

Διδακτική αξιοποίηση του μοντέλου Perkins και της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κουσκοῦτη Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
vakous@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής στρατηγικής, που υλοποιήθηκε στο μάθημα της Γλώσσας σε 22 μαθητές ενός τμήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η διδακτική στρατηγική είχε ως στόχο: α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματοτισμού των μαθητών και β) τη βελτίωση των μαθητών στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων. Επίσης, ένας άλλος ουσιαστικός στόχος ήταν 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 την εφαρμογή της παρέμβασης ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, η οποία σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ερευνούν το πεδίο στο οποίο ενεργούν. Για τη συλλογή των δεδομένων και την εγκυρότητα της έρευνας αξιοποιήθηκαν πολλαπλά ερευνητικά εργαλεία, όπως πρωτόκολλα παρατήρησης, ημερολόγια, μαθητικά κείμενα, ηχογραφήσεις διδασκαλιών και απομαγνητοφωνημένα αρχεία συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: οπτικός εγγραμματοτισμός, πολυτροπικότητα, έρευνα δράσης

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται ως η εποχή της εικόνας, τα άτομα δέχονται πολλά οπτικά ερεθίσματα. 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. Η εικόνα γίνεται «κείμενο» προς κατανόηση και ερμηνεία (Πλειός, 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.

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 αναπαραστάση, 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 & Ντάκου, 2003, σ. 8) (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999) (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 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 (Μητσικοπούλου, 2001).

Η κατανόηση όμως ενός πολυτροπικού κειμένου απαιτεί μια διαδικασία αποκωδικοποίησης (Γραϊκος, 2011, σσ. 427-444), εφόσον έχουμε να κάνουμε με ένα πλέγμα σημειωτικών τρόπων (κείμενο, ήχος, εικόνα). Η διαδικασία αυτή, την οποία εμφاتیκοποιεί 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 & Leeuwen, 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 & Leeuwen, 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» (Core & Kalantzis, 1999). Άρα οι μαθητές απαιτείται να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικών πολυγραμματισμών, ώστε να χειρίζονται τη συνδυαστικότητα, την ποικιλομορφία και τη συμμετοχικότητα των πολυτροπικών κειμένων με μια οπτική ολιστική (Χατζησαββίδης, 2011).

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 επίδωξη της κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων, που απαιτεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικών πολυγραμματισμών 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, 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 & Leeuwen, 2010, σσ. 20-21).

Γεννιούνται επομένως ερευνητικά ερωτήματα, όπως: Ποια στοιχεία μιας διδακτικής στρατηγικής είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη οπτικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση της ικανότητας σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων; Ποια τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής στρατηγικής για τους μαθητές και ποια τα αποτελέσματα της στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε η διδακτική στρατηγική που υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε στο μάθημα της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν 22 μαθητές ενός τμήματος της Στ' τάξης. Η διδακτική στρατηγική επικεντρώθηκε 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 των Kress & Leeuwen (Kress & Leeuwen, 2010). Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού, που ανέπτυξαν οι Kress & Leeuwen στο βιβλίο τους *Η ανάγνωση των εικόνων*, 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 & Leeuwen, 2010, σ. 41).

Μέθοδος

Ως κατάλληλη μέθοδος για την υλοποίηση της έρευνας θεωρήθηκε η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που 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, 2016, σ. 18). Βασίστηκε στο μοντέλο, που έχουν προτείνει οι Carr & Kemmis, το οποίο εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση (Kemmis, 2006), οι οποίοι 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, 1993), τα οποία εμπλέκονται το ένα με το άλλο (Carr & Kemmis, 2002).

Η έρευνα-δράσης σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα σε ρόλο «εκπαιδευτικού ερευνητή» (Stenhouse, 2003, σ. 179). Στη συλλογή δεδομένων καθώς και στην ανατροφοδότηση στις φάσεις του αναστοχασμού κατά την αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης (McNiff et al., 2003) αξιοποιήθηκε μία εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας σε ρόλο «κριτικής φίλης» (Stenhouse, 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 et al., 2001) και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε μια ενεργό διαδικασία μάθησης νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Carr & Kemmis, 2002). 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 επικοινωνίας 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.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα εξής: 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 (10 δίωρες συναντήσεις), ε) 10 φύλλα εργασιών που συμπλήρωσαν οι

μαθητές και στ) 131 συνολικά παραγόμενα μαθητικά κείμενα σε όλα τα στάδια της παρεμβατικής δράσης.

Η Διδακτική στρατηγική

Η διδακτική στρατηγική υλοποιήθηκε συνολικά σε 26 διδακτικές ώρες και περιλάμβανε τέσσερα στάδια εφαρμογής.

Το Α΄ Στάδιο αφορούσε στη διαγνωστική αξιολόγηση των παραγόμενων μαθητικών κειμένων στην αρχή της παρέμβασης.

Το Β΄ Στάδιο αφορούσε 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, 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 αφορούσε στην παραγωγή μαθητικών κειμένων μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, τα οποία είχαν την ίδια θεματολογία με τα αρχικά μαθητικά κείμενα προκειμένου να πραγματοποιηθεί συγκριτική ανάλυση στο τέλος.

Το Δ΄ Στάδιο αφορούσε 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, 2004, σ. 160).

Η διδακτική στρατηγική περιλάμβανε τη δημιουργία τριών διδακτικών εργαλείων:

Το Α΄ εργαλείο, ήταν προσαρμογή του μοντέλου συστηματικής παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης του Perkins (Perkins, 1994) με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών και είχε διάρκεια 10 διδακτικές ώρες. Το εργαλείο βασίστηκε στα τέσσερα στάδια συστηματικής παρατήρησης εικόνων -εικαστικών έργων τέχνης του μοντέλου Perkins:

1ο στάδιο: Ανοιχτή-αυθόρμητη παρατήρηση

2ο στάδιο: Ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση

3ο στάδιο: Αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση

4ο στάδιο: Ανασκόπηση διεργασιών στα προηγούμενα στάδια

Συγκροτήθηκε από σώμα υλικού που περιλάμβανε: α) 6 επιλεγμένα εικαστικά έργα τέχνης που προσεγγίστηκαν διδακτικά μέσω των τεσσάρων σταδίων της συστηματικής παρατήρησης του Perkins, β) 10 φύλλων εργασιών με δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των εικαστικών έργων τέχνης του ίδιου ή άλλων καλλιτεχνών και γ) διδακτικό πλάνο στοχευμένων ερωτήσεων και διδακτικών τεχνικών, που αναπροσαρμοζόταν ανάλογα με το περιεχόμενο του εκάστοτε εικαστικού έργου τέχνης προς παρατήρηση (Κουσκούτη, 2020).

Το Β΄ εργαλείο, ήταν προσαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων των Kress & Leeuwen, (2010) με στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές και είχε διάρκεια 16 διδακτικές ώρες. Το εργαλείο βασίστηκε στη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού των Kress & & Leeuwen και επικεντρώνεται στην έννοια της κειμενικής μεταλειτουργίας, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα κάθε σημειωτικού συστήματος να δημιουργεί κείμενα, πολύπλοκες συνθέσεις σημείων. Η σύνθεση επιτυγχάνεται μέσω τριών αλληλένδετων συστημάτων- αρχών (Kress & Leeuwen, 2010):

α) Την αρχή της Πληροφοριακής Αξίας που αποκτούν τα εκάστοτε οπτικά στοιχεία σε μια πολυτροπική σύνθεση ανάλογα με τη θέση τους μέσα σε αυτή, δηλαδή τη χωρική τους διάταξη (δομή κάθετου άξονα, δομή οριζόντιου άξονα, δομή κέντρου-περιθωρίων, δομή τρίπτυχου και μικτή δομή).

β) Την αρχή της Προβολής, δηλαδή την οπτική υπεροχή ορισμένων στοιχείων, ώστε να τραβούν την προσοχή του θεατή διαμορφώνοντας και τον τρόπο ανάγνωσης (αναγνωστικό μονοπάτι) της πολυτροπικής σύνθεσης (γραμμικές και μη γραμμικές συνθέσεις).

γ) Την αρχή της Πλαισίωσης: την παρουσία ή απουσία οπτικών μηχανισμών πλαισίωσης, με τους οποίους τα οπτικά στοιχεία της σύνθεσης συνδέονται ή αποσυνδέονται μεταξύ τους. Συνεξετάστηκε επίσης η χρήση τυπογραφικών και οπτικών δεικτών στην οργάνωση των στοιχείων του πολυτροπικού κειμένου.

Συγκροτήθηκε από σώμα υλικού, που περιλάμβανε: α) Σώμα συμπληρωματικού διδακτικού υλικού αποτελούμενο από: 4 μονοτροπικά και 30 πολυτροπικά κείμενα, κατάλληλα γλωσσικά, από το σχολικό εγχειρίδιο, από το διαδίκτυο και από άλλα εξωσχολικά βιβλία, 7 πολυτροπικά από αυτά αποτέλεσαν τα «κείμενα οδηγούς» για την παραγωγή των μαθητικών κειμένων, 4 μονοτροπικά και 8 πολυτροπικά για την κατανόηση της έννοιας των πολυτροπικών κειμένων, 15 πολυτροπικά κείμενα για τη διδασκαλία του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων και β) Διδακτικό πλάνο στοχευμένων ερωτήσεων για την κατανόηση της σύνθεσης των πολυτροπικών κειμένων σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής μεταλειτουργίας των Kress & Leeuwen και δημιουργία εννοιολογικών γραφικών προοργανωτών (Ματσαγγούρας, 2007, σελ. 138).

Το Γ' διμερές εργαλείο, αφορούσε στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως προς α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού και β) την ανάπτυξη ικανοτήτων σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων. Το πρώτο μέρος ήταν ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης στην κατά Perkins διδασκαλία, που αποτελούνταν από 10 φύλλα εργασιών διαμορφωτικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μετά την παρατήρηση κάθε εικαστικού έργου τέχνης. Το δεύτερο μέρος ήταν ένα εργαλείο διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητικών πολυτροπικών κειμένων στην κατά Kress & Leeuwen διδασκαλία. Συγκροτήθηκε από πίνακα τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης των πολυτροπικών μαθητικών κειμένων βασισμένου στη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (Κουσκοῦτη, 2020). Τα τέσσερα κριτήρια ήταν: α) Ο σημειωτικός τρόπος πληροφοριών που επιλέγουν οι μαθητές, β) Οι τυπογραφικοί και οι οπτικοί δείκτες, γ) Οι τρεις αρχές της σύνθεσης και δ) Ο ρόλος της εικόνας σε σχέση με το λεκτικό μέρος.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν 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 10 φύλλα εργασιών που δόθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ανάπτυξης δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού μέσω των σταδίων συστηματικής παρατήρησης του Perkins, ε) τις 10 δίωρες 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 (συνολικά οι μαθητές παρήγαγαν 131 κείμενα) καταλήξαμε στα εξής:

Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού:

Αναγνώρισαν εύκολα εκείνα 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 της παρέμβασης, δίνοντας ερμηνείες σχετικές με το νόημα της ύπαρξής τους εντός του εικαστικού έργου.

Οι μαθητές ήταν εύστοχοι στο να περιγράψουν προφορικά και γραπτά τι είναι αυτό που βλέπουν στο εικαστικό έργο τέχνης, ανακαλώντας από μνήμης σχετικές εμπειρίες και εντοπίζοντας τα οπτικά στοιχεία, που προβάλλονταν πιο έντονα (οπτική σύμβαση).

Αναπαρήγαγαν με επιτυχία τις οπτικές πληροφορίες των εικαστικών έργων τέχνης, εξοικειώθηκαν σταδιακά με την ανάλυση των οπτικών συμβάσεων των εικαστικών έργων, ερμηνεύοντας μέσα από τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας σε όλες τις φάσεις παρατήρησης, τους οπτικούς συμβολισμούς που χρησιμοποιούσε ο δημιουργός των εικαστικών έργων (κριτική θεώρηση).

Με την ίδια επιτυχία συσχέτισαν ένα λεκτικό μήνυμα με τις οπτικές του αναπαραστάσεις διατυπώνοντας έγκυρες σκέψεις με αφορμή το οπτικό ερέθισμα, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο τον οπτικό τους συλλογισμό.

Από τις απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασιών, τα οποία δίνονταν προς συμπλήρωση μετά το τέλος της συστηματικής παρατήρησης κάθε εικαστικού έργου, διαπιστώθηκε πως με αφορμή τα οπτικά ερεθίσματα οι μαθητές είχαν αναπτύξει τη δεξιότητα να διατυπώνουν γραπτώς λογικές κρίσεις και σκέψεις σχετικά με το περιεχόμενο των εικαστικών έργων που έβλεπαν. Επίσης οι μαθητές ήταν ικανοί να εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα σε εικαστικά έργα ίδιων καλλιτεχνών ή με παρόμοιας θεματολογίας (οπτική διάκριση).

Επίσης, αναδομούσαν οπτικά νοήματα επιλέγοντας και κρίνοντας την οπτική πληροφορία και συνθέτοντας νέες δικές τους προφορικές και γραπτές ιστορίες. Οι μαθητές πέρα από την απλή πρόσληψη οπτικών ερεθισμάτων στην επεξεργασία αυτών, βάσει των ήδη εσωτερικευμένων γνωστικών σχημάτων που δέχεται και σύμφωνα με την αποθηκευμένη εμπειρία τους, ενεργοποιούσαν την οπτική τους σκέψη. Αξιοποίησαν μεταγνωστικά τις γνώσεις που απέκτησαν καλλιεργώντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους (Avgerinou, 2007).

Όσον αφορά 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 παρήγαγαν 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 παρήγαγαν από 3 κείμενα, εκτός από έναν μαθητή που παρήγαγε δύο κείμενα. Συνολικά στο στάδιο αυτό παρήχθησαν 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 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) 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 τυπογραφικών ή και οπτικών δεικτών καθορίζοντας τον τρόπο ανάγνωσης του πολυτροπικού κειμένου, διαπιστώθηκαν τα εξής:

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, 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.

γ) Σχετικά με τη χρήση των οπτικών δεικτών και των τυπογραφικών δεικτών της πολυτροπικής σύνθεσης 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.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας συμπεράναμε τα εξής: 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 πολυγραμματισμών, 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 προσεγγίσεις και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού και στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων.

β) Το 5ο 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 6ο 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 7ο 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 πλαίσιωσης 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 8ο δίωρο 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 9η 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 10ο 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 δίδασκε 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.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως η διδακτική στρατηγική είχε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Με το πέρας όλων των διαδικασιών της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, οι οποίες ενέπλεξαν την εκπαιδευτικό-ερευνητρια 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.

Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Avgerinou, M. (2007). Towards a Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy* (27).
- 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.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1999). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies. An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Kemmis St. (1993). Action Research and social movement: A challenge for policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, 1, Retrieved September 10, 2019, from: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/678/800>
- Kemmis St. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kress, G. & Leeuwen, V. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Kress, G. & Leeuwen, V.T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- McNiff, J., Lomax, P., Whitehead, J. (2003). *You and your Action Research Project*. London: Routledge.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- 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.
- Γραίκος, 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: Νησίδες.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάκου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δενδρινού, Β & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής(1)*, 79-85. Ανάκτηση από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/print/ksohelis/>
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα - Δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουσκούτη, Β. . (2020). *Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, ΕΚΠΑ
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Χρηστίδης, Α.- Φ. [επιμ.], *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, Ανάκτηση Οκτώβριος 10, 2020, από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 165-181. doi:<https://doi.org/10.12681/ppej.242>
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας* (Α' εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δημοτικό & Γυμνάσιο. (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ., (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

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.