

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 31

ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Αναστασία Φακίδου *

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Η εργασία αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού απαραίτητων στους μαθητές της Α΄ τάξης Δημοτικού προκειμένου να διαβάσουν και να γράφουν πολυτροπικά έντυπα κείμενα. Εστιάζουμε στην ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών και στη συγγραφή γραφικών οργανωτών. Στις εικονογραφημένες ιστορίες το νόημα συντίθεται από εικόνες και λέξεις. Οι γραφικοί οργανωτές αποτελούν οπτικά κείμενα· συντίθενται από σχήματα, εικόνες, γραμμές, βέλη και λέξεις· διαμορφώνουν εννοιολογικό χάρτη. Στο θεωρητικό πλαίσιο συσχετίζονται τέσσερις τομείς που αφορούν: στην προσέγγιση των εικόνων σύμφωνα με τη Σημειωτική Θεωρία και τις Οπτικές Στρατηγικές της Housen, των λεκτικών κειμένων κατά την Κειμενογλωσσολογική Θεωρία και τη Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης και των εικονογραφημένων ιστοριών κατά το μοντέλο της Kiefer. Μελετάται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της συγγραφής γραφικού οργανωτή κατά τη Θεωρία της Κριτικής Σκέψης. Ως εφαρμογή της πρότασης που κατατίθεται παρουσιάζεται η εικονογραφημένη ιστορία του Χ. Μπουλώτη «Ο Καλύτερός μου Φίλος», εικονογράφηση Β. Παπαγεωργίου, και προτείνονται τρόποι παραδειγματικής αξιοποίησής της στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Α΄ τάξη Δημοτικού, Γραφικοί οργανωτές, Εικονογραφημένες ιστορίες, Εννοιολογικός χάρτης, Οπτικός γραμματισμός, Πολυτροπικά κείμενα.

1. Εισαγωγή

Θέμα της εργασίας αποτελεί η ανάγνωση και η γραφή πολυτροπικών έντυπων κειμένων από τους μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αποβλέπουμε πρωτίστως στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που εμπίπτουν στο είδος του οπτικού γραμματισμού μέσω της μελέτης εικονογραφημένης ιστορίας και της συγγραφής γραφικού οργανωτή και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ειδικότερα επιδιώκουμε: (α) την υψηλού επιπέδου απόκριση σε μια εικονογραφημένη ιστορία μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων στην κατανόηση και ερμηνεία εικόνων και λεκτικού κειμένου και (β) την ανάπτυξη της γνωστικής δεξιότητας οργάνωσης της γνώσης μέσω της συγγραφής οπτικών κειμένων-γραφικών οργανωτών.

Οι ειδικοί σκοποί της εργασίας εξειδικεύονται στους παρακάτω στόχους:

- α1) Διάκριση των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να αφηγηθεί την ιστορία.
- α2) Διάκριση των εικαστικών μέσων που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος για να απεικονίσει την πλοκή της αφήγησης.
- α3) Διερεύνηση της αλληλεπίδρασης λεκτικού κειμένου και εικόνων στην πρόσληψη του νοήματος του αφηγήματος.

* Αναστασία Φακίδου, Εκπαιδευτικός, Μ.Ε.Δ., Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διεύθυνση: Φαρμακίδου 6, Τ.Κ. 38222, Βόλος, Τηλέφωνα: 24210-21278 & 6942666620 (κινητό). Ηλεκτρονική διεύθυνση: afakidou@pre.uth.gr

α4) Αναγνώριση της συμβολής των προσωπικών εμπειριών των μαθητών στην κατανόηση της ιστορίας.

α5) Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων ελέγχου της σκέψης κατά τη μελέτη εικονογραφημένων ιστοριών.

β1) Αναζήτηση δεδομένων στις εικόνες και στα κείμενα εικονογραφημένων ιστοριών.

β2) Καταγραφή εννοιών, νοημάτων που εμπεριέχονται στις εικόνες και στα κείμενα εικονογραφημένων ιστοριών.

β3) Ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής γραφικών οργανωτών, συγκεκριμένα εννοιολογικού χάρτη.

Ο όρος «οπτικός γραμματισμός» σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρεία Οπτικού Γραμματισμού (International Visual Literacy Association, 2008) αναφέρεται: «στις οπτικές ικανότητες που το άτομο αναπτύσσει κοιτάζοντας, ταυτόχρονα ενσωματώνοντας και άλλες αισθητικές εμπειρίες. Το οπτικά εγγράμματο άτομο μπορεί να διακρίνει και να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, αντικείμενα, σύμβολα. Μέσω της δημιουργικής χρήσης αυτών των ικανοτήτων είναι ικανό να επικοινωνεί με τους άλλους, να εκτιμά, να κατανοεί και να απολαμβάνει τα αριστουργήματα (masterpieces) της οπτικής επικοινωνίας». Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν ισodύναμα σε κάθε εικόνα: φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, έργα γραφιστικών τεχνών, εικονογραφήσεις, ταινίες, χάρτες και όλων των ειδών τα γραφήματα. Καθώς όλα τα οπτικά μέσα περιλαμβάνουν πληροφορίες και ιδέες, ο οπτικός γραμματισμός επιτρέπει στο θεατή να συλλέξει τις πληροφορίες και τις ιδέες που περιέχονται στην εικόνα, να τις τοποθετήσει στο πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται ή αφορούν, να τις ερμηνεύσει και να καθορίσει την αξία τους (Thibault & Walbert, 2003).

Η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού επιβάλλεται σήμερα λόγω της υπερκυριαρχίας της εικόνας (Benjamin, 1971). Κατά τον Baudrillard, «όταν το άτομο δεν γνωρίζει τους κώδικες ανάγνωσης των εικόνων, η εικόνα καθίσταται μη αναγνώσιμη, το μήνυμά της δεν αποκωδικοποιείται, παρεμποδίζεται η πρόσληψή της και το άτομο καθίσταται οπτικά αναλφάβητο» (Baudrillard στο Τσατσούλης, 2000: 25). Καμία εικόνα είτε πρόκειται για ρεαλιστική απεικόνιση (π.χ. φωτογραφία) είτε για συμβατική απεικόνιση (π.χ. χάρτης) «δεν διαθέτει «φυσική γλώσσα» όπως άλλωστε και καμιά άλλη μορφή τέχνης, αφού εκ προοιμίου, ως κοινωνικό φαινόμενο, είναι απόλυτα συμβατοποιημένο» (Τσατσούλης, 2000: 26). Το γεγονός ότι «το αισθητικό στοιχείο είναι παρόν σε όλες της οπτικές περιγραφές, είτε πρόκειται για έργα τέχνης είτε για επιστημονικά διαγράμματα» (Arnheim, 2007: 184), ότι «κάθε οπτική διάταξη ή απεικόνιση –είτε εμφανίζεται σ’ ένα ζωγραφικό έργο, σ’ ένα κτίριο, σ’ ένα κόσμημα ή σε μια καρέκλα– μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά μια πρόταση ή δήλωση γύρω από τη φύση της ανθρώπινης ύπαρξης» (Arnheim, 2007: 386), την οποία μπορούμε «να αποκωδικοποιήσουμε» (Arnheim, 2007: 401) και ότι η εικόνα δεν αποτελεί καθρέπτη του κόσμου αλλά προσφέρει μια από τις πολλές ερμηνείες του (Barthes, 1988: 47), θα πρέπει να οδηγήσει την εκπαιδευτική κοινότητα σε περισσότερο οργανωμένη διδασκαλία μέσω των εικόνων και για χάρη των εικόνων.

Στην πρότασή μας αξιοποιούνται δυο ειδών εικόνες που αφορούν τον οπτικό γραμματισμό (Arnheim, 2007: 187-190· Κουλαϊδής κ.ά., 2002: 132· Kress & van Leeuwen, 2004: 83-87): (α) ερμηνεύονται εικόνες που κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας με την οπτική αντίληψη σε ρεαλιστικές και αποδίδουν την πραγματικότητα γύρω μας όπως την βλέπουμε (ρεαλιστικής απόδοσης ζωγραφίες)

και (β) παράγονται εικόνες που κατηγοριοποιούνται στις συμβατικές απεικονίσεις, αποτελούν κωδικοποιημένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και υπακούουν σε συμβολικές ή επιστημονικές συμβάσεις (γραφικοί οργανωτές).

Η κατάταξη των εικονογραφημένων ιστοριών στα πολυτροπικά κείμενα υπαγορεύεται από τη συνέργεια εικόνας και κειμένου στην παρουσίαση της πλοκής της αφήγησης (Γιαννικοπούλου, 2008). Στις σύγχρονες εικονογραφημένες ιστορίες η εικόνα δεν παίζει περιθωριακό, ούτε παθητικό ρόλο στη διαδικασία της αφήγησης (Σιβροπούλου, 2004: 213). Οι αναγνώστες πρέπει να ανακαλύψουν όσα κρύβονται μέσα στις λέξεις και μέσα στις εικόνες για να συνθέσουν το παζλ του νοήματος (Nikolajeva & Scott, 2000: 2). Η Galda (1993) στις έρευνές της διαβεβαιώνει ότι οι εικονογραφημένες ιστορίες προσφέρουν στα παιδιά μια μοναδική ευκαιρία να αναπτύξουν τον οπτικό γραμματισμό, επειδή μπορούν να τις εξερευνούν, να αναστοχάζονται και να τις κρίνουν. Καθώς μελετούν τις εικόνες και αναπτύσσουν την ικανότητα να τις διαβάζουν, εμβαθύνουν στο λεκτικό κείμενο και αποκτούν επίγνωση του τρόπου που οι εικόνες χρησιμοποιούνται ώστε να φέρουν οι ίδιες το δικό τους νόημα (Galda, 1993: 506).

Οι γραφικοί οργανωτές είναι οπτικά κείμενα (εικόνες και λέξεις) με τα οποία μπορούμε να απλοποιήσουμε ή να γενικεύσουμε ένα θέμα παραλείποντας τις λεπτομέρειες. Μας διευκολύνουν να αναδείξουμε τις σχέσεις ανάμεσα σε κύρια σημεία και παράλληλα να δείξουμε τη δομή ή τις αρχές ενός θέματος (Moline, 2006). Το κάθε είδος γραφικού οργανωτή είναι καταλληλότερο για την οργάνωση κάποιου ιδιαίτερου τύπου πληροφοριών και παίρνει το όνομά του από τον τρόπο που παρουσιάζει τις πληροφορίες ή από το είδος της χρήσης του, για παράδειγμα προοργανωτής (advance organizer), εννοιολογικός χάρτης (concept map), ιστόγραμμα (web) (Hall & Strangman, 2002· Ματσαγγούρας, 2002: 557-566). Οι γραφικοί οργανωτές αποτελούν έναν πρόσφορο τρόπο γραπτής έκφρασης, καθώς αξιοποιούν δεξιότητες οπτικής και κριτικής σκέψης. Το οπτικά εγγράμματο άτομο θα πρέπει όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αλλά να κωδικοποιεί και να παρουσιάζει δεδομένα σε εικόνες και οπτικά κείμενα (Metros & Woolsey, 2006: 80-81).

Η πρωτοτυπία της πρότασης έγκειται στο γεγονός ότι χρησιμοποιείται ένα πολυτροπικό κείμενο μέσω του οποίου προάγεται ο γλωσσικός γραμματισμός (ανάγνωση λεκτικού κειμένου) και ο οπτικός γραμματισμός (ανάγνωση εικόνων) και το ίδιο πολυτροπικό κείμενο μετατρέπεται σε πηγή δεδομένων για την παραγωγή άλλου πολυτροπικού κειμένου (ενός γραφικού οργανωτή).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Στο θεωρητικό πλαίσιο της πρότασης συνυφαίνονται 4 τομείς που αφορούν στην προσέγγιση των εικόνων, των λεκτικών κειμένων, των εικονογραφημένων ιστοριών και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Οι προαναφερθέντες τομείς επιλέχθηκαν διότι στην εργασία αυτή ως μέσο ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού προτείνεται το λογοτεχνικό είδος των εικονογραφημένων ιστοριών. Συνεπώς, η θεμελίωση της πρότασης απαιτεί παραδοχές θεωριών που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση των εικόνων αλλά και λογοτεχνικών θεωριών που αφορούν στην προσέγγιση εν γένει λογοτεχνικών κειμένων και ειδικά εικονογραφημένων ιστοριών. Λόγω της πρότασης για συγγραφή γραφικού οργανωτή από τους μαθητές ως μέσο οικοδόμησης και παρουσίασης της γνώσης, θεμελιώνουμε την πρόταση σε παραδοχές του κινήματος

της Κριτικής Σκέψης για τη σχέση της παραγωγής γραπτού λόγου και ειδικότερα την αποτελεσματικότητα των γραφικών οργανωτών στην μάθηση.

2.1. Α' τομέας: προσέγγιση των εικόνων

Οπτική αντίληψη είναι η διαδικασία με την οποία αποκτά κανείς πληροφορίες ενεργά, επιλεκτικά και διαδοχικά από το οπτικό περιβάλλον (Brown & DeLoache, 1999: 199). Καθώς η αντίληψη και η σκέψη είναι αδιαίρετα συνυφασμένες, η σύγκριση και η συσχέτιση των στοιχείων της εικόνας αυξάνει την κατανόησή της σε ανώτερα επίπεδα πολυπλοκότητας και εκθέτει τον παρατηρητή σε πλήθος πιθανών συνδέσεων (Arnheim, 2007: 11 & 97· Gibson & Pick, 2005: 64). Επειδή η αντίληψη ενός οπτικού έργου δεν μπορεί να επιτευχθεί ακαριαία, ο θεατής του έργου αρχίζει από κάπου π.χ. από το θέμα, προσπαθεί να προσανατολιστεί ως προς τον κεντρικό σκελετό της σύνθεσης, κοιτάζει για τα σημεία έμφασης, πειραματίζεται, επιλέγει, ώσπου η ενεργητική αυτή εξερεύνηση να στεφτεί με επιτυχία και το έργο να φαίνεται πως ταιριάζει σε μια κατάλληλη δομή η οποία διαφωτίζει το νόημα του έργου για το θεατή (Arnheim, 2007:63· Gibson & Pick, 2005: 301· Gombrich, 1999: 145).

Σύμφωνα με τη Σημειωτική Θεωρία κάθε κείμενο ή εικόνα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύστημα σημείων. Ο παραγωγός αυτών των εικόνων-σημείων, για να επικοινωνήσει με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, επιλέγει εκείνα τα σημαίνοντα (χρώμα, γραμμή, φόρμα κτλ.) που θα κάνει το σημαινόμενο (το μήνυμά του) κατανοητό στο περιβάλλον αυτό. Ανάμεσα στους λαούς του δυτικού κόσμου παρατηρούνται κοινοί εικονογραφικοί κώδικες για τη μετάδοση μηνυμάτων. Οι κώδικες αυτοί, όπως και η γλώσσα, εκπληρώνουν δυο βασικές λειτουργίες: την αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου γύρω μας και του εσωτερικού μας κόσμου και εκφράζουν σχέσεις έτσι όπως έχουν θεσπιστεί στο κοινωνικό περιβάλλον που παράγεται η εικόνα (Kress & van Leeuwen, 2004: 11-13).

Το νόημα-μήνυμα που επιδιώκει να μεταδώσει ο παραγωγός μιας αφηγηματικής εικόνας στον θεατή-αναγνώστη της εικόνας κωδικοποιείται σε διαστάσεις όπως η απόδοση των ενεργειών του Δρώντος προσώπου της εικόνας, η απόσταση του φωτογράφου-παραγωγού κατά τη λήψη-δημιουργία της εικόνας, η θέση των εικονιζόμενων μορφών στη σύνθεση. Ειδικότερα, την ενέργεια του Δρώντος προσώπου, ο θεατής την αντιλαμβάνεται μέσω της κίνησης που αναπαριστάεται με διάφορους εικαστικούς τρόπους, όπως το ανέμισμα των ρούχων ή των μαλλιών, ή μέσω της κατεύθυνσης της ματιάς προς τις άλλες μορφές της σύνθεσης ή προς το θεατή (Kress & van Leeuwen, 2004: 57-60). Στη διάσταση της απόστασης λήψης, άρα και θέασης της εικόνας δηλώνεται η κοινωνική απόσταση που επιζητείται να λάβει ο θεατής από τα εικονιζόμενα πρόσωπα και γεγονότα, για παράδειγμα κοντινή-προσωπική ή μακρινή-επαγγελματική ή απόμακρη-αδιάφορη (Kress & van Leeuwen, 2004: 130-131). Στη διάσταση της θέσης των μορφών αριστερά ή δεξιά της σύνθεσης κωδικοποιούνται οι έννοιες του παλαιού ή γνωστού και του νέου ή αγνώστου· όσες μορφές βρίσκονται αριστερά θεωρούνται γνωστές στο θεατή, ενώ όσες βρίσκονται δεξιά θεωρούνται ότι είναι άγνωστες ή αποτελούν προβληματικές καταστάσεις και θα πρέπει να τις προσέξει ή να τις γνωρίσει (Kress & van Leeuwen, 2004: 194-200). Η τοποθέτηση των μορφών στο πάνω ή κάτω μέρος της εικόνας εκφράζει τις έννοιες του ιδεαλιστικού και του πραγματικού αντίστοιχα· ό,τι ο παραγωγός της εικόνας τοποθετεί στο πάνω μέρος αντιπροσωπεύει το «Ιδεατό», ιδανικό, ιδεαλιστικό, επιθυμητό ή φανταστικό, ενώ αντίθετα ό,τι βρίσκεται στο κάτω

μέρος αντιπροσωπεύει το «Πραγματικό», δηλαδή παρουσιάζει περισσότερο ειδικές πληροφορίες, λεπτομέρειες, αποδείξεις, πρακτικές οδηγίες (Kress & van Leeuwen, 2004: 201-202).

Σύμφωνα με το μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης της γνωστικής ψυχολόγου Housen (1992), η αισθητική σκέψη του ατόμου εξελίσσεται μέσω πέντε σταδίων από το στάδιο των αρχαρίων θεατών, στο στάδιο των προχωρημένων και των ειδημόνων. Ένα άτομο οποιασδήποτε ηλικίας χωρίς εικαστικές εμπειρίες και συστηματική εικαστική αγωγή βρίσκεται αναγκαστικά στο χαμηλότερο στάδιο αισθητικής ανάπτυξης και δεν μπορεί να προωθηθεί σε ανώτερα στάδια. Χαρακτηριστικό στοιχείο της συστηματικής εικαστικής αγωγής για την ανάπτυξη της οπτικής ή αισθητικής εγγραματοσύνης, κατά την Housen, είναι η διδασκαλία Οπτικών Στρατηγικών, όπως η παράθεση ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αποβλέπουν στην όξυνση της παρατηρητικότητας αλλά και στην ανάπτυξη τη κριτικής σκέψης, καθώς ζητείται από τους θεατές να δικαιολογήσουν τα συναισθήματα ή τις ιδέες που τους δημιουργεί η εικόνα συνδέοντάς τα με στοιχεία της εικόνας, όπως τα χαρακτηριστικά των μορφών ή τον τρόπο παραγωγής της εικόνας από τους καλλιτέχνες (π.χ. χρώματα, τεχνολογία, σύνθεση κτλ.) και να διερευνήσουν την επίδραση των προσωπικών τους βιωμάτων ή ιδεών στην πρόσληψη του μηνύματος που εκφράζεται στο έργο τέχνης (Housen, 1992: 214-215).

Για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού τα ερωτήματα που προτείνουμε να υποβάλλονται στους μαθητές κατά την μελέτη των εικόνων της εικονογραφημένης ιστορίας αναδεικνύουν τις διαστάσεις στις οποίες κωδικοποιείται το μήνυμα-νόημα των εικόνων σύμφωνα με τη Σημειωτική Θεωρία (Kress & van Leeuwen, 2004) και αξιοποιούν το μοντέλο των Οπτικών Στρατηγικών της Housen (1992) για την προσέγγιση εικαστικών έργων τέχνης.

2.2. Β' τομέας: προσέγγιση των λεκτικών κειμένων

Η Κειμενογλωσσολογική Θεωρία συνεξετάζει τους τρεις βασικούς παράγοντες της παραγωγής του κειμένου, το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη, τους οποίους συσχετίζει με το επικοινωνιακό περιεχόμενο. Μελετά μεταξύ άλλων, τη γλώσσα των κειμένων όπως τη γλωσσική συνοχή, δηλαδή τους γραμματικούς τρόπους σύνδεσης των δομικών στοιχείων των κειμένων (π.χ. κειμενικοί δείκτες, διάλογοι, μεταφορικός λόγος, γλωσσοπαίγνια), την προθετικότητα (την επικοινωνιακή λειτουργία –το μήνυμα του κειμένου) και τη διακειμενικότητα (την παρουσία στο κείμενο στοιχείων από άλλα κείμενα) (Ματσαγγούρας, 2001: 45-48).

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης αναδεικνύεται ο πρωταρχικός ρόλος του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου. Το νόημα δεν είναι εγγεγραμμένο με οριστικό και απόλυτο τρόπο στο κείμενο. Το κείμενο είναι «ανοιχτό» και για να αποκτήσει νόημα πρέπει ο αναγνώστης να καταθέσει γνώσεις, πεποιθήσεις και αισθητικές εμπειρίες. Όλα αυτά συγκροτούν τον «ορίζοντα των προσδοκιών του» και προέρχονται τόσο από την προσωπική του προηγούμενη επαφή με κείμενα όσο και από τη συμμετοχή του στη συσσωρευμένη εμπειρία της κοινότητας στην οποία ανήκει (Rosenblatt, 1994). Με βάση τη Θεωρία της Rosenblatt, έχει προταθεί ένα ενδεικτικό διδακτικό μοντέλο τεσσάρων σταδίων για την προσέγγιση λογοτεχνικού έργου: (α) προοιωμασία περιβάλλοντος (π.χ. συζήτηση με αφορμή τον τίτλο του έργου και προβλέψεις για το περιεχόμενό του ή προβολή σχετικών με το θέμα εικόνων), (β) αρχική ανταπόκριση (π.χ. σύνδεση του περιεχομένου με σχετικά βιώματα του αναγνώστη, επιλογή των σημείων του

κειμένου που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του, άμεση καταγραφή των εντυπώσεων που προκαλεί το κείμενο), (γ) τελειοποίηση της ανταπόκρισης (π.χ. σύνδεση των προσωπικών συναισθημάτων και ιδεών με τα κειμενικά στοιχεία, λεξιλογική και σημασιολογική ερμηνεία των στοιχείων), (δ) έκφραση της ανταπόκρισης (π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου ή δραματοποίηση ή εικαστική απόδοση του κειμένου) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 59-75).

Στην πρόταση που κατατίθεται στην παρούσα εργασία για να προσεγγιστεί πολύπλευρα το περιεχόμενο της εικονογραφημένης ιστορίας όπως αποδίδεται μέσω του λεκτικού κειμένου και να αναδειχθεί μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών το μήνυμα του έργου, αξιοποιείται το προαναφερθέν διδακτικό μοντέλο. Παράλληλα επιζητείται να αναδειχθούν σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνιογλωσσολογίας: η πλοκή τη αφήγησης, τα γλωσσικά μέσα του κειμένου, υποθέσεις για τις ιδέες που προτίθετο να εκφράσει ο συγγραφέας, τα διακειμενικά στοιχεία της ιστορίας και η επίδραση των εμπειριών του αναγνώστη, όπως αυτά ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση του κειμένου και συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορίας.

2.3. Γ' τομέας: προσέγγιση των εικονογραφημένων ιστοριών

Η Kiefer (1993) διερεύνησε τα στάδια οπτικού γραμματισμού των παιδιών χρησιμοποιώντας εικονογραφημένες ιστορίες. Με τα αποτελέσματα των ερευνών της συνέστησε ένα αναπτυξιακό μοντέλο τεσσάρων σταδίων των προφορικών αποκρίσεων των παιδιών στις εικονογραφημένες ιστορίες. Στο πληροφοριακό (informative) στάδιο τα παιδιά σχολιάζουν εστιάζοντας στο περιεχόμενο των εικόνων, στην πλοκή της ιστορίας, στη σύνδεση του κειμένου με την καθημερινή ζωή και προβαίνουν σε συγκρίσεις με άλλα βιβλία. Στο ανακαλυπτικό (heuristic) στάδιο τα παιδιά εμπλέκονται σε επίλυση προβληματικής κατάστασης, συνάγουν συμπεράσματα και συχνά χρησιμοποιούν υποθετική γλώσσα. Στο φανταστικό (imaginative) στάδιο τα παιδιά εισέρχονται στην πλοκή της ιστορίας και συχνά χρησιμοποιούν μεταφορικό λόγο. Στο προσωπικό (personal) στάδιο τα παιδιά εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις σχετικές με τα πρόσωπα της ιστορίας και αξιολογούν τις εικόνες (Kiefer, 1993: 271).

Η Kiefer εντόπισε τις αναπτυξιακές διαφορές στον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τις εικονογραφημένες ιστορίες όσον αφορά στην επισήμανση των λεπτομερειών που περιέχονται στις εικόνες. Βρήκε ότι τα παιδιά σκέπτονται κριτικά όχι μόνο σχετικά με θέματα που αφορούν το γνωστικό περιεχόμενο της ιστορίας αλλά και σχετικά με αισθητικούς παράγοντες που αφορούν τις εικόνες και την πρόθεση των εικονογράφων για την απόδοση διαφόρων ιδεών και ότι αυτή η αισθητική επίγνωση εξαρτάται από την ηλικία (Kiefer, 1993: 280).

Επιβεβαίωση της χρήσης των προαναφερθέντων λεκτικών λειτουργιών που αφορούν στην απόκριση των παιδιών σε εικονογραφημένες ιστορίες παρέχουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Arizpe και Styles στην οποία αποδείχθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν εξαιρετικά σύνθετες ερμηνείες, εάν οι συνθήκες είναι κατάλληλες (υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών στην παρατήρηση, συζήτηση ατομική με το μαθητή ή σε μικρές ομάδες μαθητών με πνεύμα αμοιβαίας εξερεύνησης και ασχολίαστη αποδοχή των αποκρίσεων των παιδιών) (Arizpe & Styles, 2003: 229-230).

Το μοντέλο προφορικών αποκρίσεων της Kiefer συμπληρώθηκε με ευρήματα από τις έρευνες των Arizpe και Styles (2003) που αφορούν και άλλα είδη πράξεων

λόγου όπως δηλώσεις που αφορούν τη μεταγνώση (π.χ. ...αυτό με κάνει να σκέφτομαι... ή ...δεν μπορούσα να καταλάβω τι ήθελε να πει, αλλά το κατάλαβα γιατί μου θύμισε...), τα διακειμενικά στοιχεία (π.χ. αυτού του καλλιτέχνη του αρέσει να ή συνηθίζει να... όπως βλέπουμε και σε άλλα έργα του), την προθετικότητα του καλλιτέχνη (π.χ. ...ίσως ο καλλιτέχνης όταν έγραφε ή ζωγράφιζε σκεφτόταν...), συλλογισμούς για την εξέλιξη της πλοκής (...αναρωτιέμαι τι πρόκειται να συμβεί... ή ...ο ήρωας της ιστορίας θα μπορούσε να κάνει...) (Arizpe & Styles, 2003: 230).

Για την ανάδειξη της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών μέσων αφήγησης της ιστορίας σ' ένα πολυτροπικό κείμενο τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές αξιοποιούν τα είδη πράξεων λόγου που καταγράφηκαν στις παραπάνω έρευνες της Kiefer και των Arizpe και Styles.

2.4. Δ' τομέας: ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Μερικές από τις βασικές παραδοχές του κινήματος της Κριτικής Σκέψης είναι ότι οι γνώσεις και οι αντιλήψεις του ατόμου είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, οι γνωστικές στρατηγικές είναι διδάξιμες και βελτιώνονται με τη συνεχή εξάσκηση, η μάθηση και η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνονται μέσα σ' ένα πλαίσιο που συνδυάζει τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της γνωστικής μαθητείας (Ματσαγγούρας, 2002: 63-64).

Κατά την προσέγγιση οποιουδήποτε κειμένου –λεκτικού, οπτικού ή πολυτροπικού– οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι εμπειρίες του μαθητή αποτελούν βασικό παράγοντα κατανόησής του, όπως και η ύπαρξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων προσέγγισης και αποτελεσματικής αποκωδικοποίησης του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2002: 435). Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποτελέσουν στόχους συστηματικής διδασκαλίας ή να αναπτυχθούν εμμέσως κατά τη συζήτηση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καθώς οι ερωτήσεις που υποβάλλει υποδεικνύουν στους μαθητές γνωστικές στρατηγικές προσέγγισης της γνώσης διευρύνοντας κατά τον Vygotsky την «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους» (στο Arizpe & Styles, 2003: 111).

Επιπροσθέτως, το κίνημα της Κριτικής Σκέψης αποδέχεται την αξία της παραγωγής γραπτού λόγου τόσο από άποψη γλωσσική και νοητική όσο και από κοινωνικο-πολιτική (Ματσαγγούρας, 2001: 7). Επειδή ο γραπτός λόγος επιτελεί επικοινωνιακή λειτουργία και η άνετη χρήση κάθε είδους γραπτού λόγου στην παραγωγή κάθε μορφής κειμένου (λεκτικού ή/και οπτικού κειμένου) αποτελεί προϋπόθεση για τις δυνατότητες παρέμβασης του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Kress, 1994: 10), στους μαθητές πρέπει να παρέχονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες για την παραγωγή οποιουδήποτε είδους και μορφής κειμένου (λεκτικού, πολυτροπικού κτλ.) ώστε να διασφαλιστούν οι δυνατότητες πολυτροπικής επικοινωνίας σε ποικίλους χώρους στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της μετανεωτερικής εποχής (Ματσαγγούρας, 2001: 7).

Η στενή σχέση παραγωγής γραπτού λόγου και οικοδόμησης της γνώσης θεωρείται δεδομένη (Galbraith, 1998). Οι σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι η κατάκτηση της γνώσης προωθείται μέσα από την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών τις οποίες συνεπάγεται εκ φύσεως η διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001: 71-72· Schumacher & Nash, 1991). Επισημαίνεται ότι όλα τα είδη γραψίματος (καταγραφή σημειώσεων, παράφραση,

διατύπωση ερωτημάτων, κτλ.) δεν έχουν σε όλα τα είδη μάθησης (συγκράτηση πληροφοριών, αλλαγή εννοιολογικών σχημάτων κτλ.) τις ίδιες θετικές επιπτώσεις.

Για τη βελτίωση και τον εννοιολογικό μετασχηματισμό –που θεωρείται ανώτερο είδος μάθησης– καταλληλότερα έργα είναι εκείνα που εμπλέκουν τους μαθητές σε μετασχηματισμούς και αναδιοργανώσεις των πρωτογενών πληροφοριακών δεδομένων (Peasley, Rosaen & Roth, 1992), όπως είναι η συγγραφή οπτικού κειμένου- γραφικού οργανωτή και ειδικότερα εννοιολογικού χάρτη. Οι έρευνες επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα των εννοιολογικών χαρτών στην διευκόλυνση της μάθησης τόσο στην κατανόηση εννοιών όσο και στην ανάπτυξη λεξιλογίου (Merkley & Jefferies, 2001· Novak, 1998). Παράλληλα η χρήση των εννοιολογικών χαρτών προτείνεται για τη συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο (Y-P-A)¹. Τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας αισθητοποιούν και εξοικειώνονται με αυτή ακόμη και αν δεν γίνεται χρήση των όρων Y-P-A. Δημιουργείται η κατάλληλη γνωστική υποδομή για την συντακτική ανάλυση προτάσεων που θα ακολουθήσει σε μεγαλύτερες τάξεις (Birbili, 2006).

Επιπλέον, οι γραφικοί οργανωτές προτείνονται ως διδακτικό μέσο για τη συστηματική διδασκαλία των περισσότερων από τις είκοσι δύο γνωστικές δεξιότητες –που συναπαρτίζουν την κριτική σκέψη– και μάλιστα αποτελούν το μοναδικό μέσο για την ανάπτυξη και εφαρμογή της δεξιότητας της οργάνωσης της γνώσης η οποία ταξινομείται στο υψηλότερο επίπεδο μάθησης στο επίπεδο της υπέρβασης δεδομένων και αποτελεί χαρακτηριστική δεξιότητα των κριτικά σκεπτόμενων ατόμων (Ματσαγγούρας, 2002: 557-566). Χρησιμοποιούνται ακόμη για την παρουσίαση της κατανόησης και ερμηνείας ενός αναγνωσμένου κειμένου κατά τη φάση ανασύνθεσης του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2002: 464). Οι γραφικοί οργανωτές αποτελούν κύρια στρατηγική για την κατανόηση όλων των ειδών κειμένων από τους μαθητές και ταυτόχρονα εξαιρετικό εργαλείο των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές (Baca & Braden, 1990· Braden, 2001· Johnson & Lamb, 2007).

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων διοργάνωσης της γνώσης και υπέρβασης των δεδομένων που συλλέγονται από πολυτροπικό κείμενο, κατά τη φάση ανασύνθεσης του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2002: 464) προτείνουμε την παραγωγή εννοιολογικού χάρτη, καθώς εξυπηρετεί την παραγωγή πολυτροπικού κειμένου που αποτελεί βασικό σκοπό της πρότασής μας, προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της κατανόησης εννοιών και αποτελεί πολυτροπικό μέσο παρουσίασης της κατανόησης της πλοκής της αφήγησης όπως προσελήφθη από το λεκτικό κείμενο και τις εικόνες της ιστορίας.

3. Η πρόταση

Για την εφαρμογή της πρότασής μας επιλέχθηκε η εικονογραφημένη ιστορία «Ο Καλύτερός μου Φίλος» του Χ. Μπουλώτη (2004), σε εικονογράφηση Β. Παπαγεωργίου, εκδόσεις Πατάκι. Κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν η μικρή έκταση

¹ Χαρακτηριστικό των εννοιολογικών χαρτών είναι η χρήση λέξεων πάνω στα βέλη που συνδέουν κύκλους και αποκαλύπτουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δυο συνδεδεμένες έννοιες που περικλείονται στους κύκλους (Novak, 1998). Τα βέλη αντιστοιχούν σε ενέργειες που στη γραμματική αποδίδονται με ρήματα ενώ οι κύκλοι σε έννοιες που δηλώνονται με ουσιαστικά (Kress & van Leeuwen, 2004: 46). Όπως γίνεται φανερό ο εννοιολογικός χάρτης οπτικοποιεί τη βασική γλωσσική δομή Y-P-A (Birbili, 2006).

του κειμένου (περίπου 400 λέξεις) και η μεγάλη γραμματοσειρά, η εξοικείωση των παιδιών με το θέμα που πραγματεύεται η αφήγηση και η συμβολή της εικονογράφησης στην παρουσίαση της ιστορίας.

Σύμφωνα με τα στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης (Learning A-Z websites, 2002) οι περισσότεροι μαθητές της Α΄ τάξης Δημοτικού ανήκουν στα στάδια των αναδύομενων και των πρώιμων ευχερών αναγνωστών και το κείμενο προτείνεται να είναι μικρής έκτασης, με σύντομες προτάσεις και με μεγάλη γραμματοσειρά.

Σύμφωνα με έρευνες (Learning A-Z websites, 2002) τα κείμενα που μελετώνται από τα παιδιά των προαναφερθέντων σταδίων θα πρέπει να αφορούν σε οικεία θέματα αλλά να ξετάζονται σε μεγαλύτερο βάθος. Το θέμα της ιστορίας του Μπουλώτη είναι τα παιχνίδια με φίλους. Το θέμα είναι οικείο στα παιδιά και το βιώνουν από την προσχολική τους ακόμη ηλικία.

Σύμφωνα με το Nodelman (1988) «η εικονογράφηση πρέπει να ξεκαθαρίζει ή να προσθέτει πληροφορίες, να προεκτείνει ή να ερμηνεύει το νόημα που επιδιώκει ο συγγραφέας, να προκαλεί συναισθήματα, να εγκαθιδρύει το χωρο-χρονικό πλαίσιο και να προσωπογραφεί τους χαρακτήρες της ιστορίας· διαφορετικά είναι απλώς διακοσμητική τέχνη» (Nodelman, 1988: 7-9). Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζουν την εικονογράφηση του Β. Παπαγεωργίου, καθιστώντας το βιβλίο αυτό πολυτροπικό κείμενο, καθώς απαιτείται η σύνθεση των δυο κωδίκων (λεκτικού και οπτικού) για να προσληφτεί η εξέλιξη της πλοκής.

3.1. Παρουσίαση της εικονογραφημένης ιστορίας

Η έννοια που πραγματεύεται το βιβλίο είναι η φιλία και το θέμα είναι τα παιχνίδια με φίλους. Ο μύθος αφορά στα παιχνίδια που παίζει διαδοχικά το παιδί της ιστορίας καθώς αναζητά να διαλέξει τον καλύτερο φίλο του. Η πλοκή περιλαμβάνει την πρώτη κοινωνική σχέση του παιδιού (τα άτομα της οικογένειάς του), την ανάπτυξη σχέσεων με εξω-οικογενειακά πρόσωπα (φίλους), τα παιχνίδια με φίλους σε πραγματικό πλαίσιο (παιδική χαρά) και τα παιχνίδια με φίλους στο χώρο της φαντασίας.

Ο Μπουλώτης οδηγεί σταδιακά τον αναγνώστη από τη μοναχικότητα των άψυχων αθυρμάτων της νηπιακής ηλικίας στη συντροφικότητα των παιχνιδιών με συνομήλικα παιδιά της σχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας ως στοιχείο πλοκής της αφήγησής του τη μυθοπλαστική δεινότητα των παιδιών να δημιουργούν φανταστικά σενάρια με αντικείμενα του περιβάλλοντός τους (ποδήλατο, βιβλία, ζώα). Ο συγγραφέας αξιοποιεί τις πανθομολογούμενες ιδέες όπως: «ένα βιβλίο μπορεί να σε ταξιδέψει και να σε συντροφέψει παντού» και «ο σκύλος είναι ο καλύτερος φίλος του ανθρώπου» και τις χρησιμοποιεί κατά την αφήγησή του.

Το όνομα του πρωταγωνιστή της ιστορίας δεν αποκαλύπτεται. Η επιλογή αυτή διευκολύνει την ταύτιση των αναγνωστών με τον ήρωα αφού μπορούν να του δώσουν οποιοδήποτε όνομα, ακόμη και το δικό τους.

Η εικονογράφηση του Βασίλη Παπαγεωργίου δεν αποτελεί απλή εικονογράφηση των σκηνών που περιγράφει το λεκτικό κείμενο. Προσθέτει πληροφορίες, προεκτείνει ή ερμηνεύει το μήνυμα που επιδιώκει ο συγγραφέας και τελικά μόνο με την παράλληλη ανάγνωση του λεκτικού κειμένου και της εικόνας καταφέρνει ο αναγνώστης να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την ιστορία. Οι εικόνες είναι ολοσέλιδες ή δισέλιδες και καταλαμβάνουν όλη τη διαθέσιμη έκταση στην επιφάνεια της σελίδας. Το σύντομο κείμενο βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας ενισχύοντας έτσι την πρωτοκαθεδρία της εικόνας στην έκφραση του νοήματος

(Kress & van Leeuwen, 2004: 201). Η απόσταση από την οποία αποδίδονται τα πρόσωπα συχνά είναι εξαιρετικά κοντινή εγκαθιδρύοντας μια προσωπική σχέση με τον αναγνώστη βοηθώντας τον να διεισδύσει στο χώρο και στα συναισθήματα των ηρώων (βλ. Εικόνα 1).

Για τον επιχρωματισμό των εικόνων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ακουαρέλας, η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλής έντασης χρώματα και αποδίδει με ευκολία διαβαθμισμένες φωτοσκιάσεις. Οι οπτικές ποιότητες της ακουαρέλας, επειδή δημιουργούν θαμπές, ομιχλώδεις εντυπώσεις (Gentle, 1988: 153), είναι οι καταλληλότερες για να αποδώσουν λανθάνουσες ψυχολογικές καταστάσεις, όπως το πέρασμα από την κεντρική θέση του παιδιού στην οικογένεια κατά την νηπιακή ηλικία στην αυτονόμησή του και αποδοχή του στο κοινωνικό περιβάλλον των συνομηλίκων κατά τη σχολική ηλικία (Παρασκευόπουλος, 1985: 12). Η σύνθεση της σκηνής της πρώτης και της τελευταίας εικόνας της ιστορίας αποτελεί οπτικοποίηση ακριβώς αυτής της ψυχολογικής μεταβολής.

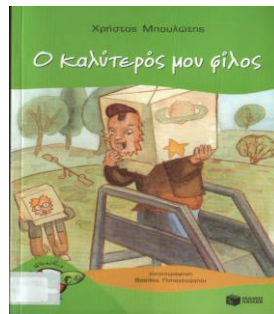
Οι εικόνες του βιβλίου είναι ρεαλιστικής απόδοσης επιτείνοντας με αυτόν τον τρόπο την αίσθηση της πραγματικότητας και της απεικόνισης οικείων για το παιδί σκηνών.



Εικόνα 1. Οι σελίδες 24 και 25 της εικονογραφημένης ιστορίας.

3.2. Μια δειγματική πρόταση διδασκαλίας

Επειδή το εξώφυλλο κάθε βιβλίου είναι ένα «κατώφλι» με σημαίνουσα λειτουργία (Καλογήρου, 2003: 195), προτείνουμε ο εκπαιδευτικός κατά τη φάση προβληματισμού –σύμφωνα με το μοντέλο προσέγγισης λογοτεχνικών έργων της Rosenblatt– να προβεί σε επίδειξη του εξώφυλλου του βιβλίου και να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο της ιστορία μελετώντας τις μορφές, το μέγεθος και τη στάση των μορφών της σκηνής που αποδίδεται στο εξώφυλλο συνυπολογίζοντας στις υποθέσεις τους και τον τίτλο του βιβλίου (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Το εξώφυλλο της εικονογραφημένης ιστορίας.

Κατόπιν, καθώς η μελέτη της ιστορίας προσέρχεται στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης του έργου, θα μπορούσαμε να προκαλέσουμε στα παιδιά την ανάκληση σχετικών βιωμάτων που αφορούν είδη παιχνιδιών και πρόσωπα με τα οποία παίζουν πριν τους ζητήσουμε να διαβάσουν την ιστορία.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπληρώνει μαζί με τα παιδιά στον πίνακα το ιστόγραμμα της έννοιας «παιχνίδια» ώστε να δημιουργήσει την κατάλληλη γνωστική υποδομή για τον εννοιολογικό χάρτη που θα ζητηθεί να συντάξουν τα παιδιά στην τελευταία φάση της διδασκαλίας.

Ακολουθώς ο εκπαιδευτικός, για να οδηγήσει τα παιδιά σε μια πλουσιότερη οπτική εμπειρία και να ενθαρρύνει τη στοχαστική πρόβλεψη, επιδεικνύει στους μαθητές τις εικόνες μία-μία, συζητούν γι' αυτές, και τους ζητά να προβλέψουν το περιεχόμενο της ιστορίας πριν προβούν σε ανάγνωση [«take a picture walk», μια τεχνική που προτείνεται από την Thibault (2003)]. Μια τεχνική που προτείνουν οι Anderson και Richards (2003: 442-443) για να βοηθήσουν τα παιδιά να εστιάσουν στην εικονογράφηση και να προωθήσουν την κριτική σκέψη, είναι το τρίπτυχο των ερωτήσεων για κάθε εικόνα του βιβλίου: «Τι βλέπω; Τι σκέφτομαι; Τι αναρωτιέμαι;»

Στη συνέχεια δίδεται αρκετός χρόνος και ζητείται από τα παιδιά να αναγνώσουν προσεκτικά το κείμενο και τις εικόνες και να ελέγξουν αν οι αρχικές υποθέσεις τους για το περιεχόμενο του βιβλίου ήταν ορθές ή λανθασμένες.

Οι ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν την ανάγνωση του βιβλίου και αντιστοιχούν στην τρίτη φάση του μοντέλου προσέγγισης λογοτεχνικών έργων –την τελειοποίηση της ανταπόκρισης– αφορούν κάθε σελίδα ή δισέλιδο του βιβλίου. Επιδιώκουν να αποκαλύψουν τον τρόπο που προσέλαβαν οι μαθητές το περιεχόμενο της ιστορίας και παράλληλα να επεκτείνουν το πεδίο πρόσληψης εστιάζοντας σε ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο, στις εικόνες, στην αλληλεπίδραση λεκτικού κειμένου και εικόνας και σε μεταγνωστικές ερωτήσεις ελέγχου της πορείας που ακολούθησε η σκέψη τους.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο –βασισμένες στην Κειμενογλωσσολογία και στη Θεωρία της Rosenblatt– θα μπορούσαν να είναι:

> Ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας:

- Τι λέει η μητέρα/ ο πατέρας/ ο παππούς /η γιαγιά στο παιδί για τους φίλους;
- Καταλαβαίνεις τι λένε; Πώς το καταλαβαίνεις; Συμφωνείς; Γιατί;
- Πώς φαντάζεσαι πως παίζει ο ήρωας αυτό το παιχνίδι;
- Ποιον φίλο χαρακτήρισε ως τον καλύτερο ο ήρωας της ιστορίας τελικά; Γιατί διάλεξε αυτόν; Συμφωνείς με την επιλογή του; Εσύ ποιον θα διάλεγες; Γιατί;
- Ποιους άλλους φίλους θα μπορούσε να έχει ο ήρωας της ιστορίας;

> Ερωτήσεις διάκρισης δομικών στοιχείων του κειμένου, των γλωσσοπαίγνιων και των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας:

- Υπάρχει κάτι ιδιαίτερο στη φράση «αρχινάω με το φίλο μου τον Τάκη που όλο τρώει συκωτάκι» στη σελίδα 10;
- Με ποιες λέξεις ξεκινά το κείμενο στη σελίδα 11; Γιατί; Ποια φράση σου θυμίζει;
- Ποιο γλωσσικό μοτίβο επαναλαμβάνεται στην ιστορία;

> Ερωτήσεις αναγνώρισης της συμβολής των προσωπικών τους γνώσεων-βιωμάτων στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου θα μπορούσε να είναι:

- Σου θυμίζει κάτι η ιστορία; Τι;
- Εσύ έχεις παίξει τέτοια παιχνίδια; Πώς αισθανόσουν;

> Οι ερωτήσεις που αφορούν στις εικόνες –βασισμένες στις διαστάσεις των εικόνων που μελετά η Σημειωτική Θεωρία και στο μοντέλο της Kiefer εμπλουτισμένο με τις πράξεις λόγου των ερευνών των Arizpe και Styles θα μπορούσαν να είναι:

- Ποια εικόνα του βιβλίου σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;
- Νομίζεις πως είναι καλός ο ζωγράφος; Γιατί;
- Πώς αισθάνεται το παιδί της ιστορίας; Πώς το κατάλαβες;
- Τι δείχνει η εικόνα; Τι νομίζεις πως ήθελε ο εικονογράφος να σκεφτούμε ζωγραφίζοντας έτσι την εικόνα; (για κάθε εικόνα του βιβλίου).

Ειδικότερα:

- Προς τα πού κοιτάζει ο πατέρας και το παιδί στη σελίδα 4; Γιατί;
- Τι δείχνει ο παππούς στη σελίδα 5; Γιατί;
- Προς τα πού κοιτάζει ο ήρωας καθώς μας αφηγείται την ιστορία;
- Προς τα πού κοιτάζει ο ήρωας στην τελευταία εικόνα της ιστορίας; Γιατί κοιτάζει εμάς τους αναγνώστες σε αυτή την εικόνα;
- Σε ποιες εικόνες ο εικονογράφος ζωγράφισε τη σκηνή από πάρα πολύ κοντά; Γιατί; Τι σκέψεις ήθελε να κάνουμε;
- Γιατί ο εικονογράφος ζωγράφισε τον Τάκη αριστερά και το ποδήλατο δεξιά της εικόνας; Τι σχέση έχει αυτή η επιλογή με την συνέχεια της ιστορίας;
- Το σκυλί της σ. 20 είναι το ίδιο με αυτό της σ. 27;
- Γιατί ζωγράφισε έτσι την ουρά του σκυλιού στη σ. 22 ο εικονογράφος;
- Γιατί στην τελευταία εικόνα ζωγράφισε τα παιδιά να κάνουν τραμπάλα και δεν τα ζωγράφισε να παίζουν κάποιο άλλο παιχνίδι;
- Ποιο παιδί βρίσκεται στο πάνω μέρος της τραμπάλας και ποιο στο κάτω; Γιατί ο εικονογράφος διάλεξε να τοποθετήσει σε αυτές τις θέσεις τα παιδιά;

> Οι ερωτήσεις διερεύνησης της αλληλεπίδρασης του κειμένου και της εικόνας θα μπορούσαν να είναι:

- Νομίζεις ότι οι εικόνες λένε την ίδια ιστορία όπως και οι λέξεις;
- Σε ποιες σελίδες η εικόνα λέει περισσότερα πράγματα από ότι λένε οι λέξεις;
- Θα μπορούσες να καταλάβεις την ιστορία χωρίς τη βοήθεια των εικόνων;
- Γιατί οι εικόνες βρίσκονται στο πάνω μέρος της σελίδας και το κείμενο στο κάτω μέρος;

> Οι μεταγνωστικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να υποβληθούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου της σκέψης είναι:

- Τι σε βοήθησε να καταλάβεις ποιος είναι ο καλύτερος φίλος του ήρωα, καθώς διάβαζες το βιβλίο;
- Τι σε δυσκόλεψε να καταλάβεις την ιστορία;

> Οι ερωτήσεις με τις οποίες θα εντοπιστούν και θα αναδειχτούν τα διακειμενικά στοιχεία του βιβλίου μπορούν να αφορούν τόσο στο κείμενο όσο και στις εικόνες:

- Ο συγγραφέας στη σ. 17 μιλάει για ζουμερά καρπούζια που τον τρελαίνει η γλύκα τους. Η αναφορά στα καρπούζια σου θυμίζει κάποιο άλλο βιβλίο του Χρήστου Μπουλώτη; Ποιο;

- Η σκηνή που υπάρχει στο εξώφυλλο σου θυμίζει κάποια άλλη εικόνα που έχεις δει κάπου αλλού, σε άλλο βιβλίο ή στην τηλεόραση; Ποια εικόνα σου θυμίζει;

Μετά τη συζήτηση της εικονογραφημένης ιστορίας σε μικρές ομάδες καθώς η μελέτη του βιβλίου εισέρχεται στην τέταρτη φάση προσέγγισης λογοτεχνικού έργου, την έκφραση της ανταπόκρισης, ζητάμε από τα παιδιά σε εταιρικές ή τετραμελείς ομάδες να παρουσιάσουν την πλοκή της ιστορίας με τη μορφή γραφικού οργανωτή, συγκεκριμένα εννοιολογικού χάρτη, ο οποίος κατόπιν θα αναρτηθεί στον πίνακα ανακοίνωσης και θα παρουσιαστεί στις άλλες ομάδες.

Οι έννοιες που ζητάμε να συσχετιστούν είναι «παιχνίδι», «φίλος» και το ερώτημα που θέτουμε είναι: Ο ήρωας τι παιχνίδι παίζει με ποιον;

Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο ή την εξοικείωση με εννοιολογικούς χάρτες των παιδιών της τάξης μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναθέσει το έργο αυτό με διαφοροποιημένο βαθμό δυσκολίας, ακολουθώντας το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης ή να προβεί σε εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με τη γνωστική υποδομή του κάθε μαθητή. Το έργο της συγγραφής ενός εννοιολογικού χάρτη με αυξανόντα βαθμό δυσκολίας² είναι:

- Να διανείμει ο εκπαιδευτικός φύλλο εργασίας στο οποίο υπάρχει προσχεδιασμένη η δομή του χάρτη με τους κύκλους και τα παιδιά να αποδώσουν ζωγραφικά στις κατάλληλες θέσεις τα πρόσωπα και τα παιχνίδια που σχετίζονται με την πλοκή της ιστορίας, να σχεδιάσουν τα βέλη και να πουν προφορικά τη σχέση που συνδέει τις δύο έννοιες.
- Να διανείμει ο εκπαιδευτικός φύλλο εργασίας στο οποίο υπάρχει προσχεδιασμένη η δομή του χάρτη και τα παιδιά να γράψουν στις κατάλληλες θέσεις τα ονόματα των παιχνιδιών και των προσώπων που σχετίζονται με την πλοκή της ιστορίας ή /και τις λέξεις πάνω στα βέλη που καθορίζουν τη σχέση που συνδέει τις δυο έννοιες.
- Τα παιδιά μόνα τους να σχεδιάσουν τη δομή του γραφικού οργανωτή και να γράψουν στις κατάλληλες θέσεις τα ονόματα των παιχνιδιών και των προσώπων που σχετίζονται με την πλοκή της ιστορίας και τις λέξεις πάνω στα βέλη που καθορίζουν τη σχέση που συνδέει τις δυο έννοιες.

4. Επίλογος

Τα παιδιά από την προσχολική ηλικία έρχονται σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία και καθώς δεν έχουν αποκτήσει αναγνωστική ικανότητα προσπαθούν να καταλάβουν το περιεχόμενο της ιστορίας από τις εικόνες πριν την ακούσουν να τους την διαβάζουμε. Την αυθόρμητη αυτή τάση πρέπει να την ενισχύσουμε και να την εμπλουτίσουμε με συστηματική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παράλληλα με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, επειδή «οι υψηλού επιπέδου δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού δεν αναπτύσσονται, εκτός εάν καθοριστούν και αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας» (Avgerinou & Ericson, 1997: 280).

Η πρόταση δημιουργεί ένα πλαίσιο προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων-εικονογραφημένων ιστοριών σύμφωνα με το μοντέλο της Kiefer (1993) το οποίο με

² Οι διαβαθμισμένες δυσκολίες δραστηριότητες που προτείνουμε στηρίζονται στο μοντέλο διδασκαλίας που προτείνουν οι Novak (1998) και White και Gunstone (1992). Για τη χρήση εννοιολογικών χαρτών στην προσχολική εκπαίδευση βλέπε Birbili, 2006.

τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και κατευθυνόμενης συζήτησης (Arizpe & Styles, 2003) ωθεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση του εύρους των πληροφοριών που παρέχονται σε μια εικόνα πέρα από την αναπαράσταση του προσώπου ή της δράσης (Housen, 1992· Kress & van Leeuwen, 2004). Τους παρέχει εργαλεία διερεύνησης των δύο κωδίκων με τους οποίους εκφράζεται το περιεχόμενο μιας εικονογραφημένης ιστορίας –του λεκτικού κώδικα σύμφωνα με τις Θεωρίες της Κειμενογλωσσολογίας και της Αισθητικής της Πρόσληψης (Ματσαγγούρας, 2001), και παράλληλα του οπτικού κώδικα σύμφωνα με τη Σημειωτική θεωρία (Kress & van Leeuwen, 2004). Τους ασκεί στην οργάνωση και παρουσίαση των εννοιών ή της πλοκής της αφήγησης μέσω της παραγωγής πολυτροπικού κειμένου-εννοιολογικού χάρτη, αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη (Ματσαγγούρας, 2002).

Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού μέσα από τη χρήση εικονογραφημένων ιστοριών, μπορούν να αξιοποιηθούν ως σημεία σύνδεσης οι σχετικοί στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Γλώσσας και των Εικαστικών³ –οι οποίοι στην πρότασή μας όχι μόνο υλοποιούνται αλλά εμπλουτίζονται και επεκτείνονται. Έτσι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού μπορεί να ενταχθεί στο περιεχόμενο των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ο προβλεπόμενος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων διδακτικός χρόνος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών.

Η πρόταση δεν έχει εφαρμοστεί συστηματικά στην Α΄ τάξη⁴. Τα αποτελέσματα της έρευνας όμως των Arizpe και Styles (2003) σε 126 παιδιά ηλικίας 4-11 ετών σε σχολεία της Αγγλίας (χαμηλού οικονομικού επιπέδου και πολυεθνικής σύνθεσης) που αφορούσε την ανάλυση και ερμηνεία των εικόνων και των λεκτικών κειμένων εικονογραφημένων ιστοριών, μέσω συζήτησης με χρήση ανοιχτών ερωτήσεων όπως οι προταθείσες, δημιουργεί βάσιμες ελπίδες ότι η πρότασή μας θα οδηγήσει σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τόσο στην αποκωδικοποίηση των εικόνων γενικά –δεξιότητα που εμπίπτει στην περιοχή του οπτικού γραμματισμού– όσο και ειδικά στην ανακάλυψη της αλληλεπίδρασης εικόνων και λεκτικού κειμένου στην πρόσληψη του νοήματος εικονογραφημένων ιστοριών –δεξιότητα που απαιτούν τα πολυτροπικά κείμενα.

Οι γραφικοί οργανωτές, ιδιαιτέρως τα ιστογράμματα, έχουν ήδη αξιοποιηθεί στην ελληνική διδακτική πράξη για την οργάνωση της σκέψης κατά την παραγωγή

³ Οι εικονογραφημένες ιστορίες ως λογοτεχνικό είδος εμπίπτουν στο πεδίο της Λογοτεχνίας η οποία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του Α.Π.Σ. της Γλώσσας. Η εικονογράφηση ιστορίας αποτελεί εικαστική τέχνη και εμπίπτει στην γνωστική περιοχή των Εικαστικών. Σε κανένα από τα δύο Α.Π.Σ. δεν αναφέρεται ρητώς ο όρος οπτικός γραμματισμός, ούτε προτείνεται η χρήση γραφικών οργανωτών. Όμως στο Α.Π.Σ. της Γλώσσας στον έβδομο άξονα που αφορά στη διαχείριση πληροφοριών, ο μοναδικός του στόχος αποβλέπει «στην άσκηση των μαθητών στην αναζήτηση, στον εντοπισμό και αξιολόγηση των πληροφοριών χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002: 51), υποδεικνύεται εμμέσως η αποκωδικοποίηση πολυτροπικών κειμένων για τη συλλογή πληροφοριών. Ο τέταρτος άξονας του Α.Π.Σ. της Γλώσσας που αφορά στη Λογοτεχνία προβλέπει «στην επαφή των μαθητών με καταξιωμένα από άποψη αισθητικής κείμενα της λογοτεχνίας και στην εξοικείωση με το εξωσχολικό βιβλίο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002: 41). Στον έκτο άξονα του Α.Π.Σ. των Εικαστικών περιλαμβάνονται στόχοι που αφορούν την περιγραφή εικαστικών έργων και την προφορική έκφραση προτιμήσεων, σκέψεων, απόψεων, συναισθημάτων με τη χρήση ορολογίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002: 128). Οι στόχοι αυτοί, αν και αποτελούν επιφανειακή προσέγγιση των εικαστικών έργων, σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση εικόνων που επιδιώκει ο οπτικός γραμματισμός.

⁴ Βρίσκεται σε εξέλιξη πιλοτική έρευνα με μαθητές της Δ΄ τάξης Δημοτικού, χρησιμοποιώντας έργα του Χ. Μπουλώτη και άλλων λογοτεχνών που απευθύνονται σε ευχερείς αναγνώστες. Η ανταπόκριση των παιδιών είναι εξαιρετικά θερμή και οι ενδείξεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνονται θετικές.

αφηγηματικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2001), καθώς και για την αξιολόγηση ενοτήτων του γνωστικού αντικειμένου της Μελέτης Περιβάλλοντος (βλ. σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου). Οι έρευνες για τους εννοιολογικούς χάρτες επισημαίνουν την αποτελεσματικότητά τους στην διευκόλυνση της μάθησης τόσο στην ανάπτυξη λεξιλογίου όσο και στην κατανόηση εννοιών (Hall & Strangman, 2002· Merkle & Jefferies, 2001· Moore & Readence, 1984· Novak, 1998· Willerman & MacHarg, 1991). Ευελπιστούμε ότι η χρήση εννοιολογικού χάρτη κατά τη μελέτη εικονογραφημένης ιστορίας μπορεί να αποβεί μέσο όχι μόνο διευκόλυνσης στην προσέγγιση μιας λογοτεχνικής αφήγησης αλλά κυρίως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών της Α΄ τάξης στην οργάνωση και την παρουσίαση της γνώσης που αφορά οποιαδήποτε γνωστική περιοχή, καθώς η κατοχή τέτοιων δεξιοτήτων αποτελεί αναγκαιότητα στην σύγχρονη εποχή.

Για να υπάρξει όμως διατήρηση των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού θα πρέπει οι μαθητές να ασκηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με τη χρήση πλήθους εικονογραφημένων ιστοριών του ίδιου ή διαφορετικών συγγραφέων και εικονογράφων. Έτσι θα εξοικειωθούν και θα κατανοήσουν ότι μια εικονογραφημένη ιστορία διαθέτει πολλά επίπεδα νοήματος και ερμηνείας τα οποία δεν προσλαμβάνονται ευθύς εξαρχής αλλά απαιτείται συνεχής αναστοχασμός και διερεύνηση του λεκτικού και του οπτικού κειμένου με ερωτήσεις πάνω και πέρα από το χωροχρονικό πλαίσιο και την εξέλιξη της αφηγηματικής πλοκής. Παράλληλα θα αναπτύξουν την αναγκαία γνωστική υποδομή για την ανακάλυψη διακειμενικών στοιχείων στο λεκτικό κείμενο και στις εικόνες.

Τα ερωτήματα που παραμένουν προς διερεύνηση είναι της μεταφοράς της γνώσης σε διαφορετικό πλαίσιο και της καταλληλότητας της παραγωγής εννοιολογικού χάρτη στη φάση ανασύνθεσης της εικονογραφημένης ιστορίας. Συγκεκριμένα, αν οι γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά την προταθείσα μελέτη των εικονογραφημένων ιστοριών μεταφέρονται στην καθημερινή ζωή των μαθητών της Α΄ τάξης κατά την εξωσχολική τους επαφή με εικονογραφημένες ιστορίες, δηλαδή σε πλαίσιο αυτόνομης προσέγγισης του έργου, χωρίς τη βοήθεια των ερωτημάτων του εκπαιδευτικού και το σημαντικότερο αν αξιοποιούνται κατά την προσέγγιση άλλων πολυτροπικών κειμένων, όπως έντυπες και τηλεοπτικές διαφημίσεις, ηλεκτρονικά παιχνίδια (computer games), κινηματογραφικές ταινίες κτλ. Θέμα διερεύνησης αποτελεί και η χρήση γραφικού οργανωτή κατά την απόδοση του νοήματος ή της ιδέας μιας εικονογραφημένης ιστορίας, δηλαδή αν η παραγωγή γραφικού οργανωτή και ειδικότερα εννοιολογικού χάρτη αποτελεί το προσφορότερο μέσο για την παρουσίαση της κατανόησης του νοήματος μιας εικονογραφημένης ιστορίας σε σύγκριση για παράδειγμα με την παραγωγή εικαστικού έργου που χρησιμοποίησαν στις έρευνές τους οι Arizpe και Styles (2003).

Η σύνθεση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη συγγραφή πολυτροπικών κειμένων που επιχειρείται με την πρότασή μας ελπίζουμε να συνεισφέρει στην έρευνα της εκπαιδευτικής κοινότητας, έτσι ώστε να αποσοβηθεί ο κίνδυνος «η εκπαίδευση με τους όρους του νέου οπτικού γραμματισμού, να παράγει αγράμματους πολίτες» όπως σημειώνουν οι Kress & van Leeuwen (2004: 14).

Βιβλιογραφία

- Anderson, N. A. & Richards, J. C. (2003). What do I See? What do I Think? What do I Wonder? (STW): A Visual Literacy to Help Emergent Readers Focus on Storybook Illustrations. *The Reading Teacher*, 56 (5), 442-443.
- Arizpe, A. & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures, Interpreting Visual Texts*. London & New York: Routledge Falmer.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική Σκέψη* (μτφρ. Ι. Ποταμιάνος & Γ. Βρυώνη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997). A Review of the Concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28, 280-291.
- Baca, J. & Braden, R. A. (1990). *Toward a Conceptual Map for Visual Literacy Constructs; Investigating Visual Literacy; Perceptions of Visual Literacy*. Blacksburg, VA: International Visual Literacy Association.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Benjamin, W. (1971). *Le Surréalisme. Oeuvre I: Mythes et Violence* (trans. Maurice de Gandillac). Paris: Denoël.
- Birbili, M. (2006). Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education. *Early Childhood Research and Practice* 8 (2). Retrieved March 26, 2008 from the World Wide Web: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/birbili.html>
- Braden, R. A. (2001). *Visual Literacy*. In The Association for Educational Communications and Technology. Retrieved April 5, 2008 from the World Wide Web: <http://www.aect.org/intranet/publications/edtech/16/16-05.html>
- Brown, A. L. & DeLoache, J. S. (1999). Μεταγνωστικές Δεξιότητες. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας* (σσ. 194-205). Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Galbraith, D. (1998). Writing as a Knowledge Constituting Process. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing What to Write* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Galda, L. (1993). Visual Literacy: Exploring Art and Illustration in Children's Books. *The Reading Teacher*, 46 (6), 506-516.
- Gentle, K. (1988). *Children and Art Teaching*. London & N. Y.: Routledge.
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. (2005). *Μια Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη*. (μτφρ.: Α. Βακάκη, εισαγωγή & επιμέλεια: Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Gombrich, E. H. (1999). *The Image & the Eye*. London: Phaidon Press Limited.
- Hall, T. & Strangman, N. (2002). *Graphic Organizers*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved April 13, 2008 from the World Wide Web: http://www.cast.org/publications/ncac_go.html
- Housen, A. (1992). Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2(2), 213-237. Retrieved October 12, 2007 from the World Wide Web: <http://www.vue.org/documents/validating.html>
- International Visual Literacy Association (2008). *What Is "Visual Literacy"*. Retrieved March 23, 2008 from the World Wide Web: http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm
- Johnson, L. & Lamb, A. (2007). *Learning Resources-Graphic Organizers*. Retrieved April 13, 2008 from the World Wide Web: <http://eduscapes.com/tap/topic73.htm>
- Καλογήρου, Τζ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τ. Β'. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η Συμβολή της Θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον Εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

- Kiefer, B. (1993). Children's Responses to Picture Books: A Developmental Perspective. In K. Holland (Ed.), *Journeying. Children Responding to Literature* (pp. 267-283). London: Heinemann.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., Χρηστίδου, Β. (2002). *Τα Κείμενα της Τεχνολογικής στο Δημόσιο Χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. N.Y.: Routledge.
- Learning A-Z Websites (2002). *Stages of Development*. Retrieved March 23, 2008 from the World Wide Web: <http://www.readinga-z.com/guided/stages.html>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, τ. Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Merkley, D. M. & Jefferies, D. (2001). Guidelines for Implementing a Graphic Organizer. *The Reading Teacher*, 54 (4), 350-357.
- Metros, S. & Woolsey K. (2006). Visual Literacy: An Institutional Imperative. *EDUCAUSE Review*, 41 (3), 80-81. Retrieved April 29, 2008 from the World Wide Web: <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/VisualLiteracyAnInstituti/40635>
- Moline, S. (2006) *Using Visual Literacy*. Retrieved March 23, 2008 from the World Wide Web: http://k-8visual.info/using_Text.html
- Moore, D. W. & Readence, J. E. (1984). A Quantitative and Qualitative Review of Graphic Organizer Research. *Journal of Educational Research*, 78 (1), 11-17.
- Μπουλώτης, Χ. (2004). *Ο Καλύτερός μου Φίλος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31, 225-239.
- Nodelman, P. (1988). *Word about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. τ. Γ'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Peasley, K. L., Rosaen, C. L. & Roth, K. J. (1992). *Writing-to-Learn in a Conceptual Change Science Unit*. East Lansing: Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects.
- Schumacher, G. & Nash, J. (1991). Conceptualizing and Measuring Knowledge Change due to Writing. *Research in the Teaching of English*, 25 (1), 67-96.
- Rosenblatt, M. L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: University Press.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον Κόσμο των Εικονογραφημένων Μικρών Ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσατσούλης, Δ. (2000). *Η Γλώσσα της Εικόνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thibault, M. (2003). *Reading Picture Books*. LEARN North Carolina. Retrieved March 23, 2008 from the World Wide Web: <http://www.learnnc.org/lp/pages/vlchildlit0603>
- Thibault, M. & Walbert, D. (2003). *Reading Images: An Introduction to Visual Literacy*. LEARN North Carolina. Retrieved April 1, 2008 from the World Wide Web: <http://www.learnnc.org/lp/pages/vlintro0602>
- White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. N.Y.: Falmer.
- Willerman, M. & MacHarg, R. A. (1991). The Concept Map as an Advance Organizer. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (8), 705-712.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, τ. Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Reading and writing multimodal text in 1st grade of primary education: A proposal for the visual literacy development

Anastasia Fakidou *

ABSTRACT Our concern is the skills that visual literate students in 1st grade of primary education should have in order to read and write multimodal printed texts. We claim that the students can achieve this aim by using picturebooks and graphic organizers. In picturebook visual and verbal forms can advance students' comprehension. The graphic organizers are visual texts. They are combined from shapes, images, grids, lines, vectors and words. The theoretical framework of our study relates the approaching: of pictures according to Semiotics and the Visual Strategies of Housen, of texts according to Text- linguistics and the Transactional Theory, of picturebooks according to Kiefer's model and the development of critical thinking through the writing of graphic organizers as the Critical Thinking Theory indicates. We test our proposal at the picturebook "My best friend" by Christos Boulotis, illustrated by Vasilis Papageorgiou by presenting teaching exemplars in the class.

Key words: Concept map, Graphic organizer, Multimodal printed texts, Picturebooks, 1st grade of primary education, Visual literacy.

* Anastasia Fakidou, M.Ed., Teacher, Ph.D. Candidate, University of Thessaly, Pedagogical Department of Primary Education, *Address:* Farmakidou 6, P.O. 38222, Volos, Tel.: 0030-24210-21278, 0030-6942666620 (mobile), Fax: 0030-24210-74672. E-mail: afakidou@pre.uth.gr