριζόντιου άξονα | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M18 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με υπογράμμιση. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Αριθμητικοί δείχτες έγχρωμοι. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | Δομή κέντρου περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική |
| M19 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή, κεφαλαία. Χρήση κεφαλαίων, θαυμαστικού. Έγχρωμο φόντο με χρωματικές αντιθέσεις. Χρήση αριθμητικών δειχτών. | Δομή τρίπτυχου | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους λόγω χρωματικής αντίθεσης και μεγέθους. | Επεξηγηματική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|-------------------------|--|---|---|----------------|
| | | Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους | | | | | |
| M20 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμικά τίτλου και λεκτικού μέρους. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Χρήση θαυμαστικών. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. | Δόμηση κάθετου άξονα | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσμοτήτα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή λεκτικού μέρους λόγω χρωματικής αντίθεσης. | Διακοσμητική |
| M21 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός χρωματικού πλαισίου. Υπότιτλοι με υπογράμμιση. Πληθώρα οπτικών μέσων. Χρήση έγχρωμων αριθμητικών δειχτών. Χρήση βελών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσμοτήτα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση στο μισό κείμενο. Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση με χρήση βελών. Συνδυασμός αναγνωστικών οδών. | Έντονη προβολή ή λεκτικού μέρους | Επεξηγηματική |
| M22 | Λεκτικός και οπτικός | Τίτλος με κεφαλαία χημικά σύμβολα. Χρήση κουκίδων. Έγχρωμη γραμματοσειρά λεκτικού μέρους. | Δομή κέντρου περιθωρίων | Ισχυρή πλαισίωση -μη συνδεσμοτήτα πληροφοριών. | Μη γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή ή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική. |

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | | Χρήση αριθμητικών δειχτών. Έγχρωμα πλαίσια. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|

| Τελικά Κείμενα μαθητών | | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|---|--|--|---------------------------------|
| Θεματική ενότητα: Πομπηία | | | | | | | |
| Αρχικά κείμενα | Σημειωτικός τρόπος που επιλέγεται | Τυπογραφικές τεχνικές και οπτικοί δείχτες | Χαρακτηριστικά σύνθεσης | | | | Σχέση εικόνας και λεκτικό μέρος |
| | | | Πληροφοριακή αξία σύνθεσης | Πλαισίωση | Γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις | Προβολή | |
| M1 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος σε πλαίσιο. Έγχρωμες γραμμές πλαισίων. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση-μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους λόγω μεγέθους | Υποστηρικτική |
| M2 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου. Έγχρωμες γραμμές πλαισίων. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. | Δόμηση κάθετου άξονα. | Αυστηρή πλαισίωση-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη Γραμμική ανάγνωση-μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους λόγω μεγέθους. | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|---|-----------------------|--|---|---|---------------|
| | | Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
| M3 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Μονόχρωμα πλαίσια. Μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Υψηλού κορεσμού χρώματα οπτικού μέρους. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους λόγω μεγέθους | Υποστηρικτική |
| M4 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός έγχρωμου πλαισίου. Πληθώρα οπτικών μέσων. Έγχρωμα πλαίσια. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους, χρώματος και θέσης. | Επεξηγηματική |
| M5 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου Μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Υπογράμμιση τίτλου. Έγχρωμες γραμμές πλαισίων. Υψηλού κορεσμού | Δόμηση κάθετου άξονα. | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Το λεκτικό μέρος λόγω τοποθέτησης στο κέντρο. | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|--|-------------|---|---|--|---------------|
| | | χρώματα στο οπτικό μέρος. Αριθμητικό δείχτες. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | | | | | |
| M6 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, χρήση θαυμαστικού. Διχρωμία λεκτικού μέρους. Έγχρωμα πλαίσια. Έγχρωμο φόντο σελίδας. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. | Μικτή δομή. | Αυστηρή πλαίσίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Το οπτικό μέρος λόγω μεγέθους και έντονου χρώματος . | Υποστηρικτική |
| M7 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Υπογράμμιση τίτλου. Μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Πληθώρα οπτικών μέσων. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Οπτικά σύμβολα. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Μικτή δομή. | Αυστηρή πλαίσίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών, με εξαίρεση την εισαγωγή κάτω από τον τίτλο. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Το οπτικό μέρος λόγω μεγέθους και έντονου χρώματος . | Επεξηγηματική |

| | | | | | | | |
|-----------|----------------------|--|-------------------------|--|---|-------------------------------------|---------------|
| M8 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Έγχρωμη γραφή στο λεκτικό μέρος. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Μεγάλη γκάμα χρωμάτων. Χρήση έγχρωμου φόντου. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους και χρώματος | Υποστηρικτική |
| M9 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός έγχρωμου πλαισίου. Έγχρωμη γραφή, έντονη. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Μεγάλη γκάμα χρωμάτων. Πληθώρα οπτικών μέσων. Χρωματικές αντιθέσεις. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους. | Δομή τρίπτυχου | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους και χρώματος | Επεξηγηματική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|--|----------------------|--|---|---|----------------|
| M10 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός έγχρωμου πλαισίου. Έγχρωμη γραφή. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Χαμηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. | Δόμηση κάθετου άξονα | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους και χρώματος | Διακοσμητική |
| M11 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος. Έγχρωμη γραφή. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Χαμηλή οργάνωση λεκτικού μέρους. | Δόμηση κάθετου άξονα | Αδύναμη πλαισίωση - συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνα και πρότασης λόγω χρώματος και μεγέθους | Επεξηγηματική |
| M12 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή έντονη Έγχρωμη γραφή στο λεκτικό μέρος. Χρήση κεφαλαίων. Υπότιτλοι. Χρήση αριθμητικών δειχτών. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό και λεκτικό μέρος. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού. | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών, εκτός του λεκτικού μέρους στο κάτω μέρος της σελίδας. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή εικόνα και πρότασης λόγω χρώματος και μεγέθους | Υποστηρικτική. |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|-------------------------|--|---|-------------------------------------|----------------|
| M13 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή. Χρήση έγχρωμων αριθμητικών δειχτών. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού. | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών, εκτός του λεκτικού μέρους στο κάτω μέρος της σελίδας. | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Η εικόνα λόγω μεγέθους και χρώματος | Υποστηρικτική. |
| M14 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, κεφαλαία. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Έγχρωμες. Έντονες γραμμές πλαισίων. Χρήση βελών. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση μέσω βελών. | Η εικόνα λόγω χρώματος | Υποστηρικτική. |
| M15 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος με έντονη γραφή. Μονοχρωμία λεκτικού μέρους . Χρήση αριθμητικών δειχτών Χρήση κεφαλαίων . Χαμηλού κορεσμού χρώματα | Δομή κάθετου άξονα | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση. | Η εικόνα λόγω φόντου | Υποστηρικτική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|-------------------------|---|---|--------------------------------------|----------------|
| | | οπτικού μέρους. Χρήση έγχρωμων , έντονων γραμμών στα πλαίσια. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | | | | | |
| M16 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή, κεφαλαία. Μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Υψηλού κορεσμού χρώματα, Μεγάλη γκάμα χρωμάτων. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | Δομή κάθετου άξονα | Αδύναμη πλαισίωση - συνδεσιμότητα πληροφοριών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποίηση | Ο τίτλος λόγω χρώματος και μεγέθους. | Υποστηρικτική. |
| M17 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος Έντονη υπογράμμιση τίτλου. Χρήση έγχρωμης, έντονης γραφής, Υπογράμμιση λέξεων. Χρήση έγχρωμων πλαισίων. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Μεγάλη γκάμα χρωμάτων Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους | Δομή κέντρου-περιθωρίων | Αυστηρή πλαισίωση -μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους. | Υποστηρικτική. |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------------|--|-----------------------------|---|--|---|--------------------|
| | | και οπτικού | | | | | |
| M18 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, κεφαλαία γράμματα. Υπογράμμι ση τίτλου. Χρήση έγχρωμων αριθμητικώ ν δειχτών. Υψηλού κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος. Έντονα χρωματικά πλαίσια. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαisiώση -μη συνδεσιμό τητα πληροφορι ών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποί ηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους. | Διακοσμη τική |
| M19 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος εντός πλαisiού. Έγχρωμη γραμματοσ ειρά. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Έγχρωμα πλαίσια. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | Δόμηση κάθετου άξονα. | Αυστηρή πλαisiώση - συνδεσιμό τητα πληροφορι ών λόγω οπτικών δειχτών. | Γραμμική ανάγνωση -αυστηρή κωδικοποί ηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους. | Υποστηρι κτική. |
| M20 | Λεκτικός και οπτικός | Έγχρωμος τίτλος, έντονη γραφή εντός έγχρωμου πλαisiού. Πληθώρα οπτικών δειχτών. Πληθώρα οπτικών μέσων. Έγχρωμο πλαίσιο. | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαisiώση -μη συνδεσιμό τητα πληροφορι ών | Μη Γραμμική ανάγνωση -μη αυστηρή κωδικοποί ηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους. | Επεξηγημ ατική |

| | | | | | | | |
|------------|----------------------|---|------------|--|--|--------------------------------------|----------------|
| | | Χαμηλού κορεσμού χρώματα. Υψηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | | | | | |
| M21 | Λεκτικός και οπτικός | Απουσία τίτλου. Έγχρωμοι υπότιτλοι. Χρήση κεφαλαίων. Έγχρωμη γραμματοσειρά. Χρήση έντονων γραμμών πλαισίων. Υψηλού κορεσμού χρώματα. Αυστηρή πλαισίωση-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση-μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή οπτικού μέρους | Υποστηρικτική. |
| M22 | Λεκτικός και οπτικός | Μονοχρωμία τίτλου, κεφαλαία. Μονοχρωμία λεκτικού μέρους. Έγχρωμα πλαίσια. Χαμηλού κορεσμού χρώματα. Χαμηλή οργάνωση λεκτικού μέρους και οπτικού | Μικτή δομή | Αυστηρή πλαισίωση-μη συνδεσιμότητα πληροφοριών | Μη Γραμμική ανάγνωση-μη αυστηρή κωδικοποίηση | Έντονη προβολή τίτλου λόγω μεγέθους. | Υποστηρικτική. |

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΕΛΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Από τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των τελικών παραγόμενων μαθητικών κειμένων μετά την υλοποίηση του Β' σταδίου συμπεράναμε τα εξής:

Θεματική ενότητα: «Ελιά»

Από τα 22 κείμενα των μαθητών, που συλλέχθηκαν μετά τη διδασκαλία του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων και τα 22 αξιοποίησαν τον λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίστηκαν ως πολυτροπικά. Όλα τα πολυτροπικά κείμενα παρουσιάζουν βελτίωση ως προς τα αρχικά (εικόνα 52 και 53).

Από τα τελικά πολυτροπικά κείμενα, σε 2 αξιοποιείται η δομή κάθετου άξονα δόμησης των πληροφοριών, 1 αξιοποιεί τη δόμηση οριζόντιου άξονα, 11 τη δόμηση κέντρου-περιθωριών, 1 τη δομή τρίπτυχου και 7 τη μικτή δομή.

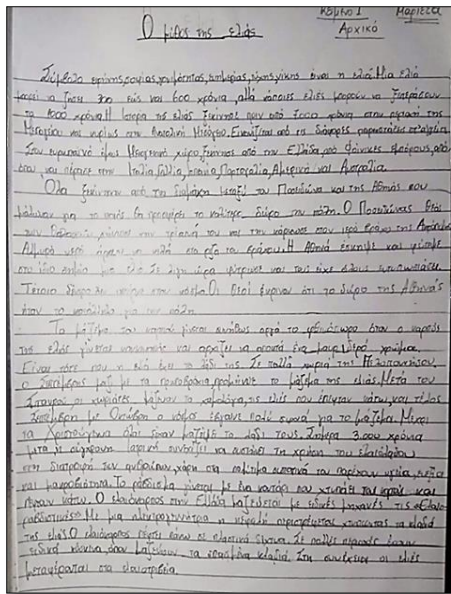
Όσον αφορά την πλαισίωση, δηλαδή την ύπαρξη μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, από τα 22 πολυτροπικά κείμενα εμφανίζουν ισχυρή πλαισίωση τα 21, ενώ σε 1 δεν υπάρχει πλαισίωση.

Τα 7 ακολουθούν γραμμική ανάγνωση, δηλαδή κάθετο αναγνωστικό μονοπάτι, ενώ τα 15 ακολουθούν μη γραμμική ανάγνωση (τα κείμενα μπορούν να διαβαστούν με οποιοδήποτε τρόπο, π.χ κυκλικά, διαγώνια κ.ά.).

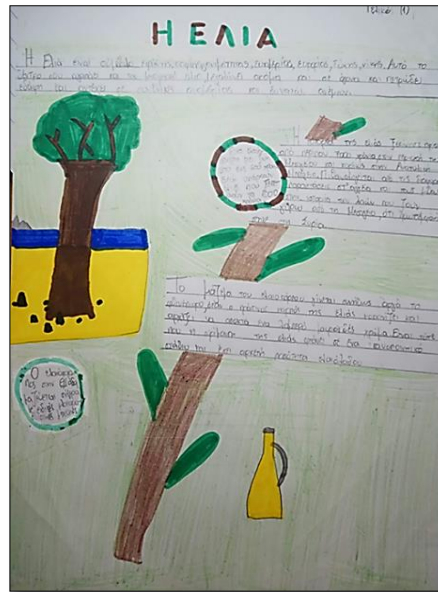
Όσον αφορά την τυπογραφία και τους οπτικούς δείχτες και τα 22 κείμενα εμφανίζουν υψηλή οργάνωση των λεκτικών και οπτικών μέσω με χρήση υψηλού κορεσμού χρωμάτων, έγχρωμης γραφής, τίτλων, υπογράμμισης, αριθμητικών δειχτών κ.ά.

Τα 19 πολυτροπικά κείμενα προβάλλουν εντονότερα το οπτικό μέρος λόγω μεγέθους ή έντονου χρώματος, ενώ 3 προβάλλουν το λεκτικό μέρος κυρίως μέσω του τίτλου λόγω παρουσίας χρώματος ή έντονου μεγέθους..

Στα 18 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα έχει υποστηρικτικό ρόλο σε σχέση με το λεκτικό μέρος, ενώ σε 2 έχει διακοσμητικό ρόλο και σε άλλα 2 επεξηγηματικό.



Εικόνα 64, Αρχικό M6



Εικόνα 65, Τελικό M6

Θεματική ενότητα: «Νερό»

Από τα 21 κείμενα των μαθητών (ένας μαθητής απουσίαζε), που παράχθηκαν μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, τα 19 αξιοποίησαν τον λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίσαμε ως πολυτροπικά, ενώ 2 μόνο κείμενα τον λεκτικό και χαρακτηρίσαμε ως μονοτροπικά.

Από τα 21 πολυτροπικά κείμενα, όσον αφορά την πληροφοριακή αξία της σύνθεσης, δηλαδή την τοποθέτηση των στοιχείων της σύνθεσης μέσα σε αυτή δίνοντάς τους συγκεκριμένη πληροφοριακή αξία ανάλογα με τη θέση τους, σε 2 πολυτροπικά κείμενα αξιοποιείται η δομή κάθετου άξονα, 3 αξιοποιούν τη δόμηση οριζόντιου άξονα, 6 τη δόμηση κέντρου-περιθωρίων, 1 τη δομή τρίπτυχου και 7 τη μικτή δομή.

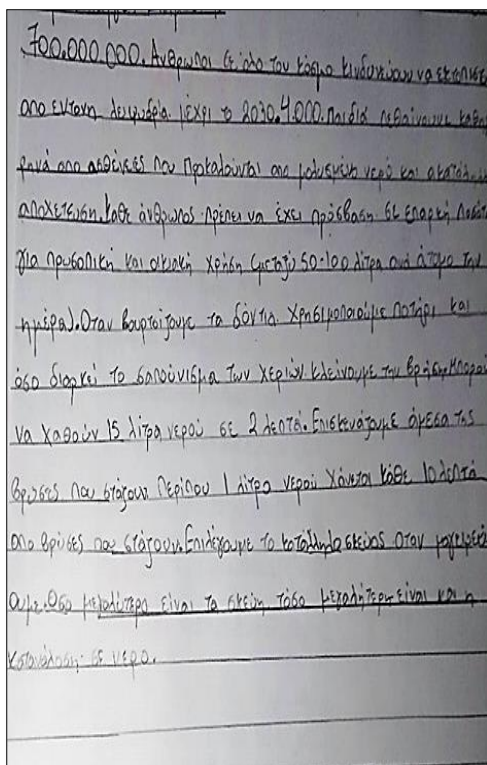
Όσον αφορά την πλαισίωση, δηλαδή την ύπαρξη ή την απουσία ύπαρξη μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, από τα 19 πολυτροπικά κείμενα 17 εμφανίζουν ισχυρή πλαισίωση και σε 2 δεν υπάρχει πλαισίωση.

3 πολυτροπικά κείμενα ακολουθούν γραμμική ανάγνωση, δηλαδή κάθετο αναγνωστικό μονοπάτι, 15 ακολουθούν μη γραμμική ανάγνωση, ενώ 1 κείμενο εμφανίζει συνδυασμό των αναγνωστικών μονοπατιών.

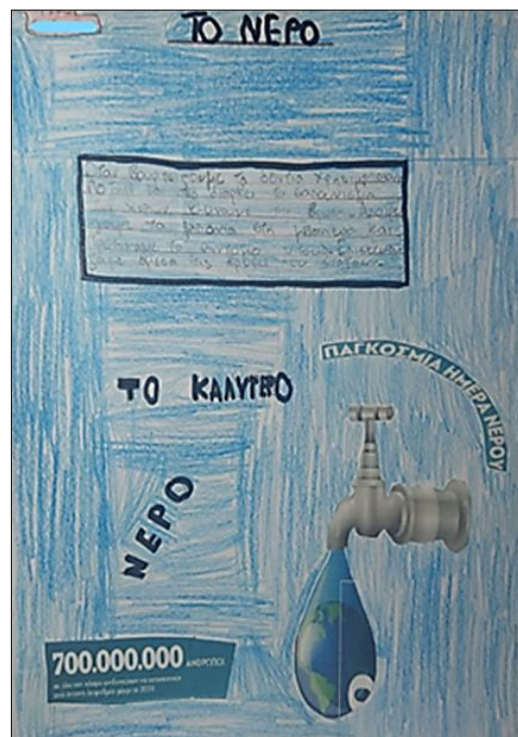
Όσον αφορά την τυπογραφία και τους οπτικούς δείχτες και τα 19 κείμενα εμφανίζουν υψηλή οργάνωση των λεκτικών και οπτικών μέσω με χρήση υψηλού κορεσμού χρωμάτων, έγχρωμης γραφής, τίτλων, υπογράμμισης, αριθμητικών δειχτών κ.ά.

Όσον αφορά στην προβολή, δηλαδή τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα που ελκύουν την προσοχή του αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς (ιεραρχία σημαντικότητας), τα 14 πολυτροπικά κείμενα προβάλλουν εντονότερα το οπτικό μέρος λόγω μεγέθους της εικόνας ή μέσω της χρήσης έντονων χρωμάτων σε αυτή, ενώ 5 προβάλλουν το λεκτικό μέρος κυρίως μέσω του έγχρωμου τίτλου ή της έντονης, μεγάλης γραμματοσειράς.

Στα 13 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα σε σχέση με το λεκτικό μέρος έχει επεξηγηματικό ρόλο, ενώ σε 1 έχει διακοσμητικό ρόλο και σε άλλα 5 υποστηρικτικό.



Εικόνα 66, Αρχικό M11



Εικόνα 67, Τελικό M11

Θεματική ενότητα: «Πομπηία»

Από τα 22 κείμενα των μαθητών, που παράχθηκαν μετά την υλοποίηση της παρέμβασης και τα 22 αξιοποίησαν τον λεκτικό και οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και άρα χαρακτηρίσαμε ως πολυτροπικά.

Από τα 22 πολυτροπικά κείμενα, σε 7 αξιοποιείται η δομή κάθετου άξονα δόμησης των πληροφοριών, σε 4 η δομή κέντρου-περιθωρίου, σε 1 η δομή τρίπτυχου, ενώ σε 10 παρατηρείται μικτή δομή.

Ισχυρή πλαισίωση, δηλαδή ύπαρξη μηχανισμών πλαισίωσης που αποσυνδέει τα στοιχεία της σύνθεσης μεταξύ τους, εμφανίζουν 19 πολυτροπικά κείμενα, ενώ σε 2 απουσιάζει η πλαισίωση.

Από τα 22 πολυτροπικά κείμενα 8 είναι γραμμικά, δηλαδή ακολουθούν την αυστηρή γραμμική κάθετη ανάγνωση και αφηγηματική δομή πληροφοριών, ενώ 14 ακολουθούν μη γραμμικό αναγνωστικό μονοπάτι.

Όσον αφορά την τυπογραφία και τους οπτικούς δείκτες 19 εμφανίζουν υψηλή οργάνωση πληροφοριών τόσο στο λεκτικό όσο και στο οπτικό μέρος, ενώ στα υπόλοιπα 3 παρατηρούμε χαμηλή οργάνωση πληροφοριών στο λεκτικό ή οπτικό τους μέρος.

Όσον αφορά την προβολή, δηλαδή τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα που ελκύουν την προσοχή του αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς (ιεραρχία σημαντικότητας), το οπτικό μέρος παρουσιάζει έντονη προβολή και στα 19 πολυτροπικά κείμενα, ενώ σε 3 προβάλλεται έντονα το λεκτικό μέρος κυρίως μέσω του μεγέθους και του χρώματος που χρησιμοποιείται στον τίτλο.

Στα 16 πολυτροπικά κείμενα η εικόνα είχε υποστηρικτικό ρόλο σε σχέση με το λεκτικό μέρος, σε 2 διακοσμητικό, ενώ σε 4 επεξηγηματικό.

Μικροί ιστορικοί

Λίγα λόγια για την Πομπηία

Μια σημαντική πόλη της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας ήταν η Πομπηία. Λίγα χρόνια μετά την οικοδόμηση του Κολοσσαίου στη Ρώμη, οι κάτοικοι της Πομπηίας αφιλοκλήτως έζησαν από την έκρηξη του Βεσούβιου, ενός ηφαιστειακού βουνού. Πάλαι καιρός έχασε τη ζωή του εξαιτίας της υψηλής θερμοκρασίας και της ασφυξίας. Σήμερα μπορούμε να αναταραστήσουμε τη γη σε μια ρωμαϊκή πόλη. Υπολογίζεται ότι εξερράγη το 79 μ.χ. και περίπου 20000 άτομα έχασαν τη ζωή τους.

Οι οικίες της Πομπηίας ήταν ευρύχωρες, είχαν θέρμανση με υδρορροές σε κεντρικά δωμάτια και είχαν μέχρι και υπνοδωμάτια και μπάνια! Είχαν κήπους, συνταξινόμηση, βρύσες που όλα αυτά νομίζονται περιττά.

Πιο αναλυτικά, η πλούσια αυτή πόλη θριαμβούσε στο νότιο τμήμα της Ιταλίας, κοντά στη Νάπολη. Όμως ένα άλλο γεγονός, το 62 μ.χ. ήταν ένας μεγάλος σεισμός προκάλεσε μεγάλες ζημιές. Όμως, κανένας δεν μπορούσε να προβλέψει μία άλλη, μεγαλύτερη καταστροφή. Το «βουνό» -όπως νόμιζαν- που η Πομπηία ήταν χτισμένη έδειξε το πραγματικό του πρόσωπο, όταν εξερράγη η ηφαιστειακή ύλη. Μόλις τον 16ο αιώνα, η θαμμένη πόλη πάλι πάλι ανακαλύφθηκε. Οι κάτοικοι πέθαναν ενώ έζησαν έτοιμοι να πεθάνουν. Αλλά, σήμερα πολλά κτίσματα διατηρούνται σε άριστη κατάσταση.

Εικόνα 68, Αρχικό M20

Οδηγός για την Πομπηία

Η Πομπηία βρίσκεται στο βόρειο τμήμα της Ιταλίας κοντά στη Νάπολη. Το 62 μ.χ. ένας σεισμός διημέρωσε τη πόλη και προκάλεσε τεράστιες ζημιές. Δυστυχώς δεν έφταναν όλα αυτά που είχαν πάθει οι κάτοικοι, όμως το 79 μ.χ. εξερράγη το ηφαιστειακό βουνό Βεσούβιος, καταστρέφοντας την Πομπηία.

Η Πομπηία είχε ανακατασκευαστεί πολύ καλά ταξιδιάρικα:

- Μεγάλα σπίτια
- Το φούρνο

Υπολογίζεται ότι ζούσαν περίπου 20.000 άτομα! Πολλοί κάτοικοι πέθαναν ενώ έζησαν.

Επίσης πολλά κτίσματα διατηρήθηκαν, όπως τα σπίτια, τα φούρνα, τα λουτρά, τα θέατρα, τα αίθρια, τα τρέλια, τα κρησάκια.

Κατασκευασμένο: Μεγάλος εσωτερικός κήπος, κρησάκια: λουτρά, φούρνοι για κρέμα, κρησάκια, φούρνοι: Η αγορά της Πομπηίας, κρησάκια: Ιερό κρησάκι αίθρια: υπνοδωμάτιο, κρησάκια: κρησάκια που βρίσκονται σε κρησάκια που βρίσκονται στην πόλη.

Εικόνα 69, Τελικό M20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1.1 Σύγκριση των μαθητικών κειμένων που έχουν παραχθεί κατά το στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης και κατά το στάδιο της τελικής αξιολόγησης με την ολοκλήρωση της υλοποίησής της

Η διδακτική στρατηγική, η οποία περιλάμβανε τέσσερα στάδια, υλοποιήθηκε σε 26 διδακτικές ώρες στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Α' στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης οι μαθητές παρήγαγαν 66 κείμενα (22 μαθητικά κείμενα ανά θεματική ενότητα). Μετά την υλοποίηση του Β' σταδίου, το οποίο αποτελείτο από τρεις φάσεις²⁹ και του Γ' σταδίου, που αφορούσε στην παραγωγή πολυτροπικών μαθητικών κειμένων υπό το πρίσμα της προσέγγισης της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress & Leeuwen, παράχθηκαν από τους μαθητές 65 κείμενα (απουσίαζε ένας μαθητής). Από την ποιοτική ανάλυση των μαθητικών κειμένων, τα οποία αξιολογήθηκαν με κριτήριο τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλεειτουργίας της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen (βλ. Πίνακα 6, σελ. 133), συμπεράναμε τα εξής:

- **Θεματική ενότητα «Ελιά»**

Στο Α' στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης, οι μαθητές παρήγαγαν μόνο 4 κείμενα σε σύνολο 22 κειμένων, που συνδύαζαν τον οπτικό και λεκτικό τρόπο σήμανσης των πληροφοριών και τα οποία θεωρήσαμε ως πολυτροπικά. Τα υπόλοιπα 18 αρχικά κείμενα ήταν μονοτροπικά, γιατί οι μαθητές αξιοποίησαν αποκλειστικά τον λεκτικό

²⁹**Α' φάση:** 2ωρη εισαγωγική διδασκαλία με αντικείμενο την έννοια των πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίηση των σημειωτικών τρόπων στη σύνθεσή τους.

Β' φάση: 5 δίωρες διδασκαλίες με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμμιασμού με διδακτικό εργαλείο το μοντέλο συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins

Γ' φάση: 4 δίωρες διδασκαλίες με αντικείμενο τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων με διδακτική αξιοποίηση της "γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού" των Kress & Leeuwen

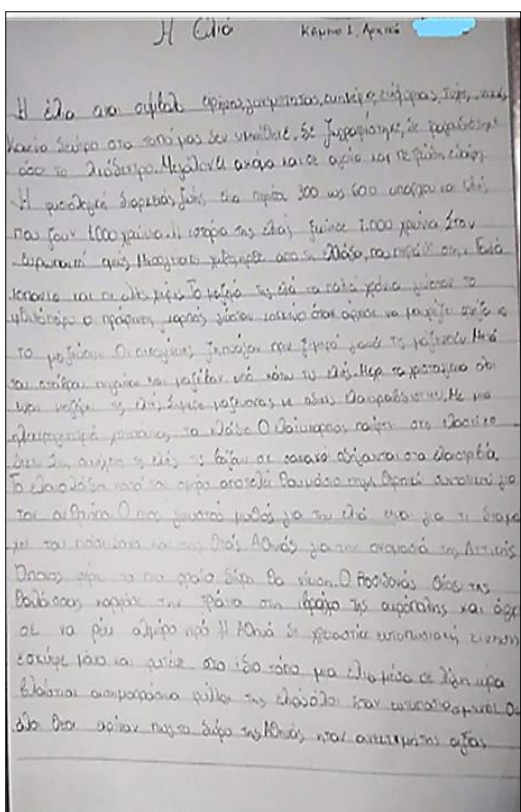
τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών. Τα μονοτροπικά κείμενα αξιοποιούσαν την αυστηρή γραμμική ανάγνωση (γραμμή- γραμμή από πάνω προς τα κάτω), χωρίς να δίνουν στον αναγνώστη την επιλογή διαφορετικής αναγνωστικής πορείας, όπως χαρακτηρίζει τα πολυτροπικά κείμενα, ως αποτέλεσμα του τρόπου ανάγνωσης των κειμένων που έχουν συνηθίσει στο σχολείο. Κανένας μαθητής δεν επέλεξε αποκλειστικά τον οπτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών.

Επίσης, στα αρχικά παραγόμενα μαθητικά κείμενα απουσίαζε η πλαισίωση, με την οποία τα στοιχεία του κειμένου (οπτικά και λεκτικά) συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους με τη χρήση ή μη πλαισίων. Τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα διακρίνονταν από την απουσία οπτικών δειχτών (γκάμα χρωμάτων ή μη χρήση χρώματος -υψηλός ή χαμηλός κορεσμός χρωμάτων, υψηλή ή μη απόδοση λεπτομερειών) και τυπογραφικών στοιχείων (τίτλοι, υπότιτλοι, κουκκίδες, αρίθμηση, μέγεθος γραμμάτων, έντονη γραφή, χρήση κεφαλαίων, υπογράμμιση) εκτός από λίγες εξαιρέσεις (4 κείμενα).

Σε γενικές γραμμές τα κείμενα των μαθητών, που είχαν παράγει στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης, χαρακτηρίζονταν από ελλιπή οπτική οργάνωση τόσο του λεκτικού μέρους όσο και του οπτικού μέρους. Τα τυπογραφικά στοιχεία που αξιοποιούσαν περιοριζόνταν στη χρήση τίτλου (σε κάποια δεν υπήρχε ούτε τίτλος) και στην υπογράμμισή του. Το λεκτικό μέρος των παραγόμενων κειμένων χαρακτηριζόταν από μονοχρωμία, παρόλο που δόθηκαν στους μαθητές έγχρωμα μέσα (μαρκαδόροι, στυλό, ξυλομπογιές) με σκοπό να τα χρησιμοποιήσουν. Συμπερασματικά 2 κείμενα παρουσίαζαν χαμηλού βαθμού πολυτροπικότητα, ενώ 2 είχαν καλύτερη οργάνωση του λεκτικού μέρους και του οπτικού. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές, που τα αρχικά τους κείμενα χαρακτηρίζονται ως πολυτροπικά, παρουσίαζαν μια ιδιαίτερη κλίση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καθώς είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν μαθήματα εικαστικών σε εξωσχολικά προγράμματα.

Μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές παράγουν 22 πολυτροπικά κείμενα, δηλαδή όλοι οι μαθητές επιλέγουν τον λεκτικό και τον οπτικό τρόπο σήμανσης των πληροφοριών. Τα πολυτροπικά τους κείμενα έχουν σαφώς υψηλότερου βαθμού πολυτροπικότητα και υψηλότερη οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους.

Όσον αφορά την πληροφοριακή αξία της σύνθεσης, δηλαδή την τοποθέτηση των στοιχείων της σύνθεσης μέσα σε αυτή δίνοντάς τους συγκεκριμένη πληροφοριακή αξία ανάλογα με τη θέση τους, από τα 4 πολυτροπικά κείμενα, που παράγουν στο διαγνωστικό στάδιο πριν την έναρξη της παρέμβασης, οι μαθητές επιλέγουν διαισθητικά τον κάθετο άξονα δόμησης των πληροφοριών σε 3 πολυτροπικά κείμενα και τη μικτή δομή σε 1. Αντιθέτως μετά την υλοποίηση της παρέμβασης παράγονται 22 τελικά πολυτροπικά κείμενα, στα οποία έχουμε παρουσία όλων των τύπων δόμησης των πληροφοριών, συνειδητά πλέον από τους μαθητές, με επικρατέστερη επιλογή τη δόμηση κέντρου- περιθωρίων. Πιο συγκεκριμένα 2 μαθητές επιλέγουν τον κάθετο άξονα δόμησης πληροφοριών, 1 μαθητής τον οριζόντιο, 11 μαθητές τη δόμηση κέντρου-περιθωρίων, 7 μαθητές τη μικτή δομή και 1 μαθητής τη δομή τρίπτυχου.



Εικόνα 70, Αρχικό M11, θεματική ενότητα «ελιά»



Εικόνα 71, Τελικό M11, θεματική ενότητα «ελιά»

Όσον αφορά την πλαισίωση, δηλαδή την ύπαρξη ή την απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, μόνο 2 μαθητές αξιοποιούν στα πολυτροπικά κείμενα που παράγουν στο διαγνωστικό στάδιο, πριν την έναρξη της παρέμβασης την ισχυρή πλαισίωση. Στα τελικά πολυτροπικά κείμενα 21 μαθητές κάνουν χρήση της ισχυρής πλαισίωσης, της

αποσύνδεσης δηλαδή των πληροφοριών μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας έντονες έγχρωμες διαχωριστικές γραμμές ή χρωματιστά πλαίσια

Στα 22 τελικά πολυτροπικά κείμενα 7 μαθητές ακολουθούν τη γραμμική ανάγνωση, δηλαδή την κάθετη ανάγνωση από πάνω προς τα κάτω και 15 τη μη γραμμική ανάγνωση (τα κείμενα μπορούν να διαβαστούν με οποιοδήποτε τρόπο, π.χ κυκλικά, διαγώνια κ.ά.), σε αντίθεση με τα 4 πολυτροπικά κείμενα του διαγνωστικού σταδίου αξιολόγησης, που όλα ακολουθούν την αυστηρή γραμμική ανάγνωση (γραμμική-γραμμή).

Όσον αφορά την προβολή, δηλαδή τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα που ελκύουν την προσοχή του αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς (ιεραρχία σημαντικότητας), στα τελικά κείμενα 18 μαθητές επιλέγουν να προβάλλουν εντονότερα το οπτικό μέρος του πολυτροπικού κειμένου μέσω του μεγέθους της εικόνας που δημιουργούν, του έντονου χρώματος ή της χρήσης αυτής της ως φόντο.

Από τα 4 πολυτροπικά κείμενα, που παράγονται πριν την έναρξη της παρέμβασης, μόνο τα 2 εμφανίζουν υψηλή οργάνωση των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών αξιοποιώντας οι μαθητές έγχρωμους τίτλους, κεφαλαία γράμματα, υψηλού κορεσμού χρώματα, υπογράμμιση, έντονα γράμματα, σημεία στίξης κ.ά.,. Αντιθέτως και τα 22 τελικά κείμενα εμφανίζουν υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους με τη χρήση έγχρωμων τίτλων, έγχρωμων υπότιτλων, έντονης έγχρωμης γραμματοσειράς περισσότερων από δύο χρώματα, χρωματιστά πλαίσια, καθώς και υψηλών κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος και σε κάποια κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερα από ένα οπτικά μέσα.

Στα αρχικά πολυτροπικά κείμενα ο ρόλος της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος εμφανίζεται διακοσμητικός σε 3 και σε 1 υποστηρικτικός. Αντίθετα στα τελικά κείμενα η εικόνα έχει ρόλο υποστηρικτικό σε 18 πολυτροπικά κείμενα, σε 2 διακοσμητικό και σε 2 επεξηγηματικό σε σχέση με το λεκτικό μέρος.

Σύμβολο ειρήνης, σοφίας, ευφορίας, τύχης, γικής. Κανένα κορμποφόρο δέντρο στον κόσμο δε χρησιμοποιείται ούτε προσκυβήθηκε όσο η ελιά.

Μεταλλική αιχμή και σε **όπλα** και **πεσάρια** εφόδη και ανεξέλεγκτα σε οτιδήποτε αγροτικό! Αρρσέ σε οτιδήποτε της σε κάθε λού της Μεσογείου. Το ελαιόδεντρο ζει κανονικά 300 με 600 χρόνια, κάλλιστα υπάρχουν ελαιόδεντρα που ήρθαν, έως και **1000 χρόνια**. Η ιστορία της ελιάς ξεκίνησε πριν από περίπου 7000 χρόνια στην περιοχή της Μεσογείου.

Το **μόλερο** του ελαιοκομτικού γίνεται συνήθως από το Φθινόπωρο. Το καλοκαίρι το μώλερο και η καλλιέργεια της ελιάς στην Ελλάδα ή ύψιστο πήλνεται από το κρεβάτι όλα, τα μέλη της οικογένειας «πριν προλάβει ο ήλιος». Πήρρι το Αριστοτέλειο, όλα είχαν μώλερο με ελιάς τους και είχαν ερώσει το λού τους.

Το ελαιόδεντρο αποτελεί **θαυματοουργή** πηγή θρεπτικών συστατικών, σήμερα 3000 χρόνια μετά, η σύγχρονη Ισπανική, συνήθως, σίγουρα σε λού της ελιάς, χόρη στο συστατικό του που δίνουν υγεία **επίτι** και **μοναδικότητα**.

Σήμερα, στην Ελλάδα **μολύβεται** με ειδικές μηχανές. Σε πολλές περιοχές είναι ειδικά **κόκκινα**, όπου γίνεται διαλογή των σποσμένων κλάδων. Σημεία **σκακίζονται** και οδηγούνται στα ελαιουργεία.

Ο πιο γνωστός ορχαός μύθος, που αναφέρεται στην καλλιέργεια της ελιάς, είναι εκείνος με το δώρο της Αθηνάς. Υπόταν ένας διαγωνισμός για το ποιος θα δώσει το όνομα του στην Αττική. Σύντα το διοργανισμένο νίκη ο οποίος προσέφερε το καλύτερο δώρο στους παλιούς. Η Αθηνά δε χρεώστηκε να κάνει τίποτα χειριστικό. Έο κινε μόνο και νίκησε ένα σπύρο. Έτσι ο δέντρο δεν υπήρξε ποτέ στον κόρνο. Τότε, έφταναν ότι το δώρο της Αθηνάς είχε ανεξιτημή αξία και ήσαν ένα ελαιόδεντρο.

Εικόνα 72, Αρχικό M12, θεματική ενότητα «ελιά»

Η Ελιά είναι ένα σημαντικό δέντρο

Λίγα λόγια για την Ελιά.
Η Ελιά είναι ένα σημαντικό δέντρο το οποίο τρέφει τον άνθρωπο με τον καρπό του, την ελιά, από τον 7000 χρόνια. Εμφανίστηκε πρώτη φορά στην περιοχή της Μεσογείου και σήμερα καλλιεργείται στην Ιταλία, τη Γαλλία, την Ελλάδα, την Πορτογαλία, την Αλβανία και την Αυστραλία.

Το ξύλο της Ελιάς.
Το ξύλο του καρπού γίνεται συνήθως το **μώλερο**. Παλιά η οικογένεια μοιραία με ταυροκτόντες ελιάς, ενώ σήμερα γίνεται με ειδικές **ελεωροκόπτικές μηχανές**.

Λίγη ιστορία...

Υάρχει ένας μύθος ο οποίος αναφέρεται στην ελιά. Ο Ποσειδώνος και η Αθηνά θα δώσουν ένα δώρο για την πόλη, όποιος το δώρο ήταν πιο σημαντικό θα δώσει το όνομα του νικήτη στην πόλη. Ο Ποσειδώνος χρησιμοποίησε τη τριβύνη του στον νερό πηγάδι της ακρόπολης και ζήτησε ημπί το ονομάσει πηγάδι. Η Αθηνά δεν χρησιμοποίησε το κωνε τίποτα, εντυπωσιακό. Έσκαψε και έφτασε στον ίδιο πηγάδι ένα ελαιόδεντρο. Έλιγο φέρματ και δεν υπήρξε άλλο τέτοιο δέντρο στον κόσμο. Η νίκη ήταν η Αθηνά.

Εικόνα 73, Τελικό M12, θεματική ενότητα «ελιά»

Η Ιστορία της Ελιάς

Η ιστορία της ελιάς ξεκίνησε πριν από περίπου 7000 χρόνια στην περιοχή της Μεσογείου και στην Ανατολική Μεσόγειο.

Η ελιά είναι σύμβολο ειρήνης, σοφίας, γονιμότητας, ευφορίας, τύχης, ευφροσύνης και νίκης. Η ελιά είναι το μόνο κορμποφόρο δέντρο το οποίο χρησιμοποιείται για να φτιάξουν όπλα. Αυτό το δέντρο το οποίο σπύρει σε θάλασσα και τον ήλιο μεταλλάσσεται σε άχρνα πτερωτά ελιάς και ανήκει στους δυνατούς ανέμους και σε συνθήκες ανεμώδεις. Αυτό το καταπληκτικό δέντρο ζει από 300 έως 600 χρόνια ενώ υπάρχουν κι άλλες ελιές τα οποία ζουν πάνω από 1000 χρόνια.

Στον ευρωπαϊκό ομίη Μεσογειακό χώρο ζει από την Ελλάδα, τον Φανος, την Ισπανία, τον Κόρσο και την Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Αλβανία, Αυστραλία.

Η ελιά είναι επίσης ένας γνωστός μύθος που θεωρεί το δέντρο δώρο της Αθηνάς.

Όλα ξεκίνησαν με μία διαμάχη ανάμεσα στον Ποσειδώνο και στην Αθηνά. Ο Ποσειδώνος πήρε τον εφιάνα τον και την κάρματ στον νερό πηγάδι της Ακρόπολης και τότε άφησε να κρηχει αλλού νερό και έτσι πίστευε ότι ανέη η παχη θα μπορούσε να τον νικήσει.

Εικόνα 74, Αρχικό M9, θεματική ενότητα «ελιά»

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΙΑΣ

Η **ΕΛΙΑ** είναι σύμβολο ειρήνης, σοφίας, γονιμότητας, ευφορίας, τύχης, ευφροσύνης και νίκης. Είναι το μόνο κορμποφόρο δέντρο το οποίο χρησιμοποιείται για να φτιάξουν όπλα.

Η ιστορία αυτού του δέντρου ξεκίνησε πριν από 7000 χρόνια στην **Μεσόγειο**.

Το ξύλο της ελιάς χρησιμοποιείται για να φτιάξουν όπλα.

Ραβδόσηξη: η ελιά και η ζεχνίσι ελαιόλαδο του ελαιόκομτικού που γίνεται χρησιμοποιείται μερικές φορές για να φτιάξουν σαλάτες, όπως να κρησει στο ελαιόλαδο.

Χρυσό κρηπάρι: Το ελαιόλαδο αποτελεί θάλασσα τον νηθί θρεπτικών συστατικών για τον ανθρώπινο οργανισμό και σήμερα οποιος κρησει το σπύρο του κρησει τον οργανισμό.

Εικόνα 75, Τελικό M9, θεματική ενότητα «ελιά»

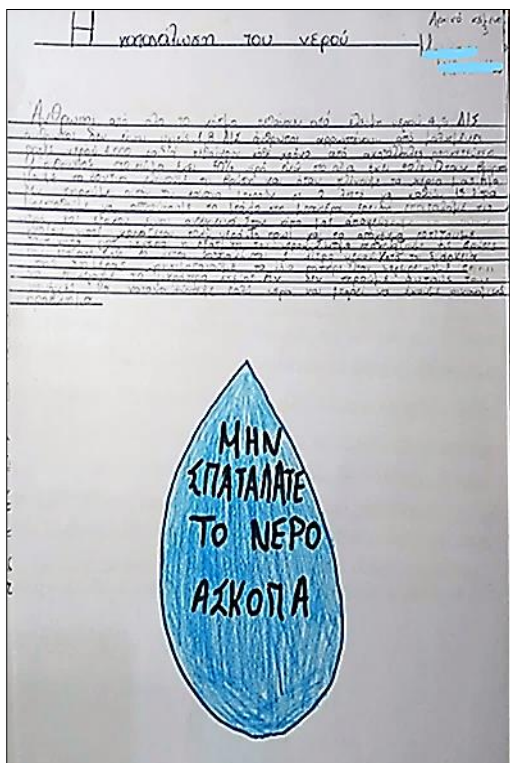
- **Θεματική ενότητα «Νερό»**

Στο Α' στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης, οι μαθητές αρχικά παρήγαγαν 6 κείμενα που συνδύαζαν τον οπτικό και λεκτικό τρόπο σήμανσης των πληροφοριών και χαρακτηρίσαμε ως πολυτροπικά. Τα περισσότερα χαρακτηρίζονταν από χαμηλού βαθμού οργάνωση του οπτικού μέρους. Υψηλού βαθμού πολυτροπικότητα παρουσίασαν τα κείμενα των μαθητών, που όπως και στη θεματική ενότητα της «ελιάς», είχαν μια ιδιαίτερη κλίση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Τα υπόλοιπα 16 κείμενα, που παράγουν πριν την έναρξη της παρέμβασης, ήταν μονοτροπικά, δηλαδή αξιοποιούσαν αποκλειστικά τον λεκτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών.

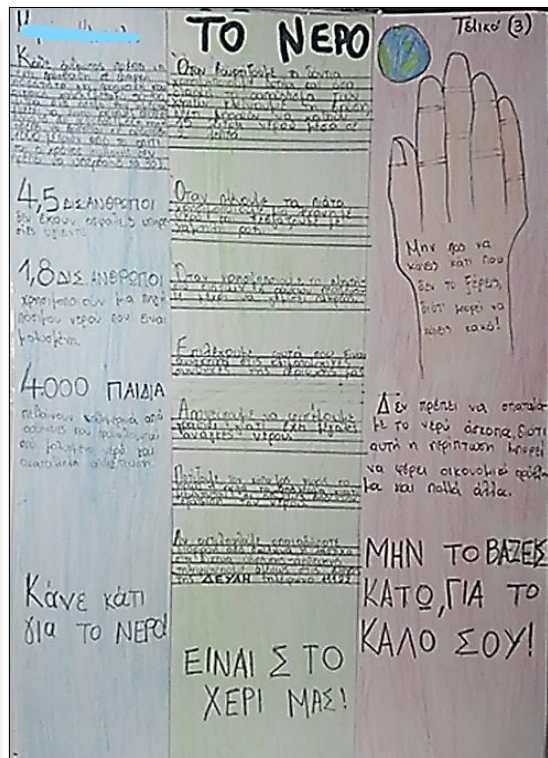
Στο Γ' στάδιο, δηλαδή μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, 19 μαθητές από τους 21 (ένας μαθητής απουσίαζε) παράγουν πολυτροπικά κείμενα, αφού επιλέγουν τον λεκτικό και τον οπτικό τρόπο σήμανσης των πληροφοριών με εμφανή αλλαγή σε επίπεδο οργάνωσης τόσο του λεκτικού όσο και του οπτικού μέρους.

Από τα 6 πολυτροπικά κείμενα, που παράγουν πριν την έναρξη της παρέμβασης, οι μαθητές επιλέγουν διαισθητικά τον κάθετο άξονα δόμησης των πληροφοριών σε 2 πολυτροπικά κείμενα και τη μικτή δομή σε 3, ενώ 1 μαθητής επιλέγει τη δομή κέντρου-περιθωρίων. Στα 19 τελικά πολυτροπικά κείμενα έχουμε παρουσία όλων των τύπων δόμησης των πληροφοριών, συνειδητά πλέον από τους μαθητές, με επικρατέστερη επιλογή τη μικτή δομή. Πιο συγκεκριμένα 2 μαθητές επιλέγουν τον κάθετο άξονα δόμησης των πληροφοριών, 3 μαθητές τον οριζόντιο, 6 μαθητές τη δόμηση κέντρου-περιθωρίων, 7 μαθητές τη μικτή δομή και 1 μαθητής τη δομή τρίπτυχου.

Όσον αφορά στην πλαισίωση, δηλαδή την ύπαρξη ή την απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, μόνο 5 μαθητές αξιοποιούν στα πολυτροπικά κείμενα που παράγουν πριν την έναρξη της παρέμβασης την ισχυρή πλαισίωση, ενώ στα τελικά πολυτροπικά κείμενα 17 μαθητές κάνουν χρήση της ισχυρής πλαισίωσης, της αποσύνδεσης δηλαδή των πληροφοριών μεταξύ τους.



Εικόνα 76, Αρχικό Μ19: θεματική ενότητα «Νερό»



Εικόνα 77, Τελικό Μ19: θεματική ενότητα «Νερό»

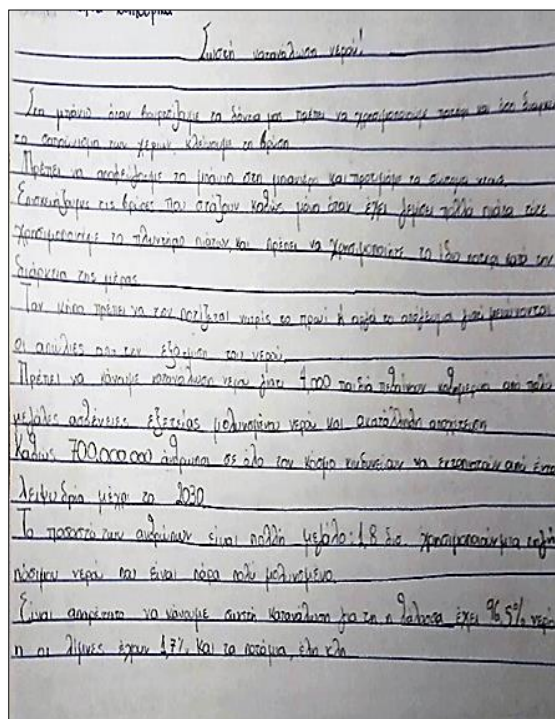
Στα 6 πολυτροπικά κείμενα, πριν την έναρξη της παρέμβασης, 3 μαθητές επιλέγουν την αυστηρή γραμμική ανάγνωση (γραμμή-γραμμή), ενώ 3 επιλέγουν μη γραμμική ανάγνωση, δηλαδή αυτά κείμενα ο αναγνώστης μπορεί να τα διαβάσει με οποιοδήποτε τρόπο, π.χ κυκλικά, διαγώνια κ.ά. Στα 19 τελικά πολυτροπικά κείμενα 3 μαθητές ακολουθούν τη γραμμική ανάγνωση και 15 τη μη γραμμική ανάγνωση, ενώ 1 μαθητής επιλέγει συνδυασμό γραμμικής και μη γραμμικής ανάγνωσης.

Όσον αφορά στην προβολή των οπτικών στοιχείων και των λεκτικών, δηλαδή τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα που ελκύουν την προσοχή του αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς, στα τελικά κείμενα 14 μαθητές επιλέγουν να προβάλλουν εντονότερα το οπτικό μέρος του πολυτροπικού κειμένου μέσω του μεγέθους της εικόνας που δημιουργούν, του έντονου χρώματος ή της χρήσης της ως φόντο στα πολυτροπικά κείμενα που παρήγαγαν. 5 μαθητές προβάλλουν εντονότερα το λεκτικό μέρος κυρίως μέσω του τίτλου ή των λεκτικών μερών λόγω της χρήσης

έντονης μεγάλης γραμματοσειράς, κεφαλαίων γραμμάτων ή της έντονης χρωματικής αντίθεσης μεταξύ λεκτικού και οπτικού μέρους.

Τα 19 τελικά πολυτροπικά κείμενα εμφανίζουν υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους με τη χρήση έγχρωμων τίτλων, έγχρωμων υπότιτλων, έντονης έγχρωμης γραμματοσειράς περισσότερων από δύο χρώματα, χρωματιστά πλαίσια, καθώς και υψηλών κορεσμού χρώματα στο οπτικό. Στα πολυτροπικά κείμενα που παράγουν πριν την έναρξη της παρέμβασης, ο ρόλος της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος εμφανίζεται διακοσμητικός σε 3, υποστηρικτικός σε 2 και επεξηγηματικός σε 2. Αντίθετα σε 13 τελικά κείμενα η εικόνα έχει ρόλο επεξηγηματικό, σε 1 διακοσμητικό και σε 5 υποστηρικτικό σε σχέση με το λεκτικό μέρος.

Στο στάδιο Γ' της παραγωγής των τελικών μαθητικών κειμένων στη θεματική ενότητα που αφορούσε στο «Νερό», παρατηρήθηκε το εξής: κάποιοι μαθητές αντί να σχεδιάσουν το οπτικό μέρος μόνοι τους, έκαναν εισαγωγή των εικόνων που υπήρχαν στα «κείμενα οδηγού» με το να επιλέγουν και να κόβουν αυτές που θεωρούσαν ως κατάλληλες και υποστηρικτικές για το νέο τους κείμενο.



Εικόνα 78, Τελικό Μ1: Θεματική ενότητα «Νερό»



Εικόνα 79, Τελικό Μ1: Θεματική ενότητα «Νερό»

Φανταστήκατε ποτέ πως υποφέρουν οι άνθρωποι σε χώρες που δεν έχουν ορεινό νερό;

Και όμειπώνω από 700.000.000 άνθρωποι σε όλο τον κόσμο κινδυνεύουν να εφοριστούν από λειψυδρία μέχρι το 2030. Επίσης 9,5 δισ. άνθρωποι δεν έχουν ασφαλή υπηρεσίες υγιεινής και 1,8 δισ. χρησιμοποιούν μολυσματικές πηγές νερού.

Το νερό είναι σημαντικό για τον οργανισμό μας καθώς το 70% του σώματός μας είναι νερό, ακόμα και το αίμα περιέχει νερό σε ποσοστό 90%. Όλα τα σκυτάδια του πετόμε νοτα ληχουν τελικά σε λίγες, ποτόμα, θάλασσες αλλά, στο τέλος, γρόφι, ίσως στο σημείο όπου εμείς βόζουμε στο σώμα μας το σκυτάδια του πετόμε

Για να μη σπαζόλαμε πολύ νερό, μπορούμε να κάνουμε μερικά από τα εξής:

- Όταν βουρξόζουμε το δόντια μας, να χρησιμοποιούμε ποτόμα.
- Να κλέγουμε τη βροχή υπό τη διορκία σατουίματος τα χέρια.
- Αποφεύγουμε το μπάνιο στη μαγιόρα και πρεσάμε το νεους.
- Το βόκομα ότι νερό 10 λεπτά οι θρόσες του στόζου χάνουν 1 λίτρο νερού. Για αυτό το λόγο εις εις κενόζουμε θρόσες!
- Επιλέγουμε το σιστό σκεύος όταν μοχειρεύουμε, διότι το μεγαλύτερο σιστό αν δεν είναι ανάγκη να το χρησιμοποιήσουμε γιατί να σπαταλήσουμε περισσότερο νερό.
- Προσπαθούμε να πλένουμε τα φρούτα, τα λαχανικά, τα χέρια σε λεχόνη με νερό.

Έτσι θα εξοικονομήσετε νερό!!!

Εικόνα 80, Αρχικό M21: Θεματική ενότητα «Νερό»

Το νερό

Οι άνθρωποι υποφέρουν:

- 700.000.000 άνθρωποι σκελεύονται από λειψυδρία μέχρι το 2030.
- 9,5 δισ. άνθρωποι δεν έχουν ασφαλή υπηρεσίες υγιεινής
- 1,8 δισ. άνθρωποι χρησιμοποιούν ληγές μολυσματικού νερού.
- 4000 παιδιά πεθάνουν καθημερινά στο οι θένες του μολυσματικού νερού.

Το νερό στη γη:

- Θάλασσα 96,5%
- Λίμνες, ποτόμα, έζη, εκλ. 1,7%
- Ποζυμίες σπηλιές 1,7%

Το νερό στις πηγές:

- Γάλα 87%
- Πατάτα 78%
- Αλάτι 74%
- Λαχανικά 93%
- Φρούτα 93%

Το δικαίωμα στο νερό: Όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στο νερό. Για προσωπική και οικιακή χρήση (60-80λ. ανα ημέρα). Πρέπει να είναι ασφαλές για όλους!

Πώς να το εξοικονομήσετε!

Χρησιμοποιούμε ποτόμα όταν βουρξόζουμε το δόντια.

Κλέγουμε τη βροχή όταν δεν την χρειαζόμαστε.

Επιλέγουμε τις θρόσες που είναι καλύτερες.

Επιλέγουμε το κατάλληλο σκεύος.

Αποφεύγουμε το μπάνιο που είναι πολύ μακρύ.

Επιλέγουμε φρούτα με χαμηλή σιόζη σε νερό.

Διαρροή:

Αν απελευθερώμε το νερό από το σκεύος ή από το μπάνιο, να το πλένουμε οφέως τη ΔΕΥΔΑΧ στο τηλέφωνο 2221023518

Εικόνα 81, Τελικό M21: Θεματική ενότητα «Νερό»

Το νερό!

700.000.000 άνθρωποι σε όλο τον κόσμο κινδυνεύουν από λειψυδρία. 1,8 δισ. άνθρωποι δεν έχουν νερό από μολυσματικές πηγές. 4000 παιδιά πεθάνουν από ασθένειες που προκύπτουν από μολυσματικές πηγές. Επίσης δεν πρέπει να σπαταλάμε το νερό. Αποπνέμε στο μπάνιο όταν βουρξόζουμε το δόντια και πρέπει να χρησιμοποιούμε ποτόμα και να κλέγουμε τη βροχή. Πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας πρέπει να πλένουμε τη βροχή. Αποφεύγουμε επίσης το μπάνιο που είναι μακρύ γιατί σπαταλάει νερό. Έσυν κίπο ασφαλίσαμε το νερό, να τον χρησιμοποιήσουμε για χρειάζουμε και πρέπει να αφήνουμε από νερό. Επίσης σπυράμε τα κίπο και νερό το νερό ή από το σκεύος είναι κινδυνεύουν οι ασθένειες από την εξοίκηση του νερού.

Εικόνα 82, Αρχικό M12: Θεματική ενότητα «Νερό»

700.000.000

TO NERO!

70% νερό και το υπόλοιπο 30% νερό. Πρέπει να είναι καθαρό και ασφαλές για τον ανθρώπο.

Το νερό στις πηγές:

- Γάλα 97%
- Πατάτα 78%
- Αλάτι 74%
- Λαχανικά 93%
- Φρούτα 93%

70% νερό και το υπόλοιπο 30% νερό.

90% νερό και το υπόλοιπο 10% νερό.

Εικόνα 83, Τελικό M12: Θεματική ενότητα «Νερό»

- **Θεματική ενότητα: «Πομπηία»**

Στο Α' στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης, οι μαθητές αρχικά παρήγαγαν 5 κείμενα που συνδύαζαν τον οπτικό και λεκτικό τρόπο σήμανσης των πληροφοριών και χαρακτηρίστηκαν ως πολυτροπικά. Τα υπόλοιπα 17 κείμενα ήταν μονοτροπικά, δηλαδή οι μαθητές χρησιμοποίησαν αποκλειστικά τον λεκτικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών και όσον αφορά στη χρήση των τυπογραφικών στοιχείων, περιορίζονταν μόνο στη χρήση τίτλου (σε κάποια δεν υπήρχε ούτε τίτλος) και στην υπογράμμισή του. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης παράγονται 22 πολυτροπικά κείμενα, δηλαδή όλοι οι μαθητές επιλέγουν τον λεκτικό και τον οπτικό τρόπο σήμανσης των πληροφοριών.

Όσον αφορά την πληροφοριακή αξία της σύνθεσης, δηλαδή την τοποθέτηση των στοιχείων της σύνθεσης μέσα σε αυτή που τους δίνει συγκεκριμένη πληροφοριακή αξία ανάλογα με τη θέση τους, από τα 5 πολυτροπικά κείμενα, που παράγουν στο διαγνωστικό στάδιο, οι μαθητές επιλέγουν σε 4 διαισθητικά τον κάθετο άξονα δόμησης των πληροφοριών και σε 1 τη δομή κέντρου-περιθωρίου. Στα 22 τελικά πολυτροπικά κείμενα έχουμε παρουσία όλων των τύπων δόμησης, συνειδητά πλέον, με επικρατέστερη επιλογή τη μικτή δομή. Πιο συγκεκριμένα 7 μαθητές επιλέγουν τον κάθετο άξονα δόμησης των πληροφοριών, 4 μαθητές τη δόμηση κέντρου-περιθωρίων, 10 μαθητές τη μικτή δομή και 1 μαθητής τη δομή τρίπτυχου.

Όσον αφορά στην πλαισίωση, δηλαδή την ύπαρξη ή την απουσία μηχανισμών πλαισίωσης με την οποία τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται ή διαχωρίζονται μεταξύ τους, μόνο 1 μαθητής αξιοποιεί στο αρχικό του κείμενο την ισχυρή πλαισίωση, ενώ στα τελικά κείμενα 19 μαθητές κάνουν χρήση της ισχυρής πλαισίωσης, της αποσύνδεσης δηλαδή των πληροφοριών μεταξύ τους, ενώ σε 2 απουσιάζει η πλαισίωση.

Στα 22 τελικά πολυτροπικά κείμενα 8 μαθητές ακολουθούν τη γραμμική ανάγνωση και 14 τη μη γραμμική ανάγνωση (τα κείμενα μπορούν να διαβαστούν με οποιοδήποτε τρόπο, π.χ κυκλικά, διαγώνια κ.ά.) σε αντίθεση με τα 5 πολυτροπικά κείμενα πριν την

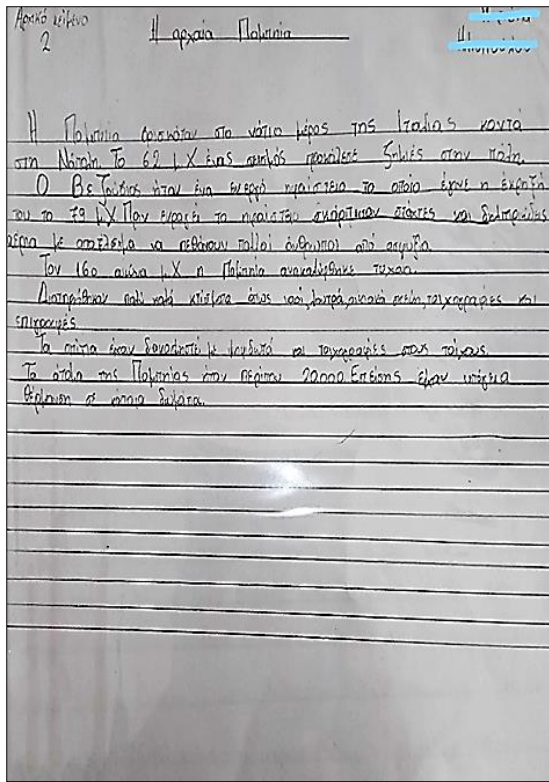
έναρξη της παρέμβασης, που όλα ακολουθούν την αυστηρή γραμμική ανάγνωση (γραμμή-γραμμή).

Όσον αφορά την προβολή των οπτικών στοιχείων και των λεκτικών, δηλαδή τα στοιχεία της σύνθεσης είναι έτσι τοποθετημένα που ελκύουν την προσοχή του αναγνώστη σε διαφορετικούς βαθμούς, στα τελικά πολυτροπικά κείμενα 19 μαθητές επιλέγουν να προβάλλουν εντονότερα το οπτικό μέρος που δημιουργούν μέσω του μεγέθους της εικόνας, του έντονου χρώματος ή της χρήσης της ως φόντο και 3 μαθητές προβάλλουν πιο έντομα το λεκτικό μέρος μέσω του τίτλου. Στα 5 πολυτροπικά κείμενα, που παράγουν πριν την έναρξη της παρέμβασης, έντονη προβολή έχει επίσης το οπτικό μέρος.

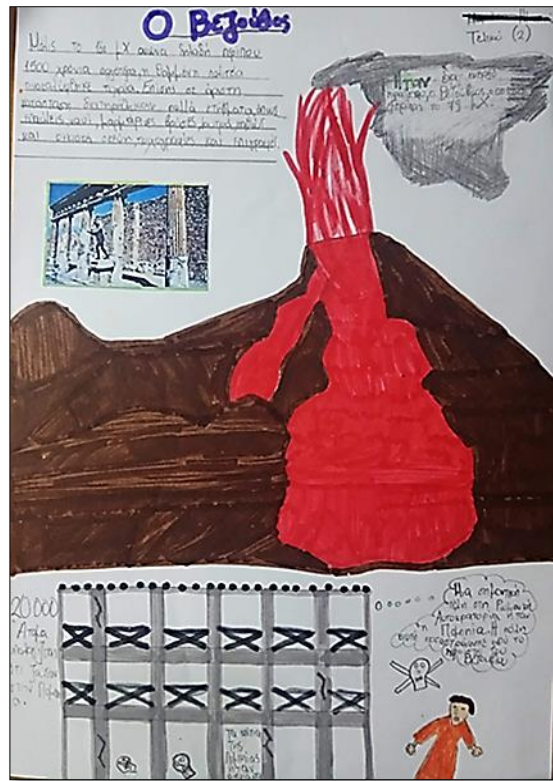
Από τα 5 πολυτροπικά κείμενα πριν την έναρξη της παρέμβασης, μόνο τα 3 εμφανίζουν υψηλή οργάνωση των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών αξιοποιώντας έγχρωμους τίτλους, κεφαλαία γράμματα, υψηλού κορεσμού χρώματα, υπογράμμιση, έντονα γράμματα κ.ά, ενώ στα τελικά κείμενα και τα 19 εμφανίζουν υψηλή οργάνωση λεκτικού και οπτικού μέρους με τη χρήση έγχρωμων τίτλων, έγχρωμων υπότιτλων, έντονης έγχρωμης γραμματοσειράς περισσότερων από δύο χρώματα, χρωματιστά πλαίσια, καθώς και υψηλών κορεσμού χρώματα στο οπτικό μέρος και σε κάποια κείμενα χρησιμοποιούν περισσότερα του ενός οπτικά μέσα.

Στα πολυτροπικά κείμενα που παράγουν πριν την έναρξη της παρέμβασης, ο ρόλος της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος εμφανίζεται διακοσμητικός σε 1 και σε 4 υποστηρικτικός. Αντίθετα σε 16 τελικά κείμενα η εικόνα έχει ρόλο υποστηρικτικό, σε 2 διακοσμητικό και σε 2 επεξηγηματικό σε σχέση με το λεκτικό μέρος.

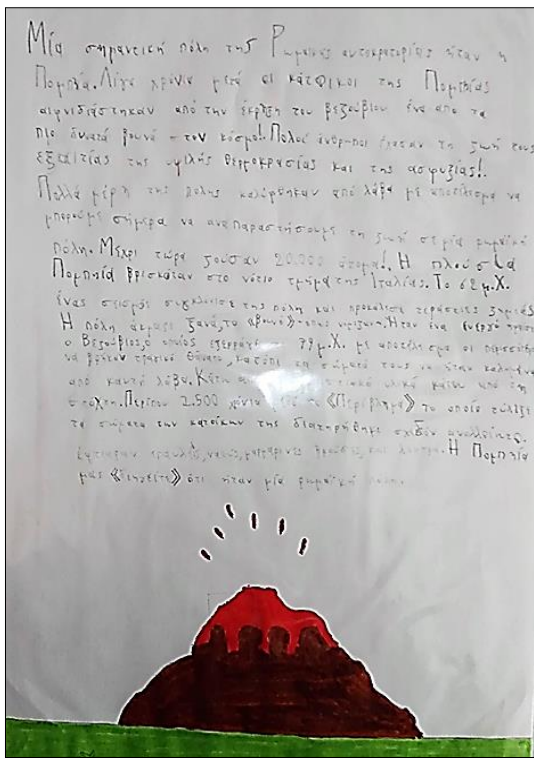
Παρατηρήθηκε, επίσης ότι κατά τη διάρκεια της παραγωγής των κειμένων του «Πομπηίας» μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όπως και στα κείμενα της θεματικής του «Νερού», κάποιοι μαθητές αντί να σχεδιάσουν με μολύβι και χρωματιστούς μαρκαδόρους ή ξυλομπογιές το οπτικό μέρος, επέλεξαν να εισάγουν εικόνες από τα «κείμενα οδηγία» κόβοντας τες, επειδή τις θεώρησαν ως κατάλληλες και υποστηρικτικές ή επεξηγηματικές για να συνθέσουν το νέο τους κείμενο.



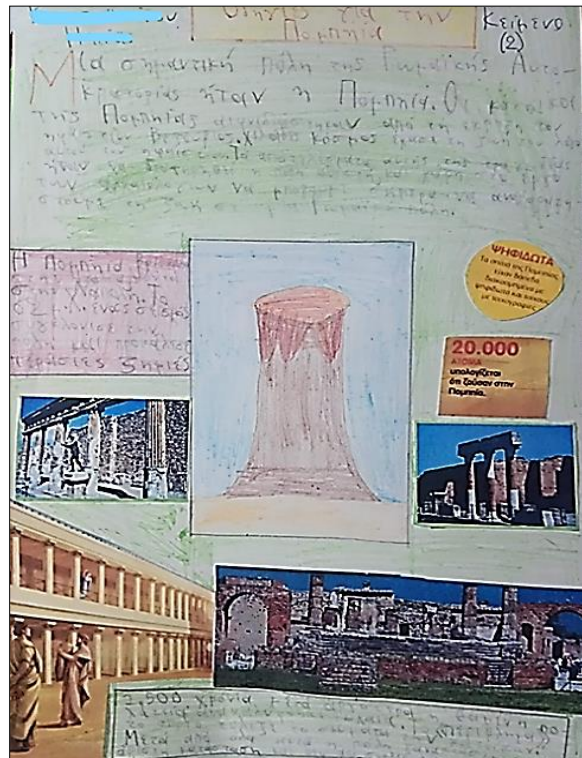
Εικόνα 84, Αρχικό Μ7: Θεματική ενότητα «Πομπηία»



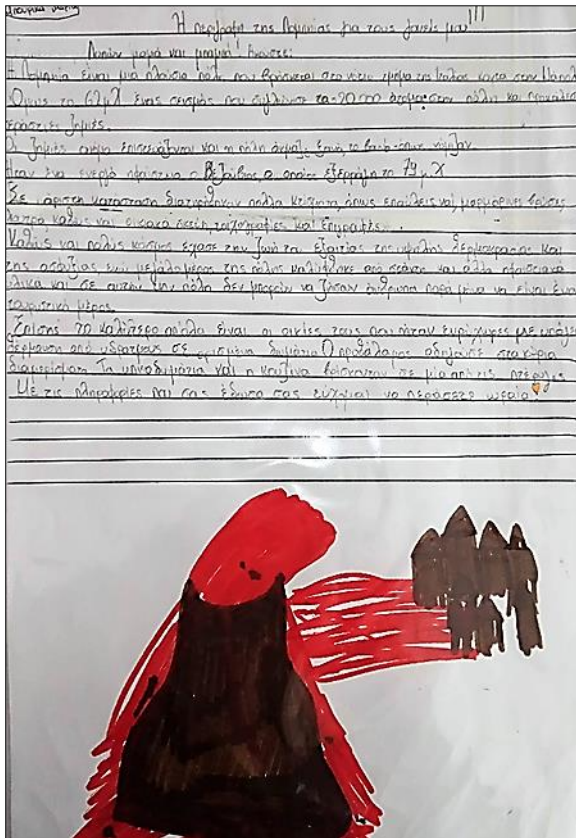
Εικόνα 85, Τελικό Μ7: Θεματική ενότητα «Πομπηία»



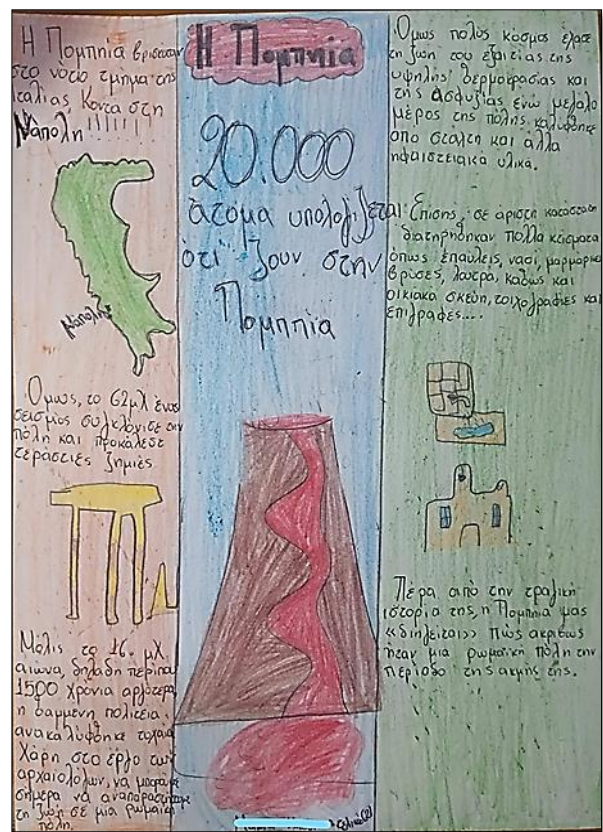
Εικόνα 86, Αρχικό Μ4: Θεματική ενότητα «Πομπηία»



Εικόνα 87, Τελικό Μ4: Θεματική ενότητα «Πομπηία»



Εικόνα 88, Αρχικό M9: θεματική ενότητα «Πομπηία»



Εικόνα 89, Τελικό M9: θεματική ενότητα «Πομπηία»

4.1.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της συγκεκριμένης έρευνας δράσης

Στην παρούσα έρευνα δράσης ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας, που ήταν ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός της τάξης τη σχολική χρονιά 2018-19, ήταν πολύ δύσκολος, γιατί έπρεπε να συνδέει συνεχώς τη θεωρία με την εκπαιδευτική πρακτική και ταυτόχρονα να αποστασιοποιείται και να παρατηρεί τη δράση, ώστε να μπορεί να την κρίνει. Η ίδια η διδασκαλία είναι ένα έργο που απαιτεί πολύ χρόνο, μεγάλη προσπάθεια και προετοιμασία για την οργάνωσή της. Όταν σε αυτό προστίθεται και η διάσταση της έρευνας, γίνεται ακόμα δυσκολότερη και απαιτητική. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της δράσης απαιτούσε διαρκή εγρήγορση, επιστημονική κατάρτιση και ευελιξία. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχεδίαζε, εφάρμοζε και αναστοχαζόταν πάνω στη δράση κρίνοντας τα αποτελέσματα και ξανασχεδίαζε τη δράση, όπου έκρινε απαραίτητο. Το

δυσκολότερο σημείο ήταν εκείνο του αναστοχασμού πάνω στη δράση, αλλά και του ελέγχου των παιδαγωγικών διαδικασιών, για να επεμβαίνει άμεσα τροποποιώντας και βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διπλός της ρόλος πολλές φορές την έφερνε σε σύγκρουση, γιατί ένιωθε πως δεν είχε τον χρόνο να ικανοποιήσει τις ανάγκες της έρευνας, αφού η διδασκαλία, ως εκπαιδευτικός παράλληλα και του τμήματος της Στ΄ τάξης που εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, απαιτούσε καθημερινή ανταπόκριση. Αν και ήθελε, δεν μπορούσε πάντα να αποβάλει το κομμάτι της «εκπαιδευτικού της τάξης» και η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν να μεταβεί στον καινούριο τρόπο σκέψης, που απαιτούσε ο ρόλος της ερευνήτριας.

Στην προσπάθεια αυτή σημαντικός ήταν ο υποστηρικτικός ρόλος της «κριτικής φίλης», που μέσα από τις διαρκείς καθημερινές συζητήσεις με την εκπαιδευτικό -ερευνήτρια, τις εύστοχες παρατηρήσεις της και τις επισημάνσεις της κυρίως στο στάδιο του αναστοχασμού των σταδίων της διδακτικής παρέμβασης, συνέβαλε σημαντικά στην ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Το προσωπικό ημερολόγιο, που διατηρούσε και ενημέρωνε συχνά και τα φύλλα παρατήρησης, τα οποία συμπλήρωνε κάθε φορά κατά την εφαρμογή των σταδίων της διδακτικής παρέμβασης, παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες και παρατηρήσεις για την ερευνήτρια σχετικές με τη στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, την ανταπόκρισή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την πορεία της έρευνας.

Σχετικά με την εμπειρία, που απέκτησε η κριτική φίλη μέσα από τη συμμετοχή της στην ερευνητική διαδικασία, ανέφερε χαρακτηριστικά τα εξής: *«...ήταν μια εξαιρετική εμπειρία...δεν είχα σκεφτεί πως θα είχα κάποια στιγμή αυτό τον ρόλο, να παρατηρώ δηλαδή το μάθημα μιας συναδέλφου και τον τρόπο που ανταποκρίνονται οι μαθητές...είναι διαφορετικό να παρατηρείς από απόσταση αυτά που συμβαίνουν μέσα σε μια τάξη από το να διδάσκεις ο ίδιος. ...αναθεώρησα αρκετά πράγματα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας μου.....επίσης είδα πώς συνδυάζεται στην πράξη η θεωρία και πώς μπορώ να βελτιωθώ παρακολουθώντας άλλους συναδέλφους....το προσωπικό ημερολόγιο είναι πολύ σημαντικό εργαλείο, γιατί παρατηρείς, καταγράφεις και αναστοχάζεσαι πάνω σε αυτά που βλέπεις...παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το πώς σχεδιάζεις μια διδασκαλία. Βέβαια δεν είναι εύκολη διαδικασία η καταγραφή, γιατί είναι χρονοβόρα, αλλά νομίζω πως μπορώ να το εφαρμόσω και στη δική μου τάξη, έστω μία φορά την εβδομάδα, ώστε να αναστοχάζομαι πάνω στη διδακτική μου».*

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, όπως και η διευθύντρια του σχολείου ήταν πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν την ερευνήτρια μέσα από την εμπειρία τους, κάθε φορά που είχε αμφιβολίες σχετικά με τον σχεδιασμό της παρέμβασης, διατυπώνοντας τις αντιρρήσεις τους ή τις προτάσεις τους στις τακτικές συναντήσεις μας. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο, τα στάδια εφαρμογής της έρευνας και τα αποτελέσματά της, έμεινε αμείωτο από την αρχή μέχρι την ολοκλήρωση όλης της ερευνητικής διαδικασίας. Βέβαια, δυσκολία υπήρξε να βρεθεί διαθέσιμος χρόνος εκτός διδακτικού ωραρίου μιας και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί επικαλούνταν οικογενειακές υποχρεώσεις, που με δυσκολία τους επέτρεπαν να παραμείνουν μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος. Παρόλα αυτά συμμετείχαν σε κάθε προγραμματισμένη μας συνάντηση.

Οι εκπαιδευτικοί μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των παραγόμενων μαθητικών κειμένων, θεώρησαν αποτελεσματική τη διδακτική παρέμβαση και συγκεκριμένα ανέφεραν: *«η αλήθεια είναι πως δεν περιμέναμε να δούμε κάποια σημαντική αλλαγή...βλέπουμε όμως πως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν, αν και δεν θεωρούμε πως είναι εύκολα κατανοητή η διδακτική προσέγγιση της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού...δεν έχουμε επιμορφωθεί για κάτι τέτοιο, μας φάνηκε πολύ παράξενο.... ούτε και το είχαμε ξαναδεί κάπου.. ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα διδακτική προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων.... συνήθως λέμε στα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το κείμενο, αλλά εντελώς διαισθητικά, όπως δηλαδή εκείνα νομίζουν».*

Σημαντικό επίσης ήταν το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραδέχτηκε πως σπάνια αξιοποιεί τα εικαστικά έργα τέχνης στη διδασκαλία, γιατί όπως ανέφεραν: *«δεν προλαβαίνουμε...ειδικά στις μεγάλες τάξεις που η ύλη μας πιέζει, πολλές φορές τρέχουμε να διδάξουμε την ύλη του βιβλίου και δεν προλαβαίνουμε να ασχοληθούμε με κάτι διαφορετικό»*, παρόλο που αναγνώριζαν τη μεγάλη συμβολή των τεχνών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα στάδια συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins, που η εφαρμογή τους μπορεί να αναπτύξει τις οπτικές δεξιότητες των μαθητών, πιστεύοντας πως μπορούν να εφαρμοστούν και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Μία εκπαιδευτικός, που δίδασκε σε μικρότερες τάξεις (Β' δημοτικού), αξιοποίησε τα στάδια της συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων του Perkins σχεδιάζοντας μια ανάλογη στρατηγική διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας. Χαρακτηριστικά είπε:

«Ενθουσιάστηκα...πάντα μου άρεσε η Τέχνη, αλλά δεν έβρισκα χρόνο να το κάνω στην τάξη, γιατί προσπαθούσα να ολοκληρώσω τις ασκήσεις του βιβλίου....βρήκα αφορμή λοιπόν ένα κείμενο της Γλώσσας και έβαλα τα παιδιά να παρατηρήσουν ένα εικαστικό έργο τέχνης με παρόμοιο θέμα....τους έφτιαξα και αντίστοιχες δραστηριότητες...περάσαμε ένα πολύ εποικοδομητικό διδακτικό δίωρο....θα το ξανακάνω».

Η άποψή τους για τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες φάσεις της έρευνας δράσης στην θεωρήθηκε ως «...μια πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία και διαφορετική από τις επιμορφώσεις που παρακολουθούμε κατά καιρούς, γιατί μπορούμε να δούμε στην πράξη πώς πραγματοποιείται μια ερευνητική διαδικασία, που εφαρμόζεται σε πραγματικές συνθήκες. Επίσης ο σχεδιασμός της στρατηγικής διδασκαλίας και η εφαρμογή της στην πράξη μας έδωσε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα που αξιοποιούμε καθημερινά στη διδασκαλία μας...είχαμε και την ευκαιρία να μιλήσουμε μεταξύ μας πάνω σε θέματα διδακτικής, που μας απασχολούν έντονα και που δυστυχώς στην καθημερινότητά μας δεν προλαβαίνουμε εντός διδακτικού ωραρίου».

Άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε για τη συμμετοχή του στην έρευνα δράσης: «.....θα προτιμούσα να αξιοποιείται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης πιο συχνά εντός του σχολείου από Πανεπιστήμια, συμβούλους ή άλλους εκπαιδευτικούς.....το προτιμώ από τις επιμορφώσεις, που συνήθως έχουν θεωρητικό χαρακτήρα....., δηλαδή επιθυμώ να μας δείχνουν με ποιο τρόπο μπορούμε να βελτιώσουμε τη διδασκαλία μας στην πράξη προς όφελος των μαθητών μας, ελκύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί πολλές φορές βλέπουμε πως κουράζονται εύκολα και βαριούνται.....».

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε πως: «...τα τυπικά σεμινάρια είναι απρόσωπα και πολλές φορές κουραστικά, γιατί βλέπουμε συνεχώς κάποιες διαφάνειες, τις οποίες πολλές φορές φεύγοντας έχουμε ξεχάσει το περιεχόμενό τους.... με την έρευνα δράσης στο σχολείο μας είχαμε την ευκαιρία να πούμε την άποψή μας ελεύθερα, να διαφωνήσουμε, να εκφράσουμε την αντίρρησή μας και να δούμε στην πράξη τα αποτελέσματα όλης αυτής της δράσης...».

Μία ακόμη εκπαιδευτικός είπε: «έχει πολύ ενδιαφέρον η έρευνα δράσης...μας δείχνει τι μπορούμε να κάνουμε εντός τάξης και επειδή συζητάμε και συχνά την πορεία της σκεφτόμαστε τι μπορούμε να αλλάξουμε στη διδασκαλία μας, όχι μόνο για τα παιδιά αλλά

και για εμάς τους ίδιους...όταν έχεις πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας αναζητάς και κάτι διαφορετικό, πιο δημιουργικό να κάνεις εντός της τάξης σου...ειδικά όταν έχει προηγηθεί διάλογος με τους συναδέλφους σου για το αντίστοιχο θέμα».

4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.2.1. Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής

Σκοπός της έρευνας, όπως έχει αναφερθεί, ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες και η αξιολόγηση μιας διδακτικής στρατηγικής, η οποία βασιζόταν σε δύο διαδοχικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας (10 διδακτικές ώρες) προαπαιτούμενος του δεύτερου, με υλικό αναφοράς έξι επιλεγμένα εικαστικά έργα τέχνης, στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών του τμήματος της Στ' τάξης μέσω του μοντέλου των τεσσάρων σταδίων συστηματικής παρατήρησης του Perkins (Perkins, D, 1994). Ο δεύτερος άξονας, διάρκειας 16 διδακτικών ωρών βασίστηκε στη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010) και στη επικεντρώθηκε στη διαδικασία του σχεδιασμού και της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σημαντική διάσταση του όλου εγχειρήματος ήταν η στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη της γράφουσας και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Τα συμπεράσματα, που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, παρουσιάζονται σε συνάρτηση με τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί στο Ερευνητικό μέρος της διατριβής. Ελήφθησαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από: α) τις καταγραφές των προσωπικών ημερολογίων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, β) τα πρωτόκολλα συμμετοχικής παρατήρησης της κριτικής φίλης, που αφορούσαν στις στάσεις, τη γνωστική δραστηριότητα και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, γ) τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία της ηχογράφησης της διδακτικής παρέμβασης, δ) τα φύλλα εργασιών που δόθηκαν στους

μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματοσμού μέσω των σταδίων συστηματικής παρατήρησης του Perkins, ε) τις οργανωμένες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και στ) τα ευρήματα από την αξιολόγηση των παραγόμενων μαθητικών κειμένων, πριν την έναρξη της παρέμβασης και μετά την υλοποίησή της.

✚ **Πρώτο ερευνητικό ερώτημα:** Ποιες δεξιότητες οπτικού εγγραμματοσμού πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, ώστε να μετατραπούν σε ικανούς αναγνώστες εικόνων συμμετέχοντας στο νέο πλαίσιο επικοινωνίας που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία παράλληλα με τη γλωσσική τους ανάπτυξη;

Ο οπτικός εγγραμματοσμός είναι το σύνολο των δεξιοτήτων με τις οποίες τα άτομα μπορούν να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τα οπτικά μηνύματα και ταυτόχρονα να τα επανακωδικοποιούν συνθέτοντας οπτικές επικοινωνίες (Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B., 1978). Οι δεξιότητες που καθιστούν ένα άτομο οπτικά εγγράμματο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκαν στο Θεωρητικό μέρος της έρευνας, συνίστανται στα εξής: (βλ. Bamford, A., 2003, Avgerinou, M., 2009)

- ✓ Στην αναγνώριση του οπτικού λεξιλογίου. Ως οπτικό λεξιλόγιο νοούνται οι γραμμές, το σχήμα, τις μορφές, τα χρώματα, το βάθος κ.ά.
- ✓ Στην αναγνώριση των οπτικών συμβάσεων, δηλαδή των οπτικών σημείων και συμβόλων και του συμφωνημένου νοήματος.
- ✓ Στον μετασχηματισμό της πληροφορίας της εικόνας σε άλλη εικόνα ή οποιαδήποτε οπτική μορφή, που ενθαρρύνει την επικοινωνία αυτής της πληροφορίας (οπτική σκέψη).
- ✓ Στην οπτικοποίηση, δηλαδή την κατανόηση της διαδικασίας με την οποία διαμορφώνεται μια οπτική εικόνα.
- ✓ Στον οπτικό συλλογισμό, δηλαδή στην ικανότητα διατύπωσης λογικών σκέψεων με συνοχή με αφορμή το οπτικό ερέθισμα.
- ✓ Στην εφαρμογή των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης (ανάλυση, σύνθεση, σύγκριση) στα οπτικά μηνύματα (κριτική θεώρηση).
- ✓ Στη δυνατότητα αντίληψης των διαφορών ή ομοιοτήτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα οπτικά ερεθίσματα (οπτική διάκριση).

- ✓ Στην ικανότητα οπτικοποίησης και λεκτικής (ή οπτικής) αναδόμησης από ένα ελλιπές οπτικό μήνυμα με βάση δηλαδή ατελείς πληροφορίες.
- ✓ Στη δυνατότητα σύνδεσης των οπτικών νοητικών εικόνων μεταξύ τους σε ένα ενοποιημένο θέμα με σκοπό την ενίσχυση του νοήματος (οπτική σύνδεση).
- ✓ Στη δυνατότητα νοηματοδότησης δοθέντος οπτικού μηνύματος, με βάση οποιαδήποτε οπτική ή προφορική πληροφορία.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν στο διάστημα της κατά Perkins οργάνωσης της διδασκαλίας, διαπιστώθηκε πως όλοι οι μαθητές ανέπτυξαν σταδιακά δεξιότητες οπτικού εγγραμματισμού.

Οι μαθητές εμφάνισαν σταδιακή βελτίωση στα εξής:

α) Αναγνώριζαν τα στοιχεία που αφορούσαν το *οπτικό λεξιλόγιο*, δηλαδή τις μορφές, τις γραμμές, το χρώμα, την αντίθεση των χρωμάτων, τις σκιές, το φόντο κ.ά. στο σύνολο των επιλεγμένων εικαστικών έργων.

β) Εντόπιζαν τα οπτικά δεδομένα και ήταν εύστοχοι στο να τα περιγράψουν προφορικά και γραπτά ανακαλώντας από μνήμης οπτικές εμπειρίες σχετικές με τη θεματολογία του κάθε εικαστικού έργου τέχνης (*οπτική σύνδεση*).

γ) Δεν περιορίζονταν στην αναγνώριση των οπτικών ερεθισμάτων, αλλά προχώρησαν στην επεξεργασία τους βάσει των ήδη εσωτερικευμένων γνωστικών σχημάτων, που διέθεταν από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, ενεργοποιώντας έτσι την *οπτική τους σκέψη*.

ε) Οι μαθητές αναγνωρίζοντας και ερμηνεύοντας τα οπτικά στοιχεία που προβάλλονταν πιο έντονα μέσα στο εικαστικό έργο, διατύπωναν υποθέσεις για τον λόγο επιλογής τους από τον καλλιτέχνη, προσπαθώντας παράλληλα να προσδιορίσουν το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν.


στ) Αναπαρήγαγαν επιτυχώς τις οπτικές πληροφορίες των εικαστικών έργων τέχνης και εξοικειώθηκαν σταδιακά με την ανάλυση των *οπτικών συμβάσεων* ερμηνεύοντας τους οπτικούς συμβολισμούς, που χρησιμοποιούσε ο δημιουργός τους.

ζ) Διατύπωναν γραπτώς λογικές κρίσεις και σκέψεις σχετικά με το περιεχόμενο των εικαστικών έργων μέσω της διαχείρισης, σύγκρισης και ταξινόμησης των οπτικών πληροφοριών, ανακαλώντας και αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν (κριτική θεώρηση).

η) Ήταν ικανοί να συσχετίσουν ένα λεκτικό μήνυμα με τις οπτικές του αναπαραστάσεις διατυπώνοντας έγκυρες σκέψεις (οπτικός συλλογισμός).

θ) Ήταν ικανοί να εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα σε εικαστικά έργα ίδιων καλλιτεχνών ή με παρόμοιας θεματολογίας (οπτική διάκριση).

ι) Τέλος, οι μαθητές επιλέγοντας και κρίνοντας την εκάστοτε οπτική πληροφορία, την αξιοποιούσαν προκειμένου να συνθέσουν νέες δικές τους προφορικές και γραπτές ιστορίες, καθώς και εικόνες, ως δημιουργοί εικόνων (αναδόμηση οπτικού μηνύματος).

 **Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:** Ποια στοιχεία πρέπει να έχει μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανακωδικοποίησης εικόνων και σύνθεσης πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 σε σχέση με εκείνο του 2003 για το γλωσσικό μάθημα «καινοτομία αποτελεί η επαφή και η εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (*multimodal texts*), δηλαδή κειμένων, όπου χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι γλωσσικοί, εικονικοί και ακουστικοί σημειωτικοί τρόποι κατασκευής του μηνύματος» (Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α, 2014, σ. 6), χωρίς όμως να προτείνονται κατάλληλα διδακτικά εργαλεία για την καλλιέργεια των οπτικών δεξιοτήτων μαθητών και τον σχεδιασμό και τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων.

Η διδακτική στρατηγική, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή, βασίστηκε στην κατασκευή τριών διδακτικών εργαλείων:

α) Το πρώτο εργαλείο αφορούσε στην ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών, διάρκειας 10 διδακτικών ωρών. Αξιοποιούσε έξι επιλεγμένα εικαστικά έργα τέχνης με συγκεκριμένα κριτήρια και 10 φύλλα εργασιών με σχετικές δραστηριότητες πάνω στα έξι επιλεγμένα εικαστικά έργα τέχνης, που αναλύθηκαν, αλλά και σε άλλα του ίδιου καλλιτέχνη ή παρόμοιας θεματολογίας. Τα έξι εικαστικά έργα τέχνης προσεγγίστηκαν διδακτικά μέσω των τεσσάρων σταδίων της συστηματικής παρατήρησης του Perkins (Perkins, D, 1994), τα οποία κινητοποίησαν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών και μπορούσαν με τις κατάλληλες τροποποιήσεις να εφαρμοστούν και στην προσέγγιση λογοτεχνικών έργων τέχνης.

Το κατά Perkins διδακτικό εργαλείο που κατασκευάστηκε αποδείχτηκε από τα ευρήματα αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματοσμού σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις οποίες δεξιότητες ενεργοποίησαν και αξιοποίησαν στο επόμενο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης.

β) Το δεύτερο εργαλείο, διάρκειας 16 διδακτικών ωρών, αφορούσε στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων που συνδυάζουν λεκτικό και οπτικό μέρος, υιοθετώντας την άποψη των Kress & Leeuwen πως στην πραγματική επικοινωνία αυτοί οι δύο σημειωτικοί τρόποι ενώνονται για να σχηματίσουν ενιαία κείμενα, καθώς «η ενσωμάτωση των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων είναι το έργο ενός γενικότερου κώδικα που οι κανόνες και τα νοήματα προσδίδουν στο πολυτροπικό κείμενο τη λογική της συγκρότησης σε ενιαίο σύνολο» (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 280). Σκοπός της διδασκαλίας ήταν η βελτίωση των μαθητών στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.

Σύμφωνα με τους Kress & Leeuwen οι πολυτροπικές συνθέσεις οργανώνονται μέσα από τρεις μεταλειτουργίες³⁰. Από τις τρεις αυτές μεταλειτουργίες στην παρούσα διατριβή, η οποία αναπτύσσεται σε συνάρτηση με το υπαρκτό περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, μας ενδιέφεραν τα χαρακτηριστικά της κειμενικής

³⁰ Οι πολυτροπικές συνθέσεις, οργανώνονται μέσα από τρεις μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική μεταλειτουργία, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο διάφοροι σημειωτικοί πόροι συνδέονται μεταξύ τους και αναπαρίστανται, τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, που αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη των κειμένων, και την κειμενική μεταλειτουργία η οποία αφορά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι σημειωτικοί πόροι παράγουν ολοκληρωμένα και συνεκτικά πολυτροπικά κείμενα (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 278-280).

μεταλειτουργίας. Με τη διδασκαλία της κειμενικής μεταλειτουργίας των πολυτροπικών συνθέσεων της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* των Kress & Leeuwen, οι μαθητές εντάχθηκαν στη διαδικασία αποδόμησης της οργανωτικής δομής των πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή του τρόπου της σύνθεσής τους, που όπως αναφέρει και ο Μπονίδης ρυθμίζει και το νόημά τους (Μπονίδης, Κ. , 2004, σ. 166), αλλά και στην κατανόηση των τρόπων που οι λεκτικές και οπτικές πληροφορίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ώστε να σχηματίζουν ένα ενιαίο κείμενο (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σ. 280).

Στη διδακτική στρατηγική αξιοποιήθηκαν τα τρία αλληλένδετα συστήματα, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η κειμενική μεταλειτουργία της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού*:

1. Η *πληροφοριακή αξία* (οριζόντιος άξονας-κάθετος άξονας- δομή κέντρου περιθωρίων- τρίπτυχο)³¹, που αποκτούν τα εκάστοτε οπτικά στοιχεία σε μια σύνθεση ανάλογα με τη θέση τους μέσα σε αυτή, ανάλογα δηλαδή με τη χωρική τους διάταξη.
2. Η *προβολή*³² των στοιχείων, δηλαδή η οπτική υπεροχή ορισμένων οπτικών στοιχείων σε σχέση με τα υπόλοιπα, η οποία διαμορφώνει και τον τρόπο ανάγνωσης (αναγνωστικό μονοπάτι) της σύνθεσης (γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις)³³.
3. Η *πλαισίωση*³⁴, δηλαδή η παρουσία ή απουσία οπτικών μηχανισμών πλαισίωσης, με τους οποίους τα οπτικά στοιχεία της σύνθεσης συνδέονται ή αποσυνδέονται μεταξύ τους.

Για τη διαμόρφωση του εργαλείου που αφορούσε στη διδασκαλία του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων διάρκειας 16 διδακτικών ωρών, επιλέχθηκαν συνολικά και χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία 4 μονοτροπικά και 30 πολυτροπικά κείμενα από τα

³¹ Για την πληροφοριακή αξία βλ. αναλυτικά: Α΄ μέρος: 3.1.Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Επικοινωνίας, σελ. 73.

³² Για την προβολή, βλ. αναλυτικά: Α΄ μέρος: 3.1.Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Επικοινωνίας, σελ. 76.

³³ Για τις γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις, βλ. αναλυτικά: Α΄ μέρος: 3.1.Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Επικοινωνίας, σελ. 77.

³⁴ Για την πλαισίωση βλ. αναλυτικά: Α΄ μέρος: 3.1.Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Επικοινωνίας, σελ. 77.

σχολικά εγχειρίδια, από εξωσχολικά βιβλία και από το διαδίκτυο με κριτήρια επιλογής τα ενδιαφέροντα, την ηλικία των μαθητών, αλλά και την καταλληλότητα του περιεχομένου τους σε σχέση με τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Στην προβλεπόμενη από το εργαλείο δίωρη εισαγωγική διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκαν 4 μονοτροπικά και 8 πολυτροπικά κείμενα, τα οποία ορίστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ως «εισαγωγικά κείμενα», με στόχο την κατανόηση της έννοιας των πολυτροπικών κειμένων και της διάκρισης του λεκτικού και οπτικού σημειωτικού τρόπου παρουσίασης των πληροφοριών.


Για τη διδασκαλία διάρκειας 8 διδακτικών ωρών των τριών αλληλένδετων συστημάτων της κειμενικής μεταλειτουργίας, δηλαδή της πληροφοριακής αξίας, της προβολής και της πλαισίωσης του συνόλου των λεκτικών και οπτικών στοιχείων, χρησιμοποιήθηκαν 15 πολυτροπικά κείμενα, μέσω των οποίων επιχειρήθηκε η ανίχνευση των τριών συστημάτων σε συνδυασμό με τον εντοπισμό και την επισήμανση του ρόλου των οπτικών δεικτών (γκάμα χρωμάτων υψηλού ή χαμηλού κορεσμού, λεπτομερής απόδοση πληροφοριών) και των τυπογραφικών τους στοιχείων (τίτλοι, υπότιτλοι, μέγεθος γραμματοσειράς, αρίθμηση).

Το διδακτικό εργαλείο προέβλεπε την παραγωγή μαθητικών κειμένων πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης (3 διδακτικές ώρες), στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης που στόχευε στην ανίχνευση της ικανότητας σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων, με βάση 7 προεπιλεγμένα πολυτροπικά κείμενα από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια που ορίστηκαν ως «κείμενα οδηγία». Τα ίδια «κείμενα οδηγία» χρησιμοποιήθηκαν και στο στάδιο της παραγωγής των τελικών μαθητικών πολυτροπικών κειμένων, το οποίο είχε διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες.

γ) Το τρίτο διμερές εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελούνταν από τα εξής: 10 φύλλα δραστηριοτήτων διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση των οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών και πίνακας κριτηρίων διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης της ικανότητας σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές.

Όπως απέδειξε η σύγκριση των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής και της τελικής αξιολόγησης των παραχθέντων μαθητικών κειμένων, η διδασκαλία υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* είχε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και οδήγησε σε υψηλού βαθμού δεξιότητες παραγωγής και σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων με βάση την κατανόηση από τους συγκεκριμένους μαθητές της αλληλεπίδρασης λεκτικού και οπτικού σημειωτικού τρόπου παρουσίασης των πληροφοριών μιας πολυτροπικής σύνθεσης.

Θετική ήταν και η γνώμη των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της κειμενικής μεταλειτουργίας της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού*, καθώς έκριναν πως τα τελικά μαθητικά κείμενα, που τους παρουσιάστηκαν στην προτελευταία προγραμματισμένη μας συνάντηση, εμφάνιζαν σημαντική βελτίωση συγκριτικά με τα αρχικά. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν τα παραγόμενα τελικά μαθητικά κείμενα με κριτήρια αξιολόγησης τη χρήση οπτικών μέσων, τη χρήση δειχτών πολυτροπικότητας, τη γραμμική ή μη δυνατότητα ανάγνωσης των κειμένων και τη γενικότερη παρουσίαση, σύμφωνα με τον σκοπό συγγραφής που είχε καθοριστεί για κάθε περίπτωση.

 **Τρίτο ερευνητικό ερώτημα:** Ποια είναι τα συνολικά μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής στρατηγικής όσον αφορά στους μαθητές;

Η διδακτική στρατηγική, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, έλαβε υπόψη τόσο τους γενικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών του 2011 του μαθήματος της Γλώσσας για την παραγωγή κειμένων όσο και τους ειδικούς στόχους, οι οποίοι αφορούν αφενός, στην κατανόηση από τους μαθητές του γεγονότος ότι στην επικοινωνία, εκτός από τη γλώσσα, εξίσου σημαντικά είναι και άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως οι εικόνες και αφετέρου στην κατανόηση των διαδικασιών επιλογής αυτών των σημειωτικών συστημάτων στη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας & Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011, σ. 9).

A. Μαθησιακά αποτελέσματα από την εμπλοκή των μαθητών σε όλα τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης.

α) Οι μαθητές εκτός από οπτικές ανέπτυξαν και γνωστικές δεξιότητες. Μέσα από την προσπάθεια ανάγνωσης και ερμηνείας των οπτικών πηγών με τις κατάλληλες ερωτήσεις της ερευνήτριας, που όπως αναφέρει και ο Rogers δεν πρέπει να μένουν στην επιφάνεια των πραγμάτων, αλλά να καλούν τον μαθητή να αποκτήσει μια προσωπική επαφή με το έργο τέχνης (Rogers, P., 1984), διευκολύνθηκε η δόμηση σύνθετων εννοιών και η έκφραση αντίστοιχου λόγου των μαθητών μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή, τη σύγκριση και την ερμηνεία των οπτικών συμβολισμών και της αποκωδικοποίησης των οπτικών πληροφοριών.

β) Οι μαθητές ασκήθηκαν επιτυχώς στην επιλογή των εκάστοτε κατάλληλων στρατηγικών σκέψης, όπως ο εντοπισμός και η ερμηνεία οπτικών συμβόλων, σε διάκριση και σε σχέση μεταξύ τους στο πλαίσιο ενός εικαστικού έργου, καθώς και η διαμόρφωση κρίσεων όσον αφορά τις σχετικές επιλογές του δημιουργού του έργου.

γ) Η συμμετοχή των μαθητών στις προβλεπόμενες διδακτικομαθησιακές διαδικασίες συνέβαλε στην ανάπτυξη της συγκλίνουσας σκέψης, η οποία περιλαμβάνει τη γλωσσική έκφραση, τη διατύπωση απόψεων, την αναζήτηση υπονοούμενων πληροφοριών και την κατασκευή νοημάτων. Παράλληλα αναπτύχθηκε και η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη τους με την αναζήτηση όλων των πιθανών λύσεων και απαντήσεων με αφορμή ένα οπτικό στοιχείο, παράγοντας γραπτά και προφορικά ή εικονικά πιθανούς διαλόγους μεταξύ των εικονιζόμενων προσώπων των εικαστικών έργων τέχνης και φανταστικές ιστορίες με αφορμή τα οπτικά ερεθίσματα.

δ) Πολύ σημαντικό εύρημα στο πεδίο των μαθησιακών αποτελεσμάτων ήταν ότι τρεις μαθητές του τμήματος (ένα αγόρι και δύο κορίτσια) με μαθησιακές δυσκολίες³⁵ όσον αφορά το γλωσσικό, ενώ προηγουμένως είχαν πολύ χαμηλή συμμετοχή στο μάθημα της γλώσσας (όχι όμως στα άλλα μαθήματα), κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδια εφαρμογής της.

³⁵ Ο μαθητής παρουσίαζε, σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση διαγνωστικού κέντρου, μαθησιακές δυσκολίες που αφορούσαν στον γραπτό λόγο και τον προφορικό λόγο. Οι δύο μαθήτριες, σύμφωνα με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης που στην παρούσα έρευνα είχε τον ρόλο της κριτικής φίλης, παρουσίαζαν δυσορθογραφία και δυσαναγνωσία.

Κατά το πρώτο μέρος της παρέμβασης, της διδασκαλίας κατά Perkins, όταν όλες οι απαντήσεις των μαθητών γίνονταν αποδεκτές, εκφράζονταν και διατύπωναν κρίσεις σχετικά με τα οπτικά ερεθίσματα. Στις συζητήσεις μεταξύ της διδάσκουσας - ερευνήτριας και της κριτικής φίλης το γεγονός αυτό αιτιολογήθηκε ως αποτέλεσμα της απαλλαγής των μαθητών από το άγχος του λάθους, αλλά και ως αποτέλεσμα της συστηματικής επαφής με τα εικαστικά έργα τέχνης, η οποία ευαισθητοποίησε και κινητοποίησε όλους τους μαθητές συντελώντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Στο κατά Kress τμήμα της διδασκαλίας αυτοί οι μαθητές παρήγαγαν επιτυχώς πολυτροπικά κείμενα με τη χρήση των «κειμένων οδηγών» αξιοποιώντας τις πληροφορίες των κειμένων αυτών, προκειμένου να παραγάγουν δικά τους κείμενα.

ε) Στο κατά Kress πάλι τμήμα της διδασκαλίας οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο της κατανόησης της κειμενικής μεταλλειτουργίας. Μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων αντιμετώπισαν κριτικά τα αρχικά τους κείμενα αναιρώντας ορισμένες από τις πρώτες επιλογές τους και εντοπίζοντας παράλληλα λάθη στις πρώτες τους κειμενικές δομές, στη χρήση των οπτικών στοιχείων και τυπογραφικών στοιχείων, ασκούμενοι με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (βλ. Γραίκος, Ν., 2011, σ. 434). Τις μεταγνωστικές δεξιότητες που απέκτησαν θα τις αξιοποιούσαν αργότερα στην παραγωγή των τελικών τους κειμένων επιλέγοντας για τη σύνθεσή τους συγκεκριμένους άξονες οργανωτικής δομής και κατάλληλους οπτικούς και λεκτικούς πόρους από τα «κείμενα οδηγούς».

στ) Η συμμετοχή των μαθητών κατά την Perkins διδασκαλία, στη συστηματική παρατήρηση του πρώτου επιλεγμένου εικαστικού έργου κινήθηκε σε μεσαίο επίπεδο, 50% -90%, ενώ στη μετέπειτα πορεία ήταν υψηλή (πάνω από 90%). Σε όλα τα υπόλοιπα στάδια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ήταν υψηλή (πάνω από 90%).

B. Αποκτηθείσες ικανότητες σε σχέση με τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων

α) Στο αρχικό στάδιο, της διαγνωστικής αξιολόγησης πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, η διδάσκουσα-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να παραγάγουν από 3 δικά τους κείμενα με έναυσμα τα «κείμενα οδηγούς» που τους είχαν δοθεί, τα οποία ήταν πολυτροπικά χωρίς να χρησιμοποιηθεί ο όρος. Οι 22 μαθητές παράγααν συνολικά 66 κείμενα. Τα 51 από αυτά ήταν μονοτροπικά (77,27% επί του συνόλου των κειμένων). Στα κείμενα αυτά οι μαθητές χρησιμοποίησαν στοιχεία μόνο από το λεκτικό μέρος των «κειμένων οδηγών». Τα υπόλοιπα 15 είχαν πολυτροπικό χαρακτήρα (22,72% επί του συνόλου των κειμένων). Στα κείμενα αυτά οι μαθητές χρησιμοποίησαν στοιχεία και από το λεκτικό και από το οπτικό μέρος των «κειμένων οδηγών».

β) Στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, η διδάσκουσα-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να παραγάγουν νέα κείμενα με έναυσμα τα ίδια πολυτροπικά «κείμενα οδηγούς» που τους είχαν δοθεί στο αρχικό στάδιο. Οι 22 μαθητές παράγααν από 3 κείμενα, εκτός από έναν μαθητή³⁶ που παράγαγε δύο κείμενα. Συνολικά στο στάδιο αυτό παράχθησαν 65 τελικά κείμενα. Τα 63 από αυτά ήταν πολυτροπικά (96,92% επί του συνόλου των κειμένων), Στα κείμενα αυτά οι μαθητές χρησιμοποίησαν στοιχεία και από το λεκτικό και από το οπτικό μέρος των «κειμένων οδηγών». Δύο κείμενα ήταν μονοτροπικά (3,07%% επί του συνόλου των κειμένων). Το ένα από αυτά είχε παραχθεί από τον μαθητή που απουσίαζε και το άλλο από μαθητή που επέλεξε το ένα κείμενό του, από τα τρία που του είχαν ζητηθεί, να είναι μονοτροπικό. Σε αυτά οι μαθητές αξιοποίησαν στοιχεία μόνο από το λεκτικό μέρος των «κειμένων οδηγών».

Όπως φαίνεται από τα ποσοστά που παρατέθηκαν παραπάνω όλοι οι μαθητές στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης ήταν ικανοί να σχεδιάσουν ικανοποιητικά πολυτροπικά κείμενα.

β1) Από τα χαρακτηριστικά της κειμενικής μεταλειτουργίας του πολυτροπικού κειμένου, δηλαδή την πληροφοριακή αξία, την προβολή και την πλαισίωση, όσον αφορά την *πληροφοριακή αξία* των στοιχείων μιας πολυτροπικής σύνθεσης (τοποθέτηση οπτικών στοιχείων σε σχέση με τα λεκτικά) στα 15 πολυτροπικά κείμενα

³⁶ Ο συγκεκριμένος μαθητής απουσίασε για μεγάλο διάστημα, λόγω προβλήματος υγείας και δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει την παραγωγή των κειμένων του.

που είχαν παραχθεί στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης οι μαθητές χρησιμοποίησαν τρεις τύπους δόμησης των στοιχείων πληροφοριακής αξίας (τη δομή του κάθετου άξονα, τη δομή κέντρου-περιθωρίων και τη μικτή δομή). Κατά το τελικό στάδιο της παρέμβασης στα 63 πολυτροπικά κείμενα που παρήχθησαν οι μαθητές χρησιμοποίησαν όλους τους τύπους δόμησης (δομή κάθετου άξονα, δομή οριζόντιου άξονα, δομή κέντρου- περιθωρίων και δομή τρίπτυχου)³⁷ είτε αυτοτελώς είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους (μικτή δομή).

Οι μαθητές ήταν ικανοί να χειρίζονται όλους τους τρόπους δόμησης των στοιχείων της πληροφοριακής αξίας με επικρατέστερη τη μικτή δομή (38,09% επί του συνόλου των κειμένων). Στο στάδιο αυτό ενώ στα αρχικά τους κείμενα χρησιμοποίησαν κυρίως τη δομή του κάθετου άξονα (60% επί του συνόλου των αρχικών κειμένων), που είναι κυρίαρχη στα σχολικά εγχειρίδια, στα κείμενα του τελευταίου σταδίου περιόρισαν σημαντικά τη χρήση της (3,17% επί του συνόλου των τελικών κειμένων).

β2) Όσον αφορά την *προβολή*, δηλαδή την τοποθέτηση των στοιχείων μιας πολυτροπικής σύνθεσης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να τραβούν την προσοχή των θεατών αναγνωστών με τη χρήση τυπογραφικών³⁸ ή και οπτικών δεικτών³⁹ καθορίζοντας τον *τρόπο ανάγνωσης*⁴⁰ του πολυτροπικού κειμένου, διαπιστώθηκαν τα εξής:

³⁷ **Δομή κάθετου άξονα:** Ό,τι αναπαρίσταται στο πάνω μέρος της σύνθεσης του πολυτροπικού κειμένου, παρουσιάζεται ως «Ιδεώδες» και δείχνει «πώς θα έπρεπε να είναι κάτι», η ιδεώδης πληροφορία ή το γενικευμένο περιεχόμενο της πληροφορίας. Ενώ, ό,τι αναπαρίσταται στο κάτω μέρος είναι το «Πραγματικό» δείχνοντας «τι είναι κάτι», απεικονίζει δηλαδή μια πιο προσγειωμένη, εξειδικευμένη, πραγματική και πρακτικά προσανατολισμένη πληροφορία (Μπονίδης, Κ. , 2004, σ. 167).

Δομή οριζόντιου άξονα: Αριστερά τοποθετούνται τα δεδομένα./γνωστά και δεξιά τοποθετούνται τα νέα/ άγνωστα. Ως «Δεδομένο» παρουσιάζεται κάτι που ο θεατής/αναγνώστης ήδη γνωρίζει, που του είναι οικείο, αλλά και μη αποδεχτά στοιχεία στα οποία οφείλει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή. Αντίθετα το «Νέο», δηλαδή το λεκτικό μέρος, είναι το προβληματικό, το άγνωστο και το αμφισβητήσιμο. Σε συνεχή πολυτροπικά κείμενα κάθε «Νέο» μπορεί να γίνει «Δεδομένο» (Μπονίδης, Κ. , 2004, σσ. 166-167).

Δομή κέντρου-περιθωρίων: Μια πολυτροπική σύνθεση μπορεί να δομηθεί κατά μήκος των διαστάσεων του κέντρου και του περιθωρίου. Ό,τι λαμβάνει χώρα στο κέντρο της σύνθεσης συνιστά τη βασική πληροφορία και όλα τα υπόλοιπα στοιχεία λειτουργούν ως υποβοηθητικά ή είναι εξαρτημένα σημειολογικά από το «Κέντρο» και αποτελούν τα «Περιθώρια».

Δομή τρίπτυχου: Σε κάποιες περιπτώσεις τα «Περιθώρια» μοιάζουν μεταξύ τους και δεν υφίσταται ο διαχωρισμός Δεδομένο-Νέο ή Ιδεώδες-Πραγματικό. Στις περιπτώσεις που συνδυάζεται το Δεδομένο-Νέο με το Κέντρο και τα Περιθώρια δημιουργεί την υποδομή του Τρίπτυχου. Τα Τρίπτυχα είναι γενικά πολωμένα έχοντας το Δεδομένο αριστερά και το Νέο δεξιά και ένα κέντρο που λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα των δύο και παρουσιάζεται ως Ενδιάμεσος (Kress, G.& Leeuwen, V.T., 2010, σσ. 303-308).

³⁸ Τυπογραφικοί δείκτες: τίτλοι, υπότιτλοι, κουκκίδες, αρίθμηση, μέγεθος γραμμάτων, έντονη γραφή, χρήση κεφαλαίων, υπογράμμιση

³⁹ Οπτικοί δείκτες: γκάμα χρωμάτων, υψηλός κορεσμός-χαμηλός κορεσμός, αυξημένη απόδοση λεπτομερειών ή μη.

⁴⁰ Οι *τροχιές ανάγνωσης* (αναγνωστικά μονοπάτια) μπορεί να είναι είτε γραμμικές, δηλαδή από πάνω προς τα κάτω και από τα αριστερά προς τα δεξιά είτε κυκλικές, διαγώνιες ή σπειροειδής, δίνοντας την

Στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης οι μαθητές διεύρυναν τις χρήσεις των οπτικών και λεκτικών στοιχείων της σύνθεσης, καθώς και των τυπογραφικών και οπτικών δεικτών, δημιουργώντας μια ιεραρχία σπουδαιότητας των στοιχείων επιλέγοντας μερικά από αυτά ως σημαντικότερα σε σχέση με άλλα. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο διαμόρφωσαν στα τελικά κείμενά τους πολλά «μονοπάτια ανάγνωσης». Απομακρύνθηκαν από τον αρχικό γραμμικό, αυστηρά κωδικοποιημένο τρόπο προβολής των στοιχείων των πρώτων κειμένων τους (30,15% επί του συνόλου των αρχικών κειμένων) επιλέγοντας τη χρήση του μη γραμμικού, μη αυστηρά κωδικοποιημένου τρόπου προβολής, στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης (69, 84% επί του συνόλου των κειμένων).

β3) Όσον αφορά τη μεταλειτουργία της *πλαισίωσης*⁴¹, δηλαδή τη χρήση πλαισίων που στην περίπτωση της παρουσίας τους έχουν την έννοια της ατομικότητας και της διαφοροποίησης των πληροφοριών της σύνθεσης, ενώ με την απουσία τους εμφανίζουν τα στοιχεία της σύνθεσης ως μια ενιαία πληροφορία υπογραμμίζοντας την ταυτότητα της ομάδας των στοιχείων, διαπιστώσαμε τα εξής:

Οι μαθητές, ενώ στα αρχικά τους κείμενα χρησιμοποίησαν μηχανισμούς *πλαισίωσης* (γραμμές πλαισίου ή μηχανισμοί εικονιστικής *πλαισίωσης*) σε ποσοστό 25,33% (επί του συνόλου των αρχικών κειμένων), στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, η χρήση των μηχανισμών *πλαισίωσης* ανήλθε σε ποσοστό 74% επί του συνόλου των τελικών κειμένων.

Στο οπτικό μέρος των τελικών πολυτροπικών τους κειμένων 17 μαθητές επέτυχαν την *αναπλαισίωση* των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών των «κειμένων οδηγών». Οι μαθητές αυτοί έκοβαν και ξανακολλούσαν έτοιμες εικόνες ή λεκτικές πληροφορίες από τα «κείμενα οδηγούς» και τις εισήγαγαν στα νέα τους κείμενα.

επιλογή στον αναγνώστη να «διαβάσει» τα πολυτροπικά κείμενα με περισσότερους τρόπους, πχ. αρχίζοντας από το πιο προεξέχον στοιχείο μιας σύνθεσης ή από ένα έντονο πλαίσιο.

⁴¹ Η *πλαισίωση* πραγματοποιείται με νοητές διαχωριστικές γραμμές ή ευδιάκριτες. Αν η *πλαισίωση* είναι έντονη/ισχυρή, η πληροφορία παρουσιάζεται ως αποσυνδεδεμένο στοιχείο της σύνθεσης και όσο πιο έντονη είναι (πχ. με έντονες-παχιές γραμμές ή με χρωματική αντίθεση), τόσο περισσότερο γίνεται εμφανής η αποσύνδεση. Η παρουσία δηλαδή *πλαισίωσης* έχει την έννοια της ατομικότητας και της διαφοροποίησης στη σύνθεση. Στην αντίθετη περίπτωση, που απουσιάζει η *πλαισίωση*, τα στοιχεία της σύνθεσης εμφανίζονται ως μια ενιαία πληροφορία, υπογραμμίζοντας την ταυτότητα της ομάδας.

γ) Σχετικά με τη χρήση των *οπτικών δεικτών και των τυπογραφικών δεικτών* της πολυτροπικής σύνθεσης, η οποία εντείνει την επικοινωνιακή δύναμη των κειμένων ενισχύοντας το νόημά τους, όπως υποστηρίζει και η Γιαννικοπούλου (Γιαννικοπούλου, Α., 2005, σσ. 329-352), συμπεράναμε τα εξής:

Οι μαθητές, ενώ αρχικά στα πρώτα πολυτροπικά τους κείμενα παρουσίαζαν περιορισμένη χρήση οπτικών και τυπογραφικών δεικτών (46,66% επί του συνόλου των αρχικών κειμένων), στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης ήταν ικανοί να αξιοποιούν μεγάλη γκάμα οπτικών και τυπογραφικών δεικτών δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα υψηλής οργάνωσης λεκτικών και οπτικών πληροφοριών (95,23% επί του συνόλου των τελικών κειμένων).

δ) Όσον αφορά τη λειτουργία του εικονιστικού μέρους σε σχέση με το λεκτικό μέρος, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Αρχικά οι μαθητές στα πρώτα τους κείμενα αξιοποίησαν το εικονιστικό μέρος σε ρόλο διακοσμητικό, για αισθητικούς λόγους (46,66% επί του συνόλου των αρχικών κειμένων). Στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, έκαναν χρήση του υποστηρικτικού (74,60% επί του συνόλου των τελικών κειμένων) και του επεξηγηματικού ρόλου (30,15% επί του συνόλου των τελικών κειμένων) του εικονιστικού μέρους υποβοηθώντας την κατανόηση του λεκτικού μέρους. Ο διακοσμητικός ρόλος του εικονιστικού μέρους περιορίστηκε σημαντικά στα τελικά κείμενα.

Σημείωση: Τρεις μαθήτριες, οι οποίες είχαν παρακολουθήσει ή παρακολουθούσαν μαθήματα εικαστικών, εκτός σχολείου, σχεδίασαν υψηλής οργάνωσης πολυτροπικά κείμενα τόσο στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και στο στάδιο της τελικής αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό αιτιολογήθηκε στις συζητήσεις μεταξύ της διδάσκουσας-ερευνήτριας και της κριτικής φίλης ως αποτέλεσμα των ήδη αναπτυγμένων οπτικών δεξιοτήτων τους και της ιδιαίτερης κλίσης τους στα εικαστικά μαθήματα.

✚ **Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:** Ποια είναι τα αποτελέσματα της στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;

Στην παρούσα διατριβή η έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια, ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση, για την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής στρατηγικής με σκοπό να βελτιώσει τη διδακτική πρακτική τόσο τη δική της όσο και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας⁴². Στις διαδικασίες της έρευνας δράσης, πέρα της εκπαιδευτικού –ερευνήτριας, ενεπλάκησαν άλλοι 11 εκπαιδευτικοί επί του συνόλου 14άρων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι οποίοι συνιστούσαν ένα έμπειρο διδακτικό προσωπικό με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ευθύνης⁴³. Στους εκπαιδευτικούς αυτούς ανήκε και η κριτική φίλη.

Οργανώθηκαν συνολικά 10 δίωρες συζητήσεις-συναντήσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, εκτός διδακτικού ωραρίου, ως εξής:

α) Οι πρώτες 4 δίωρες συναντήσεις είχαν ως αντικείμενο την ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διδασκαλίας της γλώσσας και την οργάνωση της εμπλοκής τους σε μια διαδικασία επαγγελματικής μάθησης σε δύο επιμέρους πεδία της διδακτικής χρήσης της εικόνας και του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων.

Από τους εκπαιδευτικούς μόνο μία είχε επιμορφωθεί στη διδακτική της εικόνας. Οι υπόλοιποι δεν γνώριζαν ή είχαν εσφαλμένη αντίληψη για τις έννοιες του *οπτικού εγγραμματισμού*, των *πολυγγραμματισμών*, της *πολυτροπικότητας* και του *πολυτροπικού κειμένου*, παρόλο που οι όροι αυτοί αναφέρονται στη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την έλλειψή τους αυτή στην πίεση του διδακτικού χρόνου και στην απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης. Επικεντρώθηκαν στην ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης σε καινοτόμες διδακτικές

⁴² Η έρευνα δράσης σύμφωνα με τον Day είναι μια «*διαδικασία βελτίωσης, ανανέωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν*» (Day, C., 2003, σ. 22), συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει «*την εκπαιδευτική πρακτική (schooling) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία*» (Kemmis St., 2006, σ. 461) με σκοπό τη βελτίωση και κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των πρακτικών τους, καθώς και των καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα (Kemmis St., 1985, σ. 162).

⁴³ Για τα ατομικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών βλ. παραπάνω σελ.105-106.

προσεγγίσεις και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού και στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων.

β) Το 5^ο δίωρο των συναντήσεων αφιερώθηκε στην παρουσίαση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια των σταδίων συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης του μοντέλου Perkins. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κατανόησαν τα οργανωτικά στοιχεία του μοντέλου και τη διδακτική του σημασία όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα.

γ) Στο 6^ο δίωρο των συναντήσεων η εκπαιδευτικός -ερευνήτρια παρουσίασε τη *γραμματική του οπτικού σχεδιασμού των Kress & Leeuwen* με έμφαση τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας, η οποία αφορά στη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων.

Η προσέγγιση του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων υπό το πρίσμα της *γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού* θεωρήθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών εξαιρετικά εξειδικευμένη και πίστευαν πως απευθύνεται σε μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές. Παρόλα αυτά εξέφρασαν την επιθυμία να δουν τα αποτελέσματα από τη διδακτική της αξιοποίηση στην παραγωγή των τελικών μαθητικών κειμένων. Μία εκπαιδευτικός διατύπωσε την άποψη ότι το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της παραγραφοποίησης των κειμένων. Έξι εκπαιδευτικοί, με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών, διατύπωσαν τη θέση τους πως ο οπτικός κώδικας δεν είναι ισάξιος του γλωσσικού, εκφράζοντας την αντίρρησή τους ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων, που τους παρουσιάστηκε ως ένα ενιαίο σύνολο.

δ) Στο 7^ο δίωρο των συναντήσεων μελετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, υπό το πρίσμα της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού, τα αρχικά πολυτροπικά κείμενα που είχαν παραγάγει οι μαθητές στο στάδιο της διαγνωστικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πλέον ικανοί να αναγνωρίσουν στα κείμενα αυτά την παρουσία των οπτικών και τυπογραφικών δεικτών, τα «αναγνωστικά μονοπάτια», καθώς και τους μηχανισμούς πλαισίωσης των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών των στοιχείων της εκάστοτε πολυτροπικής σύνθεσης. Δυσκολία υπήρξε στην αναγνώριση των δομών οργάνωσης της πληροφοριακής αξίας των στοιχείων της εκάστοτε πολυτροπικής σύνθεσης.

ε) Στο 8^ο δώρο των συναντήσεων, που οργανώθηκε ταυτόχρονα με την κατά Perkins διδασκαλία, μελετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τα φύλλα εργασιών, που δόθηκαν προς συμπλήρωση στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν όλα τα στοιχεία που αφορούσαν τις οπτικές δεξιότητες των μαθητών και διατύπωσαν την άποψη ότι η κατά Perkins προσέγγιση είχε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

στ) Η 9^η δώρη συνάντηση-συζήτηση είχε ως αντικείμενο τη σύγκριση των μαθητικών κειμένων που παρήχθησαν κατά το διάστημα της εφαρμογής του μοντέλου της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού του Kress & Leeuwen με τα αρχικά κείμενα των μαθητών στη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στα τελικά κείμενα των μαθητών συγκριτικά με τα αρχικά τους, γεγονός που μέσω της συζήτησης τους έδωσε το έναυσμα να αναστοχαστούν πάνω στην πρακτική τους, να ανταλλάξουν σκέψεις και να αναπτύξουν προβληματισμούς σχετικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι στη διδασκαλία τους.

ζ) Στο τελευταίο 10^ο δώρο των συναντήσεων η συζήτηση είχε ως στόχο την αποκρυστάλλωση της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης. Ως αποτελέσματα της εμπλοκής τους σε όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν τα εξής:

1. Ότι ανέπτυξαν τη γνώση τους σε βασικές έννοιες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και διδακτικές προσεγγίσεις όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα.
2. Η κριτική φίλη, που παρατηρούσε την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, σε αυτή τη τελευταία συνάντηση διατύπωσε την άποψη ότι ήταν έτοιμη να αξιοποιήσει στη διδακτική της πρακτική την προσέγγιση της συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων του Perkins και την προσέγγιση του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων του Kress & Leeuwen.
3. Μια εκπαιδευτικός (με διδακτική υπηρεσία κάτω των 10 χρόνων) αξιοποίησε τα τέσσερα στάδια του Perkins στο μάθημα της Γλώσσας στη Β' τάξη του σχολείου, όπου δίδαξε η ίδια την ίδια περίοδο με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

4. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πρόθεσή τους να αξιοποιήσουν μελλοντικά την εφαρμογή των σταδίων του Perkins και τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων κατά Kress & Leeuwen, όταν αναλάβουν μεγαλύτερες τάξεις.

5. Πολύ σημαντικό ερευνητικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους στις τελικές συζητήσεις, θεώρησαν την εμπλοκή τους στην παρούσα έρευνας δράσης ως μια μορφή αποτελεσματικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία ήταν το όχημα για μια διαδικασία αυτο-βελτίωσης τόσο μέσω εστιασμένης αναθεώρησης των προσωπικών τους θεωριών όσο και της απόκτησης νέων επαγγελματικών ικανοτήτων.

6. Με το πέρας όλων των διαδικασιών της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, οι οποίες ενέπλεξαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την ομάδα των εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία επαγγελματικής μάθησης ενισχύοντας τον στοχασμό και αναστοχασμό πάνω σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, διερευνήθηκαν οι δυνατότητες να συνεχιστούν οι διαδικασίες της έρευνας δράσης την επόμενη σχολική χρονιά σε πέντε επίπεδα:

α) Να διευρυνθεί η χρήση της διδακτικής στρατηγικής που δοκιμάστηκε τη σχολική χρονιά 2018-19 στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος από περισσότερους εκπαιδευτικούς, β) να χρησιμοποιηθούν στοιχεία της διδακτικής στρατηγικής και συγκεκριμένα του μοντέλου συστηματικής παρατήρησης εικόνων -εικαστικών έργων τέχνης- του Perkins στο μάθημα της Ιστορίας και γ) να χρησιμοποιηθούν στοιχεία της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού στο μάθημα των Μαθηματικών, όπως πχ. στην οπτικοποίηση των μαθηματικών προβλημάτων, δ) σε συνεργασία με την Συντονίστρια Εκπαίδευσης να αποτελέσει η διδακτική στρατηγική, η οποία δοκιμάστηκε με θετικά αποτελέσματα στο σχολείο μας, άξονα επιμόρφωσης σε άλλες σχολικές μονάδες, ε) να χρησιμοποιηθεί το δίκτυο eTwinning για τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με τις διαστάσεις της προτεινόμενης στρατηγικής.



**Γ' ΜΕΡΟΣ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Στο παράρτημα περιλαμβάνονται με τη σειρά τα εξής:

- 1. Έντυπο ενημέρωσης γονέων και κηδεμόνων και ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα*
- 2. Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας*
- 3. Το πρωτόκολλο του ημερολογίου*
- 4. Το πρωτόκολλο της συμμετοχικής παρατήρησης*
- 5. Τα φύλλα εργασιών που δόθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης*
- 6. Όλα τα παραγόμενα κείμενα των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης*

ΕΝΗΜΕΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΘΕΜΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ:

«Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:

Βασιλική Κουσκούτη

Αγαπητοί γονείς - κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με θέμα «Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», θα ήθελα να σας ενημερώσω σχετικά με την αναγκαιότητα να συμμετέχουν οι μαθητές της Στ' τάξης στην ερευνητική διαδικασία. Αφού μελετήσετε προσεχτικά τα παρακάτω, αν συμφωνείτε με τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, σας παρακαλώ όπως υπογράψετε τη δήλωση συγκατάθεσης, που υπάρχει στο τέλος.

Με εκτίμηση

1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αντικείμενο της υπό εκπόνηση έρευνας είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής στρατηγικής με διδακτικό εργαλείο εικαστικά έργα τέχνης/εικόνων, μέσω συγκεκριμένου μοντέλου παρατήρησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού, ώστε να βελτιωθεί ο γραπτός λόγος των μαθητών ανακωδικοποιώντας νοήματα και δημιουργώντας νέα πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που συνδυάζουν εικόνα και λεκτικό μέρος) σύμφωνα με το μοντέλο κειμενικής μεταλειτουργίας των Kress & Van Leuven .

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα δράσης θα διεξαχθεί εντός του ωρολογίου προγράμματος και δε θα διατίθενται για αυτήν πάνω από δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα, σύμφωνα με τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα ερευνητικά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν είναι: **α) συλλογή αρχικών και τελικών κειμένων των μαθητών, β) ηχογράφηση της διδακτικής παρέμβασης και γ) τήρηση καταγραφής ημερολογίου.**

3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ

Τα αναμενόμενα οφέλη που επιδιώκουμε να προκύψουν είναι:

- Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ελέγχου της σκέψης κατά τη μελέτη εικόνων-έργων τέχνης δημιουργώντας μια κριτική μεταγλώσσα, για να κατανοήσουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των εικόνων και να ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας

- Η όξυνση της παρατηρητικότητας, μέσω τεχνικών συστηματικής παρατήρησης των καλλιτεχνικών συμβολισμών ενεργοποιώντας παράλληλα τη στοχαστική τους διάθεση.
- Η απόκτηση δεξιοτήτων επεξεργασίας των πληροφοριών, κατηγοριοποίηση της πληροφορίας, ανασύνθεσης και εξάσκησης σε στρατηγικές αυτοδιόρθωσης και επικοδόμησης νέας γνώσης.
- Ο τρόπος που εξελίσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από την κωδικοποίηση των γραπτών κειμένων σε επιμέρους κατηγορίες περιεχομένου.
- Ο βαθμός έκφρασης συναισθημάτων και συμμετοχής σε παιχνίδια κίνησης αναπτύσσοντας όλες τους τις αισθήσεις (ακοή, όραση, όσφρηση, γεύση, αφή) και ο τρόπος με τον οποίο αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο πλαίσιο της ομάδας (συνεργατικότητα, αύξηση ενδιαφέροντος, ενίσχυση δημιουργικότητας).
- Η παραγωγή κειμενικών ειδών, που το καθένα εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες: συνέντευξη, διαφήμιση, άρθρο εφημερίδας, ανέκδοτο, υπόμνημα, διήγημα, τίτλους, οδηγίες χρήσης ενός αντικειμένου, συνταγή κ.ά. (πολυτροπικά κείμενα), αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο, αποδομώντας και επαναδομώντας τις εννοιολογικές πρώτες ύλες.

4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ/ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Κατά την εφαρμογή της παρούσας έρευνας δεν προκύπτουν πιθανοί κίνδυνοι για τους μαθητές, εφόσον αυτή θα διεξαχθεί εντός της σχολικής τάξης και αφορά διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Γλώσσας.

5. ΑΝΩΝΥΜΙΑ-ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε κάθε στάδιο της έρευνας (συλλογή, επεξεργασία και δημοσιοποίηση) και σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων (Ν.2472/1997) περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων, θα τηρηθεί η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων μαθητών με κωδικοποίηση των ονομάτων (πχ. μαθητής1, 2...). Επίσης θα ληφθεί μέριμνα από πλευράς της ερευνήτριας για την εναρμόνιση της διεξαγωγής της έρευνας σύμφωνα με τα Άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού, τα οποία προβλέπουν ότι: α) σε όλες τις ενέργειες που αφορούν στα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού (αρθρ. 3) και β) θα πρέπει να διασφαλίζεται το δικαίωμα στα παιδιά που είναι σε θέση να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να τις εκφράζουν ελεύθερα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ωριμότητά τους (αρθρ. 12).

6. ΑΡΝΗΣΗ/ΑΠΟΣΥΡΣΗ

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική. Αν κάποιος μαθητής θελήσει να μη συμμετέχει, μπορεί να αποχωρήσει από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο της.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αφού μελέτησα τα παραπάνω, δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

.....



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ
Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ & ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/νση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr

Αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 21-3-2019

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ.15/31907/44072/Δ1

Προς: Κουσκούτη Βασιλική
vakous@gmail.com

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 31907/28-2-2019 έγγραφο του ΥΠΠΕΘ

Απαντώντας σε σχετικό αίτημα και έχοντας υπόψη τη με αρ. 4/12-12-2018 απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται το αίτημα της κ. Κουσκούτη Βασιλικής ως προς τη διεξαγωγή έρευνας, με θέμα: «Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, η οποία απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες της ΣΤ τάξης του 11ου Δημοτικού Σχολείου Χαλκίδας της Δ/νσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ευβοίας, κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Ωστόσο προϋποθέσεις θεωρούνται:

1. Η προηγούμενη συνεργασία με το σχολείο, ώστε η έρευνα να διεξαχθεί χωρίς να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία τους.

2. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη, εφόσον το επιθυμούν και εκτός διδακτικού ωραρίου.

3. Η υλοποίηση της παρέμβασης στο σχολείο, η οποία πραγματοποιείται παρουσία του εκπαιδευτικού του μαθήματος στην διάρκεια του οποίου υλοποιείται η παρέμβαση, δεν θα υπερβαίνει συνολικά τις δύο διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα και θα πραγματοποιείται εντός ωρολογίου προγράμματος.

3. Η ερευνήτρια δεσμεύεται στα θέματα δεοντολογίας όπως: εξασφάλιση έγγραφης συναίνεσης των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή των ανηλίκων μαθητών/τριών, ανωνυμία των συμμετεχόντων, δυνατότητα διακοπής της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή της διαδικασίας, εμπιστευτικότητα προσωπικών δεδομένων και διασφάλιση ανωνυμίας, προστασία από την έκθεση σε πιθανό κίνδυνο, ταλαιπωρία ή δυσμενείς επιπτώσεις, καθώς και απαλλαγή από διαφημιστικό υλικό, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν επιτρέπεται η βιντεοσκόπηση ή φωτογράφιση των μαθητών.

4. Σε περίπτωση που κάποιοι γονείς/κηδεμόνες δεν επιθυμούν τη συμμετοχή του μαθητή/τριας στην ερευνητική διαδικασία, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να μεριμνήσει για την οργάνωση διαφοροποιημένων, κατάλληλα διαμορφωμένων γραπτών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα προωθούν καθορισμένους κάθε φορά γλωσσικούς στόχους στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας.

5. Η ηχογράφηση των μαθημάτων κρίνεται αναγκαία για την εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων. Εντούτοις, η ηχογράφηση της διδακτικής διαδικασίας θα πραγματοποιηθεί μόνο κατόπιν ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/-τριών μέσω σχετικής επιστολής και στην οποία περιγράφονται ο σκοπός και η διαδικασία της έρευνας, καθώς και η σημασία συμμετοχής των μαθητών/-τριών σε αυτήν. Επίσης, η ερευνήτρια θα βεβαιώσει, μέσω ενυπόγραφης υπεύθυνης δήλωσης, ότι η ηχογράφηση των μαθητών θα γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και τα αρχεία της ηχογράφησης δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανέναν άλλο σκοπό πέρα από τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Σε καμία περίπτωση δεν θα επιχειρηθεί δημόσια προβολή των αρχείων της ηχογράφησης στο σύνολό τους ή έστω τμήματος αυτών, στο πλαίσιο οποιασδήποτε ερευνητικής ή ακαδημαϊκής δραστηριότητας της ερευνήτριας. Τα αρχεία της ηχογράφησης με τις συνεδρίες των μαθητών θα καταστραφούν αμέσως μετά τη χρήση τους για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει η ερευνήτρια.

6. Η υποβολή ηλεκτρονικού αντιτύπου της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, Τ.Κ. 115 21, Αθήνα), καθώς επίσης και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνήτριας για το εάν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας.

Παρακαλείται ο Διευθυντής ΠΕ Ευβοίας να ενημερώσει σχετικά το σχολείο στο οποίο θα διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,

ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
2016.03.21 08:19:19

THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
OU=THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
C=GR
O=Hellenic Public Administration Certification Services
E=hdimitrakopoulos2@minedu.gov.gr
Public key:

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ

| Ημερομηνία συμβάντος | | |
|------------------------|------------------|------------------|
| Ημερομηνίας καταγραφής | | |
| ΣΧΟΛΙΑ | Περιγραφικά μέρη | Ερμηνευτικά μέρη |
| | | |

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (ποιοτική προσέγγιση)

Ημιδομημένη

| ΟΝΟΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: | |
|---|--|
| ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ | ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (δραστηριότητες, διάλογοι μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών) |
| <p>1. ΠΡΟΦΙΛ ΤΑΞΗΣ(κατανομή μαθητών/ ανά φύλο, επίπεδο κοινωνικής συνοχής)</p> <p>2. ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • γνωστικής <u>εμπλοκής</u> (π.χ. ακούνε προσεκτικά, κρατάνε <u>σημειώσεις</u>, απευθύνουν και απαντάνε σε ερωτήσεις, κλπ) • <u>συναισθηματικής εμπλοκής</u> (π.χ. δείχνουν <u>ενθουσιασμό</u> και <u>προθυμία</u>, έχουν <u>βλέμμα θαυμασμού</u>, <u>ξεσπούν σε χειροκροτήματα</u>, γελούν <u>αυθόρμητα</u>). <p>3. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Περιγράφουν, επεξεργάζονται και αναπαράγουν οπτικές πληροφορίες • Κατηγοριοποιούν πληροφορίες • Αναγνωρίζουν το οπτικό λεξιλόγιο • Αναγνωρίζουν οπτικά σύμβολα • Διακρίνουν οπτικές συμβάσεις • Ανακατασκευή οπτικού νήματος • Δικαιολογούν απαντήσεις, διατυπώσουν υποθέσεις και ερωτήματα, αιτιολογούν και αξιολογούν ένα θέμα <p>4. ΕΜΠΛΟΚΗ ΜΑΘΗΤΩΝ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Υψηλή: Πάνω από το 90% των μαθητών της τάξης εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία • Μέση: Το 50% έως το 90% των μαθητών εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία <u>Χαμηλή</u> • Χαμηλή: Λιγότερο από το 50% των <u>μαθητών</u> <u>εμπλέκονται</u> στη <u>μαθησιακή</u> διαδικασία | |

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: «Παιδική συναυλία»



| <u>ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ</u> | ΔΙΑΦΟΡΕΣ |
|-------------------|----------|
| | |

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: «Εξώστης καφενεείου τη νύχτα»

ΔΙΑΣΗΜΑ ΕΡΓΑ ΤΟΥ VAN GOGH



Έναστρο νύχτα, 1889



Βάζο με 15 ηλιοτρόπια, 1880



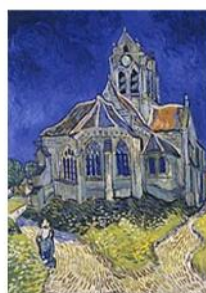
Έναστρο Νύχτα πάνω από τον Ροδανό, 1888,



Δρόμος με Κυπαρίσσι και Αστέρι, 1890



Σταροχώραφο με κυπαρίσσια, 1889



Η εκκλησία της Auvers, 1890

Παρατηρώντας προσεχτικά τα έργα του van Gogh γράψτε ποια σημαντικά στοιχεία υπάρχουν **κοινά** στο έργο του.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: «Εξώστης καφενείου τη νύχτα»



Πιθανή ιστορία.....

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4: «Εξώστης καφεναείου τη νύχτα»



Σύγκριση τώρα-χθες



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5: «Οι τέσσερις εποχές»

Παράγραφος Στυλ

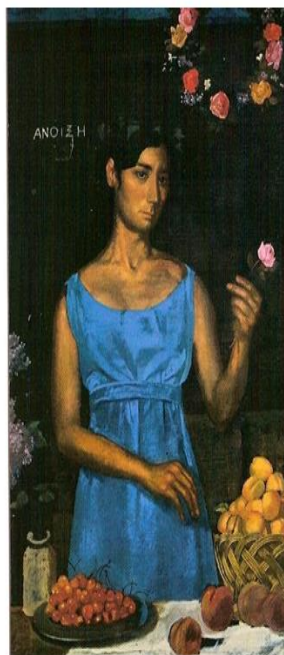
Ζωγράφισε τι διαφορετικό θα μπορούσε να υπάρχει στο τραπέζι και γράψε μια δική σου ιστορία!



Below the illustration is a large empty rectangular box for drawing.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6: «Οι τέσσερις εποχές»



Πώς οι δύο καλλιτέχνες παρουσιάζουν την άνοιξη;

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7: «Γκουέρνικα»

Οι αλλόκοτες μορφές του πίνακα ζωντάνεψαν. Γράψτε μια ιστορία.....

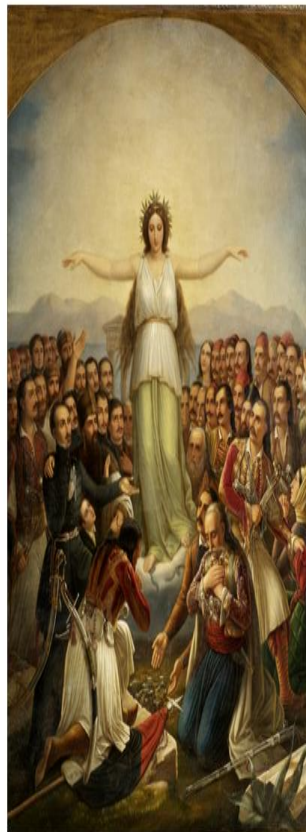


| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8: «Η Ελλάς ευγνωμονούσα»



Αντιστοιχίστε τα πρόσωπα



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 9: «Η Ελλάς ευγνωμονούσα»



Παρατηρήστε τα δύο έργα. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές εντοπίζετε;

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 10: «Τα αρραβωνιάσματα»

Τι μπορεί να λένε τα πρόσωπα που βλέπεις στο έργο; Μπορείς να γράψεις τους διαλόγους;




ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

ΑΡΧΙΚΟ Μ3


Καθημέρι (Αρνησ) <<< ΕΛΙΑ >>>

Η έλεια το βότανο από τον 15ο αιώνα
 η πρώτη καλλιέργεια της έλειας 300-600
 χρόνια. Ο μόνος της είδος με την άλφια
 και η ποικιλία σε έλαια, έλαια, έλαια και
 έλαια ως ένα βότανο έλαιο. Το μάλλον της
 έλαιας από τον 15ο έως το 20ο αιώνα έχει
 διατηρηθεί παρά τον μόνιμο χαρακτήρα της.
 Τα πρώτα έλαια χρησιμοποιούσαν στην άγρια και
 θρησκευτική ζωή. Το έλαιο έλαιας της άγριας
 ποικιλίας έλαιας, επιπροσθέτως, άρχισε να
 εισάγεται έλαια τα οποία σε συνδυασμό
 με άλλους έλαια και έλαια.



ΤΕΛΙΚΟ Μ3

Η ΕΛΙΑ ΑΝΑ ΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ



Η έλεια είναι
 ένα βότανο
 που καλλιεργείται
 από τον 3ο αιώνα
 και τον 4ο αιώνα
 π.Χ.

Η έλεια
 είναι ένα
 βότανο
 που καλλιεργείται
 από τον 3ο αιώνα
 και τον 4ο αιώνα
 π.Χ.

Το βότανο του παρακάτω γίνεται
 συνήθως από το παράδεισο, αλλά ο
 άνθρωπος μπορεί να είναι εκτετατός
 να αγοράσει το προϊόν ενός βότανο
 για την έλεια. Σε αυτή την περίπτωση
 ο άνθρωπος μπορεί να είναι εκτετατός
 για την έλεια και την έλεια.

ΑΡΧΙΚΟ Μ4

Η ΕΛΙΑ!!!

Σε μεγάλο μέρος της ιστορίας, τα κυρίως, έλαια, είναι
 υλικά. Είναι καλλιεργούμενα βότανα και από τον 15ο αιώνα
 τα παραγωγή και την ποικιλία με τα διακρίματα. Η ποικιλία
 διακρίματα είναι 300 έως 400 είδη.
 Τα πρώτα έλαια ήταν από τον 15ο αιώνα μέχρι
 Η ποικιλία της έλαιας γίνεται τον 15ο αιώνα από
 διάφορα έλαια. Η ποικιλία της έλαιας από διάφορα
 έλαια είναι 300 έως 400 είδη.
 Η ποικιλία της έλαιας γίνεται τον 15ο αιώνα από
 διάφορα έλαια. Η ποικιλία της έλαιας από διάφορα
 έλαια είναι 300 έως 400 είδη.
 Η ποικιλία της έλαιας γίνεται τον 15ο αιώνα από
 διάφορα έλαια. Η ποικιλία της έλαιας από διάφορα
 έλαια είναι 300 έως 400 είδη.
 Η ποικιλία της έλαιας γίνεται τον 15ο αιώνα από
 διάφορα έλαια. Η ποικιλία της έλαιας από διάφορα
 έλαια είναι 300 έως 400 είδη.
 Η ποικιλία της έλαιας γίνεται τον 15ο αιώνα από
 διάφορα έλαια. Η ποικιλία της έλαιας από διάφορα
 έλαια είναι 300 έως 400 είδη.

ΤΕΛΙΚΟ Μ4

Η ΕΛΙΑ ΑΝΑ ΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ

Η έλεια είναι καλλιεργούμενο βότανο, που καλλιεργείται
 από τον 3ο αιώνα π.Χ. και τον 4ο αιώνα π.Χ. Η ποικιλία
 της έλαιας είναι 300 έως 400 είδη. Η ποικιλία της έλαιας
 γίνεται τον 15ο αιώνα από διάφορα έλαια. Η ποικιλία της
 έλαιας από διάφορα έλαια είναι 300 έως 400 είδη.
 Η ποικιλία της έλαιας γίνεται τον 15ο αιώνα από
 διάφορα έλαια. Η ποικιλία της έλαιας από διάφορα
 έλαια είναι 300 έως 400 είδη.



APXIKO M7

Handwritten text in Greek, likely a student's response to a question. The text is dense and covers most of the page.

TEAIKO M7

HEAIA

A hand-drawn diagram of a tree with a yellow bottle labeled 'PHOTACIA' attached to its trunk. The diagram includes a grid of text and a circular note on the right side.

APXIKO M8

Handwritten text in Greek, starting with the title 'Το λίκνο της ελπίδας'. The text is written in a cursive style.

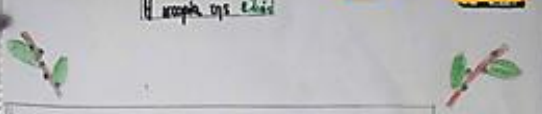
TEAIKO M8

H ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΕΜΑΝ!

A hand-drawn diagram of a tree with a purple box and a green box containing text. The diagram includes a list of text and a purple box containing text.


ΑΡΧΙΚΟ Μ13

Η ζωή της Ελλάδας




Η Ελλάδα είναι μια χώρα με μεγάλη ιστορία και πολιτισμό. Η γλώσσα της είναι η ελληνική, η οποία είναι η παλαιότερη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ευρώπη. Η Ελλάδα έχει μια μεγάλη ποικιλία από τοπικά φαγητά και ποτά. Η παραδοσιακή ελληνική κουζίνα είναι πολύ νόστιμη και υγιεινή. Η Ελλάδα είναι επίσης μια χώρα με πολύ όμορφα τοπία και κλίμα. Η παραλία είναι πολύ όμορφη και η θάλασσα είναι πολύ καθαρή. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα μνημεία και ιστορικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία.

ΕΝΑΙΟΛΑΔΟ



ΤΕΛΙΚΟ Μ13

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



Η Ελλάδα είναι μια χώρα με μεγάλη ιστορία και πολιτισμό. Η γλώσσα της είναι η ελληνική, η οποία είναι η παλαιότερη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ευρώπη. Η Ελλάδα έχει μια μεγάλη ποικιλία από τοπικά φαγητά και ποτά. Η παραδοσιακή ελληνική κουζίνα είναι πολύ νόστιμη και υγιεινή. Η Ελλάδα είναι επίσης μια χώρα με πολύ όμορφα τοπία και κλίμα. Η παραλία είναι πολύ όμορφη και η θάλασσα είναι πολύ καθαρή. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα μνημεία και ιστορικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία.

ΑΡΧΙΚΟ Μ14

Τι είναι η Ελλάδα

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με μεγάλη ιστορία και πολιτισμό. Η γλώσσα της είναι η ελληνική, η οποία είναι η παλαιότερη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ευρώπη. Η Ελλάδα έχει μια μεγάλη ποικιλία από τοπικά φαγητά και ποτά. Η παραδοσιακή ελληνική κουζίνα είναι πολύ νόστιμη και υγιεινή. Η Ελλάδα είναι επίσης μια χώρα με πολύ όμορφα τοπία και κλίμα. Η παραλία είναι πολύ όμορφη και η θάλασσα είναι πολύ καθαρή. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα μνημεία και ιστορικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία.

ΤΕΛΙΚΟ Μ14

ΕΛΛΑΣ

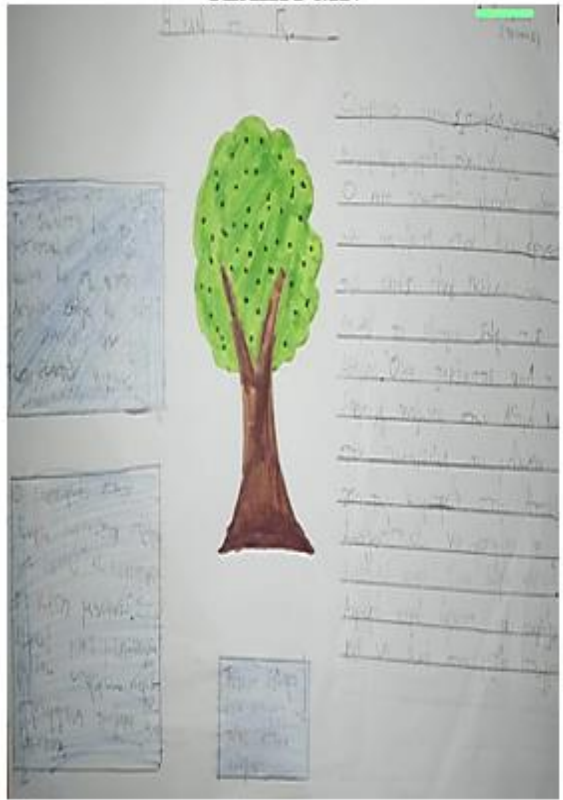


Η Ελλάδα είναι μια χώρα με μεγάλη ιστορία και πολιτισμό. Η γλώσσα της είναι η ελληνική, η οποία είναι η παλαιότερη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ευρώπη. Η Ελλάδα έχει μια μεγάλη ποικιλία από τοπικά φαγητά και ποτά. Η παραδοσιακή ελληνική κουζίνα είναι πολύ νόστιμη και υγιεινή. Η Ελλάδα είναι επίσης μια χώρα με πολύ όμορφα τοπία και κλίμα. Η παραλία είναι πολύ όμορφη και η θάλασσα είναι πολύ καθαρή. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα μνημεία και ιστορικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ ενδιαφέροντα πολιτιστικά μνημεία.

ΑΡΧΙΚΟ Μ17

Η Ελλάδα είναι γεμάτη με ποικίλα είδη φυτών, ζώων και μικροοργανισμών. Αυτά τα είδη είναι τα αποτελέσματα της εξέλιξης που έχει συμβεί στον κόσμο μας. Η ποικιλία αυτή είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των ειδών και της διαφορετικότητας των περιβαλλόντων που ζουν σε αυτά. Η ποικιλία αυτή είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των ειδών και της διαφορετικότητας των περιβαλλόντων που ζουν σε αυτά. Η ποικιλία αυτή είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των ειδών και της διαφορετικότητας των περιβαλλόντων που ζουν σε αυτά.

ΤΕΛΙΚΟ Μ17



ΑΡΧΙΚΟ Μ18

Η Ελλάδα είναι γεμάτη με ποικίλα είδη φυτών, ζώων και μικροοργανισμών. Αυτά τα είδη είναι τα αποτελέσματα της εξέλιξης που έχει συμβεί στον κόσμο μας. Η ποικιλία αυτή είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των ειδών και της διαφορετικότητας των περιβαλλόντων που ζουν σε αυτά. Η ποικιλία αυτή είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των ειδών και της διαφορετικότητας των περιβαλλόντων που ζουν σε αυτά.

ΤΕΛΙΚΟ Μ18



ΑΡΧΙΚΟ Μ19

Το Σπίτι της Ελιάς

Η Ελιά είναι από τις πρώτες φυλές που εμφανίστηκαν στην Μεσόγειο και στην Ασία. Είναι από τα πρώτα φυτά που καλλιεργήθηκαν από τον άνθρωπο. Η καλλιέργειά της ξεκίνησε πριν από 3000 χρόνια στην περιοχή της Μικράς Ασίας. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο σημαντικά φυτά της Μεσογείου. Το ξύλο της είναι πολύ ανθεκτικό και χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σκάφη. Το έλαιό της χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σαπούνια και τα καλλυντικά. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο αγαπητά φυτά των Ελλήνων. Είναι ένα σύμβολο της ζωής και της ανθεκτικότητας.

ΤΕΛΙΚΟ Μ19

Η Ελιά

Η Ελιά είναι από τις πρώτες φυλές που εμφανίστηκαν στην Μεσόγειο και στην Ασία. Είναι από τα πρώτα φυτά που καλλιεργήθηκαν από τον άνθρωπο. Η καλλιέργειά της ξεκίνησε πριν από 3000 χρόνια στην περιοχή της Μικράς Ασίας. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο σημαντικά φυτά της Μεσογείου. Το ξύλο της είναι πολύ ανθεκτικό και χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σκάφη. Το έλαιό της χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σαπούνια και τα καλλυντικά. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο αγαπητά φυτά των Ελλήνων. Είναι ένα σύμβολο της ζωής και της ανθεκτικότητας.

ΑΡΧΙΚΟ Μ20

Η Ελιά

Η Ελιά είναι από τις πρώτες φυλές που εμφανίστηκαν στην Μεσόγειο και στην Ασία. Είναι από τα πρώτα φυτά που καλλιεργήθηκαν από τον άνθρωπο. Η καλλιέργειά της ξεκίνησε πριν από 3000 χρόνια στην περιοχή της Μικράς Ασίας. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο σημαντικά φυτά της Μεσογείου. Το ξύλο της είναι πολύ ανθεκτικό και χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σκάφη. Το έλαιό της χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σαπούνια και τα καλλυντικά. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο αγαπητά φυτά των Ελλήνων. Είναι ένα σύμβολο της ζωής και της ανθεκτικότητας.

ΤΕΛΙΚΟ Μ20

Η Ελιά

Η Ελιά είναι από τις πρώτες φυλές που εμφανίστηκαν στην Μεσόγειο και στην Ασία. Είναι από τα πρώτα φυτά που καλλιεργήθηκαν από τον άνθρωπο. Η καλλιέργειά της ξεκίνησε πριν από 3000 χρόνια στην περιοχή της Μικράς Ασίας. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο σημαντικά φυτά της Μεσογείου. Το ξύλο της είναι πολύ ανθεκτικό και χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σκάφη. Το έλαιό της χρησιμοποιείται για να φτιάξουν τα σαπούνια και τα καλλυντικά. Η Ελιά είναι ένα από τα πιο αγαπητά φυτά των Ελλήνων. Είναι ένα σύμβολο της ζωής και της ανθεκτικότητας.

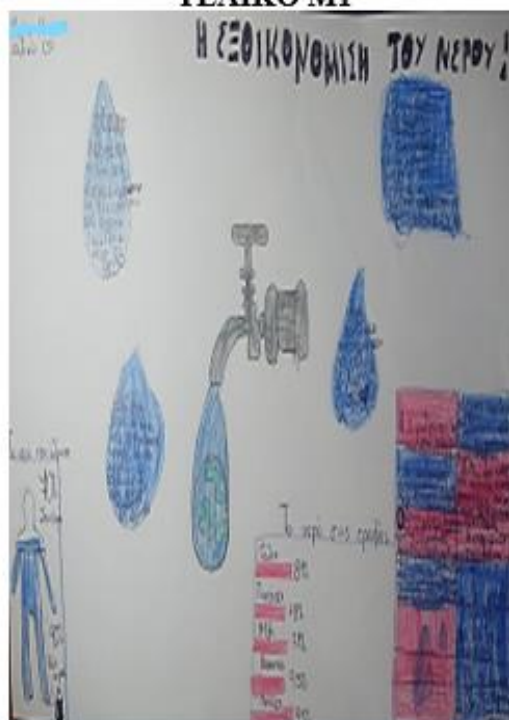
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΝΕΡΟ»



ΑΡΧΙΚΟ Μ1

Handwritten text in Greek, likely a student's initial response to a question about water. The text is somewhat faint and difficult to read in detail, but appears to be a paragraph of text.

ΤΕΛΙΚΟ Μ1



ΑΡΧΙΚΟ Μ2

Handwritten text in Greek, likely a student's initial response to a question about water. The text is somewhat faint and difficult to read in detail, but appears to be a paragraph of text.

ΤΕΛΙΚΟ Μ2

ΑΠΟΥΣΙΑΖΕ

ΑΡΧΙΚΟ Μ3

Οι 40 πρώτοι σε Σύνολο...
 Η επένδυση...
 Η ανάπτυξη...
 Η αγορά...
 Η παραγωγή...

ΤΕΛΙΚΟ Μ3

ΕΞΙ ΚΟΛΟΝΙΚΑ ΚΕΡΟ

Διαγράφημα...
 Απογραφή...
 Η αγορά...
 Η παραγωγή...

ΑΡΧΙΚΟ Μ4

Η ανάπτυξη...
 Η αγορά...
 Η παραγωγή...
 Η επένδυση...

ΤΕΛΙΚΟ Μ4

700.000.000

Το 40%...
 Η αγορά...
 Η παραγωγή...
 Η επένδυση...

ΑΡΧΙΚΟ Μ17

Το Νερό

Το νερό αποτελεί το κύριο συστατικό της ζωής και του πλανήτη. Είναι απαραίτητο για την επιβίωση όλων των ζωντανών οργανισμών. Η έλλειψη νερού μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα υγείας και ακόμη και στο θάνατο. Γι' αυτό είναι σημαντικό να προστατεύουμε και να χρησιμοποιούμε το νερό με υπευθυνότητα. Η μόλυνση του νερού είναι μια μεγάλη απειλή για την υγεία μας και για το περιβάλλον. Πρέπει να λάβουμε μέτρα για να διασφαλίσουμε την καθαριότητα του νερού που πίνουμε. Η εξοικονόμηση νερού είναι επίσης πολύ σημαντική, καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το κάνουμε. Για παράδειγμα, μπορούμε να κλείνουμε το νερό όταν πλένουμε τα χέρια μας, να μην αφήνουμε το νερό να τρέχει από το μπάνιο ή το πλυντήριο, και να χρησιμοποιούμε μόνο το νερό που χρειαζόμαστε. Με αυτά τα απλά βήματα, μπορούμε να συμβάλουμε στην προστασία του νερού και να διασφαλίσουμε την υγεία μας και του πλανήτη για τις επόμενες γενιές.

ΤΕΛΙΚΟ Μ17

ΤΟ ΝΕΡΟ

ΤΟ ΑΚΑΘΑΙΣΤΟ ΝΕΡΟ
 Κάθε άνθρωπος πρέπει να έχει πρόσβαση σε καθαρό νερό για να επιβιώσει. Το νερό είναι απαραίτητο για την υγεία μας και για το περιβάλλον. Η μόλυνση του νερού είναι μια μεγάλη απειλή για την υγεία μας και για το περιβάλλον. Πρέπει να λάβουμε μέτρα για να διασφαλίσουμε την καθαριότητα του νερού που πίνουμε. Η εξοικονόμηση νερού είναι επίσης πολύ σημαντική, καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το κάνουμε. Για παράδειγμα, μπορούμε να κλείνουμε το νερό όταν πλένουμε τα χέρια μας, να μην αφήνουμε το νερό να τρέχει από το μπάνιο ή το πλυντήριο, και να χρησιμοποιούμε μόνο το νερό που χρειαζόμαστε. Με αυτά τα απλά βήματα, μπορούμε να συμβάλουμε στην προστασία του νερού και να διασφαλίσουμε την υγεία μας και του πλανήτη για τις επόμενες γενιές.

70%
 Το νερό που χρησιμοποιούμε για να πλύνουμε τα πιάτα μας.

90%
 Το νερό που χρησιμοποιούμε για να πλύνουμε τα ρούχα μας.

ΑΡΧΙΚΟ Μ18

Το νερό

100,000,000 άνθρωποι σε όλο τον κόσμο καθίστανται από τη λειψία. Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο αριθμό ανθρώπων που δεν έχουν πρόσβαση σε καθαρό νερό. Η έλλειψη νερού μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα υγείας και ακόμη και στο θάνατο. Γι' αυτό είναι σημαντικό να προστατεύουμε και να χρησιμοποιούμε το νερό με υπευθυνότητα. Η μόλυνση του νερού είναι μια μεγάλη απειλή για την υγεία μας και για το περιβάλλον. Πρέπει να λάβουμε μέτρα για να διασφαλίσουμε την καθαριότητα του νερού που πίνουμε. Η εξοικονόμηση νερού είναι επίσης πολύ σημαντική, καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το κάνουμε. Για παράδειγμα, μπορούμε να κλείνουμε το νερό όταν πλένουμε τα χέρια μας, να μην αφήνουμε το νερό να τρέχει από το μπάνιο ή το πλυντήριο, και να χρησιμοποιούμε μόνο το νερό που χρειαζόμαστε. Με αυτά τα απλά βήματα, μπορούμε να συμβάλουμε στην προστασία του νερού και να διασφαλίσουμε την υγεία μας και του πλανήτη για τις επόμενες γενιές.

ΤΕΛΙΚΟ Μ18

Η Υγιεινή του νερού!

ΤΟ ΑΚΑΘΑΙΣΤΟ ΝΕΡΟ
 Κάθε άνθρωπος πρέπει να έχει πρόσβαση σε καθαρό νερό για να επιβιώσει. Το νερό είναι απαραίτητο για την υγεία μας και για το περιβάλλον. Η μόλυνση του νερού είναι μια μεγάλη απειλή για την υγεία μας και για το περιβάλλον. Πρέπει να λάβουμε μέτρα για να διασφαλίσουμε την καθαριότητα του νερού που πίνουμε. Η εξοικονόμηση νερού είναι επίσης πολύ σημαντική, καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι για να το κάνουμε. Για παράδειγμα, μπορούμε να κλείνουμε το νερό όταν πλένουμε τα χέρια μας, να μην αφήνουμε το νερό να τρέχει από το μπάνιο ή το πλυντήριο, και να χρησιμοποιούμε μόνο το νερό που χρειαζόμαστε. Με αυτά τα απλά βήματα, μπορούμε να συμβάλουμε στην προστασία του νερού και να διασφαλίσουμε την υγεία μας και του πλανήτη για τις επόμενες γενιές.

70%
 Το νερό που χρησιμοποιούμε για να πλύνουμε τα πιάτα μας.

90%
 Το νερό που χρησιμοποιούμε για να πλύνουμε τα ρούχα μας.

ΑΡΧΙΚΟ Μ19

Η κατάσταση του νερού

Η κατάσταση του νερού είναι κρίσιμη. Τα ποτάμια στεγνώνουν, οι λίμνες ξηραίνονται και η ατμόσφαιρα γίνεται όλο και πιο ζεστή. Η έλλειψη νερού επηρεάζει την υγεία μας και την οικονομία. Είναι σημαντικό να λάβουμε άμεσα μέτρα για να προστατεύσουμε αυτό το πολύτιμο πόσιμο υγρό.

ΜΗΝ ΞΠΑΤΑΛΑΤΕ ΤΟ ΝΕΡΟ ΑΣΚΟΠΑ

ΤΕΛΙΚΟ Μ19

ΤΟ ΝΕΡΟ

Τέλιχο (3)

4,5 ΔΙΣ ΔΟΛΑΡΙΑ είναι η αξία του νερού που καταναλώνουμε στην Ελλάδα.

1,8 ΔΙΣ ΔΟΛΑΡΙΑ είναι η αξία του νερού που χάνεται λόγω διαρροών.

4.000 ΠΑΙΔΙΑ πεθαίνουν κάθε χρόνο λόγω έλλειψης νερού.

Κάνε κάτι για το νερό

Μην άπαι να κλείνεις τον βρύση σου όταν είσαι μακριά!

Δεν πρέπει να σπαταλάμε το νερό γιατί αυτό είναι απαραίτητο για να ζήσουμε όλοι καλά.

ΜΗΝ ΤΟ ΒΑΖΕΣ ΚΑΤΩ, ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΛΟ ΣΟΥ!

ΕΙΝΑΙ ΣΤΟ ΧΕΡΙ ΜΑΣ!

ΑΡΧΙΚΟ Μ20

Το νερό

Όταν χρησιμοποιούμε τη σωστή χρησιμοποίηση νερού, οι πόροι νερού είναι άπειροι. Η κατάσταση του νερού είναι κρίσιμη. Τα ποτάμια στεγνώνουν, οι λίμνες ξηραίνονται και η ατμόσφαιρα γίνεται όλο και πιο ζεστή. Η έλλειψη νερού επηρεάζει την υγεία μας και την οικονομία. Είναι σημαντικό να λάβουμε άμεσα μέτρα για να προστατεύσουμε αυτό το πολύτιμο πόσιμο υγρό.

700.000.000 άνθρωποι σε όλο τον κόσμο δεν έχουν πρόσβαση σε καθαρό νερό μέχρι το 2030.

4,5 δισ. δολάρια είναι η αξία του νερού που χάνεται λόγω διαρροών.

50% του λιπώδους που παράγεται από τα αυτοκίνητα χρησιμοποιείται για να καθαρίσει το νερό που είναι παρωμένο.

70% των υδάτων που καλλιεργούνται από αγρότες χάνονται λόγω της έλλειψης.

ΤΕΛΙΚΟ Μ20

Χέρια του νερού

700.000.000 άνθρωποι σε όλο τον κόσμο δεν έχουν πρόσβαση σε καθαρό νερό μέχρι το 2030.

4,5 δισ. δολάρια είναι η αξία του νερού που χάνεται λόγω διαρροών.

50% του λιπώδους που παράγεται από τα αυτοκίνητα χρησιμοποιείται για να καθαρίσει το νερό που είναι παρωμένο.

70% των υδάτων που καλλιεργούνται από αγρότες χάνονται λόγω της έλλειψης.

ΑΡΧΙΚΟ M21

Φορτωστέαροι ποί τής υπορίουν οι άνθρωποι σε χύμας που δεν έχουν οριστό νερό;

Κοιόμασάνω ο.α.ό 700.000.000 άνθρωποι σε όλα τον κόσμο κινδυνεύουν να εφοματισούν από λιγυόρο μέχρι το 2030. Επίσης 9,5 δισ. άνθρωποι δεν έχουν ασφαλή υγιεινάς υγιεινή και 1,8 δισ. χρησιμοποιούν καλυνομενές τήγες νερού.

Το νερό είναι σημαντικό για τον οργανισμό μας καθώς το 70% του σώματός μας είναι νερό, ακόμα και το αίμα περιέχει νερό σε ποσοστό 90%. Όλα τα σκουπίδια που πετούν στα λυγμια τελικά σε λίπες, τοξόρο, θαλάσσης αλλά, στο τέλος γίνονται, ίσως στο θηρμό του ουρούς βόλουντ στο σώμα μας το σκουπίδιο του πτόρο.

Για να μη σπαταλάμε πολύ νερό, μπορούμε να κάνουμε μερικά από τα εξής:

- Όταν δουρεύουμε τα δέντρα μας, να χρησιμοποιούμε τσιπς.
- Να κλείνουμε σε άριση από τη ζεστήν ελαστικόμας τα χέρια.
- Αποφεύγουμε το μπάνιο στη μπανιέρα και προτιμάμε το νερού.
- Το ζέματ ότι W.D. 10 λεπτά σε θέρμα του στόζου χάνουν 1 λίτρο νερού. Για αυτό το λόγο εις επεκαυότορο κροου.
- Εκκλιγουμε το εικότο εκείος όταν μαγειρεύουμε, διότι το μεγαλύτερο σκεύος αν δεν είναι ασημένιο να το χρησιμοποιήσουμε γιατί να σπαταλήσουμε περισσότερο νερό.
- Προσπαθούμε να κλείνουμε τα υφύατα, τα λαχανικά, τα μήλα σε λίγυνη με νερό.

Έτσι θα εξοικονομήσετε νερό!!!

ΤΕΛΙΚΟ M21

Το νερό

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν:

- 700.000.000 άνθρωποι σκευώντες από λιγυόρο μέχρι το 2030.
- 9,5 δισ. άνθρωποι δεν έχουν ασφαλή υγιεινάς υγιεινή.
- 1,8 δισ. άνθρωποι χρησιμοποιούν καλυνομενές τήγες νερού.
- 4.000 τοξικά περιβάλλοντα σε θηρμό, στα σκουπίδια του πολιτισμένου νερού.

Το νερό στη γη:

- Θαλάσσια 96,5%
- Λίγες τσιπες, 1,7%
- Απομυμιασμένες 1,7%

Το νερό στις τριεντίες

- Λάτο 87%
- Ροσάο 7%
- Λόξο 7%
- Λαχανικά 2%
- Φρούτα 3%

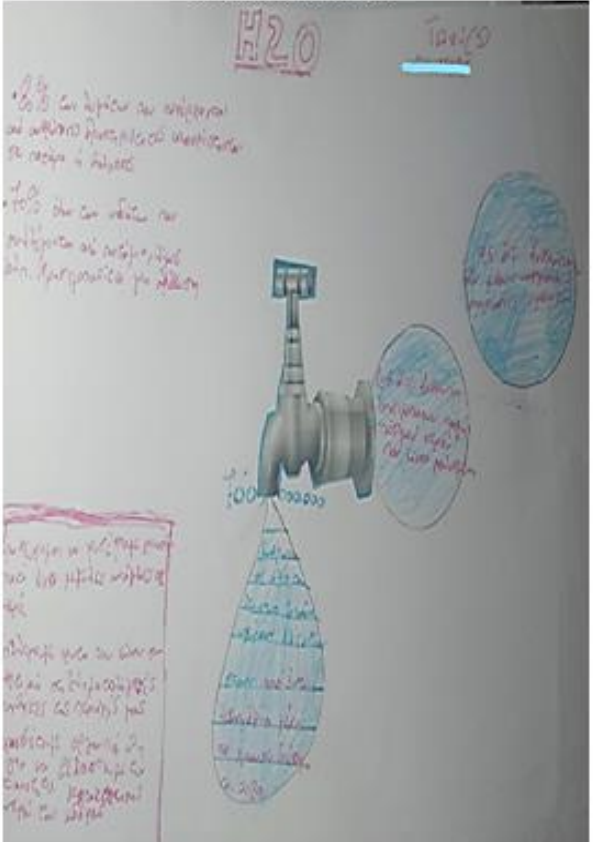
Το δικαίωμα στο νερό: Όλα οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στο νερό. Για τριεντίες που εκκλιγουν 650-800.000.000 άνθρωποι πρίσιν να είναι ασφαλή για όλους!



ΑΡΧΙΚΟ M22

Οταν δουρεύουμε το δίκαιη μας χρησιμοποιούμε νερό. Το νερό που χρησιμοποιούμε είναι καθαρό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πόση. Το νερό που χρησιμοποιούμε είναι καθαρό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πόση. Το νερό που χρησιμοποιούμε είναι καθαρό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πόση.

ΤΕΛΙΚΟ M22



ΑΡΧΙΚΟ Μ5

Το πλάνο της Μανδύας

Η Μανδύα είναι η πρώτη σε μέγεθος της οικογένειας των Μελών. Είναι το 12 ποσοστό της συνολικής βιομάσσης των μελών της οικογένειας. Είναι πολύ παλιό είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών.

ΤΕΛΙΚΟ Μ5

Το πλάνο της Μανδύας

Η Μανδύα είναι η πρώτη σε μέγεθος της οικογένειας των Μελών. Είναι το 12 ποσοστό της συνολικής βιομάσσης των μελών της οικογένειας. Είναι πολύ παλιό είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών.

ΑΡΧΙΚΟ Μ6

Πομπηία

Η Πομπηία είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών.

ΤΕΛΙΚΟ Μ6

Η Πομπηία!

Η Πομπηία είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών. Είναι ένα είδος που ζει σε όλες τις ζώνες τροπικών και υποτροπικών περιοχών.

APXIKO M7

Η Πρώτη έκδοση της ιστορίας των Ιταλών αφορά τον Νικόλο Μακιαβέλι, ο οποίος συνέταξε το έργο "Ο Βιττόριο" στο 1513, το οποίο αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της πολιτικής θεωρίας στην Ευρώπη. Ο Μακιαβέλι ανέπτυξε την θεωρία της "Realpolitik", η οποία επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή της πολιτικής, αντί της ιδανικής θεωρίας. Η θεωρία του Μακιαβέλι επηρέασε σημαντικά την πολιτική σκέψη στην Ευρώπη και αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της σύγχρονης πολιτικής.

ΤΕΛΙΚΟ Μ7

Ο Βιττόριο

Η ιστορία του Βιττόριο είναι η ιστορία της πολιτικής. Ο Βιττόριο είναι ο πατέρας της πολιτικής. Η ιστορία του Βιττόριο είναι η ιστορία της πολιτικής. Ο Βιττόριο είναι ο πατέρας της πολιτικής.

APXIKO M8

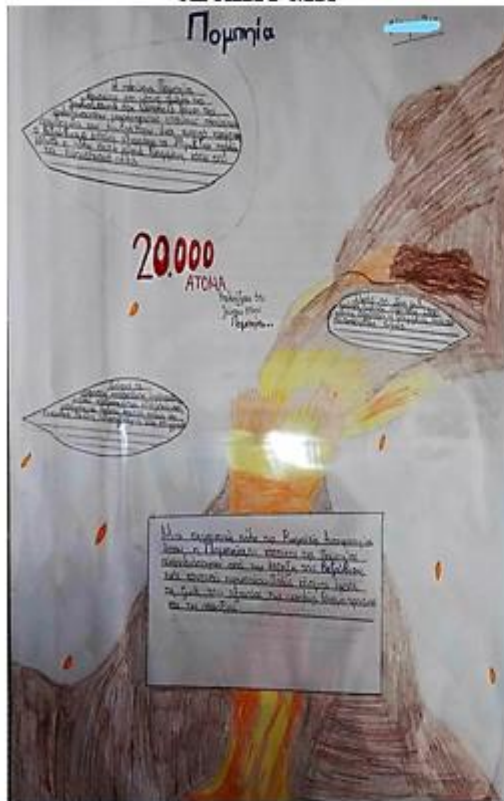
Η Πρώτη έκδοση της ιστορίας των Ιταλών αφορά τον Νικόλο Μακιαβέλι, ο οποίος συνέταξε το έργο "Ο Βιττόριο" στο 1513, το οποίο αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της πολιτικής θεωρίας στην Ευρώπη. Ο Μακιαβέλι ανέπτυξε την θεωρία της "Realpolitik", η οποία επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή της πολιτικής, αντί της ιδανικής θεωρίας. Η θεωρία του Μακιαβέλι επηρέασε σημαντικά την πολιτική σκέψη στην Ευρώπη και αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της σύγχρονης πολιτικής.

ΤΕΛΙΚΟ Μ8

Η Πρώτη έκδοση της ιστορίας των Ιταλών αφορά τον Νικόλο Μακιαβέλι, ο οποίος συνέταξε το έργο "Ο Βιττόριο" στο 1513, το οποίο αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της πολιτικής θεωρίας στην Ευρώπη. Ο Μακιαβέλι ανέπτυξε την θεωρία της "Realpolitik", η οποία επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή της πολιτικής, αντί της ιδανικής θεωρίας. Η θεωρία του Μακιαβέλι επηρέασε σημαντικά την πολιτική σκέψη στην Ευρώπη και αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της σύγχρονης πολιτικής.

ΑΡΧΙΚΟ Μ15

Πομπηία



ΤΕΛΙΚΟ Μ15



ΑΡΧΙΚΟ Μ16

23/11/18

Με αφορμή την Τημέλη της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας ήταν η Πομπηία. Μια ευχάριστη ηφίαι οι κάτοικοι της Πομπηίας αφιερώνονταν στο να ετοιμάζονταν για τον χειμώνα. Είχαν τη ζωή τους ετοιμάσει για τον χειμώνα και τη διακοπών, είχαν κερδίσει τις αμύγδαλες από τους και άλλα μικροτάτα οικιακά. Η φρονιάδα αυτή είχε ως αποτέλεσμα να μην μπορεί η πόλη σωστά και χάρισε στο έργο των αρχαίων λαών να μπορούσε σήμερα να ανακατασκευαστεί τη ζωή της. Οι φτωχότεροι πολίτες επίσης της πομπηίας είχαν δαπάνη διακοπών με χημεία. Είχαν χιλιάδες άτομα ζούσαν στη Πομπηία. Η Πομπηία έπεσαν στο νότιο τμήμα της Ιταλίας το 79 μ.Χ. ενός εσπέρου βελώνης του Πάπυ και προέκυψε τέρμα στα 79 μ.Χ. ενώ οι 79 μ.Χ. έπεσαν στο νότιο τμήμα της Ιταλίας. Ο βεσούβιος ο οποίος έφραξε το 79 μ.Χ. Πριν από την έκρηξη της πόλης ο αέρας και ο βράχος έβρισκαν από το ηφαίστειο με αποτέλεσμα οι περισσότεροι κάτοικοι της πομπηίας να έφρουσαν θάνατο από αόρατα και τα δώματα τους να άνοιξαν από τη στάση και την καύση λάβα. 1500 χρόνια αργότερα η βόρεια πολιτεία ανακατασκευάστηκε. Το «Πομπηία» το οποίο τμήμα τα δώματα των κατοίκων διατηρήθηκε σε έναν αναλλοίωτο. Επίσης σε αρκετά κατασκευάσματα διατηρήθηκαν πολλά κτίρια.

ΤΕΛΙΚΟ Μ16



ΑΡΧΙΚΟ Μ17

Η Ιστορία της Πολιτείας

Στα νεοελληνικά η πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών... Η πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

Τα στοιχεία της Πολιτείας



ΤΕΛΙΚΟ Μ17

Η Ολυμπιακή Πολιτεία ως Πολιτεία:

Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...



Τα στοιχεία της Πολιτείας... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

Τα στοιχεία της Πολιτείας... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

ΑΡΧΙΚΟ Μ18

Η ΠΟΜΠΗΙΑ!

Στα νεοελληνικά η πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών... Η πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

ΠΟΜΠΗΙΑ!

ΠΟΜΠΗΙΑ!

ΠΟΜΠΗΙΑ!

ΤΕΛΙΚΟ Μ18

Η ΠΟΜΠΗΙΑ!!!



Τα στοιχεία της Πολιτείας... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

Τα στοιχεία της Πολιτείας... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

Τα στοιχεία της Πολιτείας... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

Τα στοιχεία της Πολιτείας... Η Πολιτεία είναι η κοινή θέληση των πολιτών...

ΑΡΧΙΚΟ Μ21

Μια ομάδα από τρεις φίλους αποφασίζει να πάει
 να κάνει ένα ταξίδι στην Ελλάδα. Ο ένας από τους φίλους
 είναι ο Γιώργος, ο οποίος είναι πολύ αγαπητός και
 έχει πολλές ιδέες για να κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ ενδιαφέρον. Ο άλλος φίλος είναι ο
 Πέτρος, ο οποίος είναι πολύ έξυπνος και έχει
 πολλές ιδέες για να κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ ενδιαφέρον. Ο τρίτος φίλος είναι
 ο Κώστας, ο οποίος είναι πολύ καλόγος και
 έχει πολλές ιδέες για να κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ ενδιαφέρον. Οι τρεις φίλοι
 αποφασίζουν να πάνε στην Ελλάδα και να
 κάνουν ένα ταξίδι που θα είναι πολύ
 ενδιαφέρον. Ο Γιώργος, ο Πέτρος και ο Κώστας
 αποφασίζουν να πάνε στην Ελλάδα και να
 κάνουν ένα ταξίδι που θα είναι πολύ
 ενδιαφέρον. Ο Γιώργος, ο Πέτρος και ο Κώστας
 αποφασίζουν να πάνε στην Ελλάδα και να
 κάνουν ένα ταξίδι που θα είναι πολύ
 ενδιαφέρον.

ΤΕΛΙΚΟ Μ21

Το ταξίδι
 Η ομάδα των φίλων
 αποφασίζει να πάει
 στην Ελλάδα. Ο ένας
 από τους φίλους είναι
 ο Γιώργος, ο οποίος
 είναι πολύ αγαπητός
 και έχει πολλές ιδέες
 για να κάνουν το
 ταξίδι τους να είναι
 πολύ ενδιαφέρον.

ΕΞΕΛΑΡ
 Η ομάδα των φίλων
 αποφασίζει να πάει
 στην Ελλάδα. Ο ένας
 από τους φίλους είναι
 ο Γιώργος, ο οποίος
 είναι πολύ αγαπητός
 και έχει πολλές ιδέες
 για να κάνουν το
 ταξίδι τους να είναι
 πολύ ενδιαφέρον.

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΑ
 Η ομάδα των φίλων
 αποφασίζει να πάει
 στην Ελλάδα. Ο ένας
 από τους φίλους είναι
 ο Γιώργος, ο οποίος
 είναι πολύ αγαπητός
 και έχει πολλές ιδέες
 για να κάνουν το
 ταξίδι τους να είναι
 πολύ ενδιαφέρον.

ΑΡΧΙΚΟ Μ22

Μια ομάδα από τρεις φίλους αποφασίζει να πάει
 να κάνει ένα ταξίδι στην Ελλάδα. Ο ένας από τους φίλους
 είναι ο Γιώργος, ο οποίος είναι πολύ αγαπητός και
 έχει πολλές ιδέες για να κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ ενδιαφέρον. Ο άλλος φίλος είναι ο
 Πέτρος, ο οποίος είναι πολύ έξυπνος και έχει
 πολλές ιδέες για να κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ ενδιαφέρον. Ο τρίτος φίλος είναι
 ο Κώστας, ο οποίος είναι πολύ καλόγος και
 έχει πολλές ιδέες για να κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ ενδιαφέρον. Οι τρεις φίλοι
 αποφασίζουν να πάνε στην Ελλάδα και να
 κάνουν ένα ταξίδι που θα είναι πολύ
 ενδιαφέρον. Ο Γιώργος, ο Πέτρος και ο Κώστας
 αποφασίζουν να πάνε στην Ελλάδα και να
 κάνουν ένα ταξίδι που θα είναι πολύ
 ενδιαφέρον. Ο Γιώργος, ο Πέτρος και ο Κώστας
 αποφασίζουν να πάνε στην Ελλάδα και να
 κάνουν ένα ταξίδι που θα είναι πολύ
 ενδιαφέρον.

ΤΕΛΙΚΟ Μ22

Η ΠΟΜΠΗ

Μια ομάδα από τρεις φίλους
 αποφασίζει να πάει στην
 Ελλάδα. Ο ένας από τους
 φίλους είναι ο Γιώργος,
 ο οποίος είναι πολύ
 αγαπητός και έχει
 πολλές ιδέες για να
 κάνουν το ταξίδι τους
 να είναι πολύ
 ενδιαφέρον.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aderson, T & Milbrandt, M. (2005). *Art For Life Authentic Instruction in Art*. N. York: McGraw-Hill Higher Education.
- Allan Feldman and On behalf of the Editors. (2020). nsiders and outsiders –the place of second-order action research in Educational Action Research. *Educational Action Research*, 28(1), σσ. 1-3. doi: 10.1080/09650792.2020.1706307
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ardouin, Is. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. (Μ. Καρρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Argan, J. C. (2006). *Η μοντέρνα τέχνη* (3η εκδ.). (Γ. Μ. Σηφάκης, Επιμ., & Π. Λίνα, Μεταφρ.) Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Artichter, H. (2005). The role of the professional community in action research. *Educational Action Research*, 1, σσ. 11-25.
- Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: background, theory and practice. *Innovations in Education and Training International*, 15(4), σσ. 291-297.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* , σσ. 10-20.
- Avgerinou, M. (2007). Towards a Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*(27).
- Avgerinou, M. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*(53), σσ. 28-34.
- Bamford, A. (2003). The Visual Literacy White Paper. Adobe Systems Pty Ltd: Australia

- Barton, D & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London, NY: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. Στο D. H. Barton, *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός*. (Τ. Βαρνάβα- Σκούρα, Επιμ., & Ι. Βλαχόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Breuer, J. (2012). Ανάγνωση: Διερευνώντας το ευρύτερο πλαίσιο. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του Γλωσσικού γραμματισμού: από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* (Α. Παπαδοπούλου, Μεταφρ., σσ. 25-75). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Bruce, B. & Easley, J. (2000). Emerging Communities of Practice: collaboration and communication in action research. *Educational Action Research*(8), σσ. 243 – 255.
- Bruce, B. (2007). Diversity and critical social engagement: How changing. Στο D. Alvermann (Επιμ.), *Adolescents and literacies in a digital world* (σσ. 1-18). N. York: Peter Lang.
- Calhoun E.F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51(2), σσ. 62-65.
- Carr W., Kemmis St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Λαμπράκη-Παναγού, κ.ά. Μεταφρ.) Αθήνα: Κώδικας.

- Chapman, L. (1993). *Διδακτικής της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cohen L., Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Φ. Μ. Μητσοπούλου Χ., Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Κ. Μάγδα, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1999). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), σσ. 164-195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Corey St. (1949). Action Research, fundamental research and education practices. *Teachers College Record*(50), σσ. 509-514.
- Crumpler, T., Hansfield, L., & Dean, T. (2011). Constructing difference differently in language and literacy professional development. *Research in the Teaching of*, 46(1), σσ. 55-91.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Debes, J.L. (1969). The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*(14), σσ. 25-27.
- Denzin, N. (1994β). Triangulation. Στο N. D. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Ca: Sage: Thousand Oaks.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin Group. New York: Penguin Group.
- Dimasi, M. & Aravani, E. (2016). [Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή πραγματικότητα;](#). Ανάκτηση 12 29, 2017
- Ebbut D. (1983). *Educational Action Research: Some General Concsers and Specific Quaibbles*. Cambridge Instiute of Education, Mimeo.

- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. N. York: Teachers College Press.
- Efland, Art. (2002). *Curriculum. Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Elliot J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Feldman, E. (1967). *Art as image and idea*. N. Jersey: Prentice Hall.
- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Gardner, H. & Hatch, Th. (1989, No.). [Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple](#). *Educational Researcher*, 18(8), σσ. 4-10. Ανάκτηση 2 29, 2020
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Gardner, H. (1997). The key in the key slot: Creativity in a Chinese key. *Journal of Cognitive Education*(6), σσ. 15-36.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2 εκδ.). London: Falmer.
- Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Κ. Αραποπούλου, Μεταφρ., σσ. 15-54). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Goldman, S., R. (2003). Learning in complex domains: when and why do multiple representation help. *Learning and Instruction*(13), σσ. 239-244.

- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία, στο Α., Χαραλαμπίδης (επιμ.), Λ. Κουφάκη, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Μ. Αραποπούλου (μτφρ.). Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 134-189). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (2009). *Αισθητική*. (Σ. Γιακουμής, Μεταφρ.) Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. Στο Μ. L. McKenna (Επιμ.), *International handbook of literacy and technology* (σσ. 15-28). N. York: Lawrence Erlbaum.
- Kamberelis G., & Dimitriadis G. (2005). *Qualitative inquiry: Approaches to language and literacy research*. New York: NCRL and Teachers College Press.
- Kemmis St. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. Στο D. K. D. Boud, *Reflection: Turning Experience into Learning* (σσ. 139-164). London: Kogan Page.
- Kemmis St. (1993). *Action Research and social movement: A challenge for policy Research*. Ανάκτηση 10 9, 2017, από Education Policy Analysis Archives: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/678/800>
- Kemmis St. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), σσ. 459-476.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17(3), σσ. 463-474.

- Kemmis St., McTaggart R. (1988). *The action research*. Viktoria: Dcakin University Press.
- Koppal, M. & Caldwell, A. (2004). [Meeting the Challenge of Science Literacy: Project 2061 Efforts to improve Science Education. Cell biology Education](#), v. 3. *Cell biology Education*(3), σσ. 28-30.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen, V. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Kress, G. (2011). Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. Στο R. Rogers, *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Kress, G.& Leeuwen, V.T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Levin T. & Wagner T. (2009). Mixed- methodology Research in Science Education: Opportunities and Challenges in Exploring and Enhancing Thinking Dispositions. Στο S. Y. M., *Quality Research in Literacy and Science Education, International Perspectives and Gold Standards* (σσ. 213-245). Springer Science –Business Media BV.
- Lieber, G. & Duncker, L. & Billmayer, F. (2010). Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία. *Μάθηση με εικόνες*. (Α. Paraschou, Επιμ., & Α. Paraschou, Μεταφρ.) Πρόγραμμα imago2010. Ανάκτηση από [Imago2010: http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/imago2010_gr.pdf](http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/imago2010_gr.pdf)
- Louden, W. (2008). Κατανοώντας τον στοχασμό μέσω της έρευνας συνεργασίας. Στο A. F. Hargraves, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 276-328). ΑΘΗΝΑ: Πατάκης.
- MacBeath J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. (Π. Ζ. Δούκας Χ., Επιμ., & Π. Ζ. Δούκας Χ., Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.

- McNiff J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax. P., Whitehead, J. (2003). *You and your Action Research Project*. London: Routledge.
- OECD. (2017). Education and Skills. Ανάκτηση από <https://www.oecd.org/education/OECD-Education-and-Skills-Brochure-2019.pdf>
- Olsen, W. (2012). *Data collection: key debates and methods in Social Research*. Los Angeles: Sage.
- Pahl, K. & Roswell, J. (2006). *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Patton, MQ. (2002). *Qualitativity research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eyes: Learning to Think by Looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Read, H. (1943/1958). *Education through Art*. London: Faber & Faber.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Νταλάκου, Π., & Βασιλικού, Κ., Μεταφρ.) Αθήνα: GUTENBERG.
- Rogers, P. (1984). The power of visual presentation. Στο A. & Dickinson., *Learning history*. London: Heinemann.
- Sachs, J. & Logan, L. (1990). Control or development's. A study of in-service education. *Journal of Curriculum*(22), σσ. 473-81.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scribner, S. and Cole, M. (1981). *Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Smyrniou Z., Georgakopoulou E., Sotiriou M., Sotiriou S. (2017). The Learning Science Through Theatre initiative in the context of Responsible Research and Innovation. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics (JSCI)*, 15(5),

σσ. 14-22. Ανάκτηση 9 2, 2020, από <http://www.iiisci.org/journal/sci/Contents.asp?var=&Previous=ISS1705>

Smyrnaioi Z., Sotiriou M., Sotiriou S. (2017). What Does Scientific Theatre Do? Toward an Inquiry- based and Semiotic Theory through a Cultural approach. *International Journal of Education and Learning Systems*, 2, σσ. 47-58.

Smyrnaioi Z., Sotiriou M., Sotiriou S. & Georgakopoulou E. (2017). Multi- Semiotic systems in STEMS: Embodied Learning and Analogical Reasoning through a Grounded- Theory approach in theatrical performances. *WSEAS transactions on Advances on Engineering Education*, 14, σσ. 99-14. Ανάκτηση 9 1, 2020, από <https://www.wseas.org/multimedia/journals/education/2017/a245810-083.php>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. (Α. Τσάπελης, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Street, B. . (2000). New literacies in theory and practice: what are the implication for language in education. *Linguistics and Education* , 10(1), σσ. 1-24.

Street, B. (1984). *Literatecy in Theory and Practice*,. Cambridge: Cambridge University Press.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 1(66), σσ. 60-93.

The New London Group. (2000). A Paidagogy of Multiliteracies: Designing Sosial Futures. Στο B. & Cope (Επιμ.), *Multiliteracies. Literacy learning and the Desing of Sosial Futures* (σσ. 9-37). London & New York: Routledge.

Thiessen, D. (2008). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο A. & Hargreaves, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, Μεταφρ., 2η εκδ., σσ. 139-174). Αθήνα: Πατάκη.

Tillmann, A. (2012). What we see and why it matters: How Competency in Visual Literacy can Enhance Student Learning. (H. Projects, Επιμ.) (9). Ανάκτηση από

https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=education_honproj

- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaningmaking resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, σσ. 55-76.
- Walsh, M. (2006, Feb). The 'Textual Shift': Examining the Reading Process with Print, Visual and Multimodal Texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), σσ. 24-37.
- Walsh, M. (2003). Reading pictures: What do they reveal; Young children's reading of visual texts. *Reading Literacy and language*, 37(3), σσ. 123-130.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westby, C. . (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Language Disorders*, 30(1), σσ. 64-71.
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. Στο O. Zuber-Skerritt, *New Directions in Action Research* (σσ. 199-242). London: Falmer.
- Yeh, H. & Lohr, L. (2010). Towards evidence of visual literacy: Assessing pre-service teachers' perceptions of instructional visuals. *Journal of Visual Literacy*,, 29(2).
- Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy. *Art of Education*, 56(1), σσ. 6-12.
- Zuber-Skerritt, O. . (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development. Στο O. Zuber-Skerritt, *New Directions in Action research* (σσ. 83-105). London: Falmer.

- Αϊδίνη, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α; Ιορδανίδου, Α; Ζάγκα, Ε; Σπαντιδάκης, Ι; Τάντος, Α;. (2011). [Αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα τότε και τώρα. 1976-2011](#) (σσ. 1-10). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανάκτηση 2 20, 2020
- Αργύρη, Μ. . (2012). Οργάνωση διδακτικών δραστηριοτήτων για παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Γ. & Σπανός, *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού προγράμματος* (σσ. 269-283). Αθήνα: Κριτική.
- Αργύρη, Π. & Σμυρναίου, Ζ. (2019). [Art objects as research tools for cognitive approaches in geometrical thinking](#). *International Conference: 'Conditions for Deeper Learning in Science'*, (σσ. 91-100). Αθήνα.
- Αυγητίδου Σοφία. (2004, 39). [Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα](#). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 39-56.
- Αυγητίδου, Σ. (2012). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Ανάκτηση 11 20, 2017, από <http://www.actionresearch.gr>: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Αυγητίδου. Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι. (2018). *Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο: Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο (Τόμ. Β')*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Λογοτεχνία και φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές (σελ. 329-352). Στο. Στο Τ. Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός*. (σσ. 329-352). Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- Γραϊκός, Ν. (2011). Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου μαθητικού πολυτροπικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα* (σσ. 427-444). Θεσσαλονίκη.
- Γραφάκου, Β & Λαμπίτση, Ε. (2011). Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση . Ανάκτηση 10 21, 2017, από <http://84.205.248.3/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf>
- Γρόσδος, Σ. & Ντάκου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(6), σσ. 120-134. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/dalkos.PDF>.
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δενδρινού, Β & Ξωχέλλης, Π. (1999). [Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση](#). *Γλωσσικός Υπολογιστής*(1), σσ. 79-85.
- Δημητριάδου, Κ. και Γελαδάρη, Α. (2011). Στρατηγικές προώθησης του οπτικού εγγραμμιατισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης στο Μ., Πουρκός, Ε., Κατσαρού, (2011), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα*. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα* (σσ. 467-486). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Εθνική Πινακοθήκη. (n.d.). [Παιδικοί αρραβόνες](#). Αθήνα. Ανάκτηση 9 12, 2019, από <https://www.nationalgallery.gr/el/>
- Ζούκης Ν. (2007). Τρία ερωτήματα για την έρευνα- δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής. *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα* (σσ. 195-201). Αθήνα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),.

- Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 12/12, 2019, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακανά, Δ. & Καπαχτσή, Β. (2010). [Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών](http://www.actionresearch.gr/). Ανάκτηση 5/15, 2020 από <http://www.actionresearch.gr/>
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Σμίλη.
- Καπουλίτσα, Θ. & Τρούλου, Φ. (2007). [«Η γλώσσα της τέχνης – η τέχνη της γλώσσας ή η συμβολή του εικαστικού έργου τέχνης στην Ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας»](#). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ*, (σσ. 151-157). Ανάκτηση 12/13, 2017
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. & Αμπαρτζάκη, Μ. (2011). Η συμμετοχική έρευνα δράσης ως διαδικασία επιμόρφωσης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 821-831). Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα -Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. & Πουρκός, *Βίωμα, Μεταφορά και πολυτροπικότητα* (σσ. 403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994)*. Αθήνα : Gutenberg.
- Κατσικούδης, Ν. (2011). Η διδασκαλία της κλασικής τέχνης σήμερα. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ. 65-78). Αθήνα: Νήσος.
- Κεδράκα, Κ. (2010). [Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης](#). Ανάκτηση 11 13, 2018
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. . (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2009). [Μέθοδος αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη](#). Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση. 1^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΕΧΝΗΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανάκτηση 12 10, 2018
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκογιάννης, Κ. (2011). Η γραμματική του οπτικού κειμένου και η έμφυλη δραστηριότητα του αποτυπώματός του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *IE(60)*, σσ. 137-157. Ανάκτηση 11 28, 2019, από <http://www.uth.gr/tovima/60/7.pdf>
- Κουσκοῦτη, Β. & Δεληγιαννίδη, Β. (2020). [Βιωματικό εργαστήριο με τίτλο "Βαριέμαι. Τι ώρα σχολάμε;" στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών](#). *Νέος Παιδαγωγός on line* (20). σελ. 568-577
- Κουτσελίνη, Μ. (2016). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Στο Ι. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 342-351). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. *Πρακτικά του Συνεδρίου "Εικόνα και Παιδί"*, (σσ. 621 - 632). Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/01.html
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τ. & Χατζηνικολάου, Α. (2016). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις. Ανάκτηση 1 5, 2018, από https://aspetekoz4.weebly.com/uploads/2/5/1/9/25197005/grammatismos_se_mikres_takseis.pdf
- Κωστούλη, Τρ., Αϊδίνης Αθ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Το εικονικό σχολείο*(2).
- Λαμπράκη Πλάκα, Μ. (2008, 11 24). Γεώργιος Ιακωβίδης (1853-1932). *Το Βήμα*. Ανάκτηση 12 9, 2018, από <http://www.tovima.gr/2008/11/24/culture/gewrgios-iakwbidis-1853-1932/>
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (1991). *Ο γελωτοποιός και η αλήθεια. Η αθέατη πλευρά της τέχνης του*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λύκου, Χρ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματικής του Μ. Α. Κ. Hallida. *Γλωσσικού Υπολογιστή*. Ανάκτηση από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*(10), σσ. 5-19.
- Μαγουλιώτης Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες μέσα από την παρατήρηση: Ιδέες, σκέψεις - προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. & Κόκκος, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2013). *Η τέχνη ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). (Π. Ινστιτούτο, Συντάκτης) Ανάκτηση από <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/pe70/4.%20TOMOS%20B%20PE70.pdf>
- Μεντζαφού-Πολύζου, Ο. . (2013). *Αργολική Αρχαική Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ανάκτηση 2 13, 2019, από <https://argolikivivliothiki.gr/2013/09/16/ellas/>
- Μηλίγκου, Ε. (2013). [«Συνεργασία Πανεπιστημίου-σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική»](#), στο Ε.Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.Μηλίγκου, Μ.Φουντοπούλου (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδασκαλία και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα, ΕΚΠΑ, Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΠΜΣ « Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», σ. 55 – 71.*
- Μηλίγκου, Ε. (2016). «Δημιουργικότητα, Καινοτομία και Σχολική Εκπαίδευση: Οι όροι, οι σημασίες, οι συνάφειες» (Αδημοσίευτο κείμενο βασισμένο σε εισήγηση με τίτλο: Διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για δημιουργική μάθηση στο σχολείο). *Δημερίδα Η δημιουργική στροφή στην εκπαίδευση*. Π.Μ.Σ.: « Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» Τμήμα ΦΠΨ. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Μηλίγκου, Ε. . (2007). «Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», στο Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σύγχρονα παιδαγωγικά και

εκπαιδευτικά θέματα, χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι.Σ.Μαρκαντώνη, Αθήνα, Gutenberg, σ. 345 – 360.

Μηλίγκου, Ε. (2014). «Εκπαιδευτική έρευνα, επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Βασικές συντεταγμένες» στο Ε. Φρυδάκη, Μ. Μαμούρα (επιμ.), Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν: Το παράδειγμα των αποφοίτων του ΠΜΣ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και των μεντόρων της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος ΦΠΨ, σ.21-29. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Ανάκτηση 10 20, 2017, από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μιχαλίδης, Γ. & Πασχαλίδου, Τζ. (2015). [Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη στην εποχή των ΤΠΕ. Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ.](#) (σσ. 1610-1617). Αθήνα.Ανάκτηση 12 2, 2019,

Μιγάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιγάλης, Α. (2016). [Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού:δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο.](#) *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 165-181. doi:<https://doi.org/10.12681/rpej.242>

Μιγάλης, Α. (2009). [Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου στο γλωσσικό μάθημα.](#) *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*. Σύρος.

Μιγάλης, Α. (2013). Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της γραμματικής: μεθοδολογία, αρχές και πρακτική εφαρμογή. Στο Σ. τόμος, & Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση* (σσ. 240-262). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2002). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. *3ου Ετήσιου Συνεδρίου του Τμήματος Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πάτρα.

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. 7ο Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', (σσ. 60-77). Αθήνα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας* (Α' εκδ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο. (2011). Αθήνα.

Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Gutenberg.

Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας. Ανάκτηση 12 23, 2019, από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf

Ξωχέλλης, Π. . (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Οικονομίδης, Β. (2011). Εισαγωγή. Στο Σ. έργο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2013). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Ανάκτηση 7 29, 2019, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>:

Παπαδημητρίου, Ε. (2010). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο G. & Kress, *Η ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (σσ. 8-24). Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). Εισαγωγή. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του Γλωσσικού γραμματισμού: από τη γνωστική*

προσέγγιση στο διευρημένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδοπούλου, Β. . (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον εγγραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Ανάκτηση 11 2, 2016, από www.literacy.gr: www.literacy.gr

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές και πρακτικές επιμόρφωσης. Στο Ζ. & Παπαναούμ (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 13-20). Ανάκτηση 5 12, 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*(12), σσ. 177-199.

Πασιάς Γ., Λάμνιαν Κ., Ματθαίου Δ., Δημόπουλος Κ., Παπαχρήστος Κ., Μερκούρης Σ. (2013). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού-ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην "Ευρώπη της Γνώσης" - Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης, (Επιμ.) *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 109-120). Αθήνα: Πεδίο

Παύλου, Β. (2018). *Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών έργων τέχνης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας* (Τόμ. α). Αθήνα: Πολύτροπον.

- Πουρκός, Μ. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 61-102). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Ρόρρης, Γ. (2017, 11). Γκουέρνικα: Η ιστορία ενός πίνακα. *Art & Crime*(3). Ανάκτηση 11 5, 2019, από <https://theartofcrime.gr/guernika/>
- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. . (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη:: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σιγάλας, Γ. . (2011). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. (Μ. Κλειδωνάρη, Επιμελήτης) Ανάκτηση 5 12, 2018, από http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/afises/first_page.php
- Σμυρναίου, Ζ. (2017). *Νέες εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: ΗΡΟΔΟΤΟΣ.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2014). [Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»](#). Πάτρα: Παιδαγωγική εταιρεία Ελλάδα. Ανάκτηση 3 10, 2020
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική αξιολόγηση & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επεξεργασία της εικόνας* (Β' εκδ.). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανάκτηση 2 2, 2020, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3101/905.pdf>

- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Σ. έργο, & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 628-639). Αθήνα: Πεδίο.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαραλαμπίδης, Α. (Επιμ.). (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. (Α. Κ. Αραπόπουλος, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαρίσης, Α. (2006). *Η αξιολόγηση της μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας. Ανάκτηση 3 26, 2020, από http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_protobathmia_0.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Χ. Ντίνας (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση 10 23, 2019, από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epi_koinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας». Ανάκτηση 11 27, 2017, από <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. & Μπαλάσκας, *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανάκτηση 12 3, 2017, από http://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. & Πουρκός, *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*(1), σσ. 115-118.
- Χριστοδουλίδης, Π. . (1994). *Αισθητική και θεωρία της τέχνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Χρυσafίδης, Κ. . (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 92-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσafίδης, Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 36-44). Αθήνα: Πεδίο.