



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τέχνες και Οπτικός
Γραμματισμός στην Προσχολική
Εκπαίδευση**

**Arts and Optical Literacy in
Preschool Education**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΛΙΟΛΙΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΑΕΜ: 3981

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΑΜΟΥΤΣΕΛΗΣ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	8
Abstract	10
Εισαγωγή	11
Μέρος Α': Θεωρητικό πλαίσιο	13
Κεφάλαιο 1: Προσχολική ηλικία	13
1.1: Χαρακτηριστικά νηπίων	13
1.2: Ενδιαφέροντα νηπίων	13
1.3: Δημιουργικότητα	14
1.4: Παιδικό σχέδιο	14
Κεφάλαιο 2: Παιδικό βιβλίο	15
2.1: Παιδική λογοτεχνία	15
2.2: Οφέλη ανάγνωσης βιβλίων	16
2.3: Σημασία ανάγνωσης βιβλίων	17
2.4: Εικονογραφημένα βιβλία – Εικονοβιβλία	18
2.5: Σκοπός της εικονογράφησης	21
2.6: Διαχωρισμός εικονογράφησης	22
2.7: Σημασία εικονογραφημένων βιβλίων	23
2.8: Κριτήρια εικονογράφησης	25
2.9: Τύποι παιδιού-αναγνώστη	25
Κεφάλαιο 3: Εικόνα	26
3.1: Εικόνα	26
3.2: Σχέση κειμένου και εικόνας	28

3.3: Τύποι αλληλεπίδρασης κειμένου και εικόνας	29
3.4: Σχέση εικόνας – παιδιού	30
3.5: Οφέλη εκπαίδευσης της εικόνας	31
Κεφάλαιο 4: Τεχνικό μέρος	32
4.1: Αφηγηματικές τεχνικές	32
4.2: Τοποθέτηση αντικειμένων στο σκηνικό χώρο	33
4.3: Ψυχολογική επίδραση εικόνας	34
Κεφάλαιο 5: Εκπαίδευση	35
5.1: Οπτική αντίληψη	35
5.2: Ρόλος νηπιαγωγού	37
5.3: Εικονοβιβλία και κριτική	38
Κεφάλαιο 6: Γραμματισμοί	38
6.1: Πολυτροπικότητα	38
6.2: Γραμματισμός	39
6.3: Οπτικός γραμματισμός	39
6.4: Στρατηγικές ανάπτυξης οπτικού γραμματισμού	40
Μέρος Β': Έρευνα	42
Κεφάλαιο 1: Ερευνητικές Προσεγγίσεις	42
1.1: Στόχος της έρευνας	42
1.2: Ερευνητικά ερωτήματα	42
1.3: Υλικό της έρευνας	43
1.4: Δείγμα της έρευνας	43
1.5: Μεθοδολογία της έρευνας	43
Κεφάλαιο 2: Ερευνητικά αποτελέσματα	46

2.1:Σειριοθέτηση	46
2.2: Rosie’s walk	49
2.3: Σςς! Έχουμε σχέδιο	52
2.4: Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη	55
2.5: Ταξίδι	57
Κεφάλαιο 3: Συμπεράσματα - Συζήτηση	59
3.1: Σχολιασμός αποτελεσμάτων	59
3.2: Περιορισμοί της έρευνας	62
3.3: Διδακτικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	62
3.3.1: Α’ Διδακτική πρόταση	62
3.3.1Α: Θέμα	62
3.3.1ΑΒ: Ειδικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη	63
3.3.1.ΑΒ1: Υλικοτεχνική εκτίμηση	63
3.3.1.ΑΒ2: Εκτίμηση δυνατοτήτων των μαθητών	64
3.3.1.ΑΒ3: Αυτό-εκτίμηση του διδάσκοντα	65
3.3.1.ΑΓ: Ειδική προετοιμασία - Εκτέλεση ωριαίου μαθήματος ..	65
3.3.1.ΑΓ1: Καθορισμός θέματος	65
3.3.1.ΑΓ2: Προαπαιτούμενες γνώσεις	66
3.3.1.ΑΓ3: Αναλώσιμα υλικά	66
3.3.1.ΑΓ4: Εργαλεία	66
3.3.1.ΑΓ5: Εποπτικά μέσα	66
3.3.1.ΑΓ6: Μέθοδος διδασκαλίας	67
3.3.1.ΑΓ7: Εκτέλεση δραστηριότητας	67
3.3.2: Β’ Διδακτική πρόταση	68

<u>3.3.3: Γ' Διδακτική πρόταση</u>	68
<u>3.3.4: Δ' Διδακτική πρόταση</u>	68
<u>3.3.5: Ε' Διδακτική πρόταση</u>	71
<u>3.4: Τροποποιήσεις στη μεθοδολογία</u>	72
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	73
<u>Παραρτήματα</u>	75

Λίστα εικόνων:

Εικόνα 1. Σειριοθέτηση 1^ο πακέτο εικόνων	46
Εικόνα 2. Σειριοθέτηση 2^ο πακέτο εικόνων	47
Εικόνα 3. Σειριοθέτηση 3^ο πακέτο εικόνων	48
Εικόνα 4. Σειριοθέτηση 4^ο πακέτο εικόνων	48
Εικόνα 5. Εξώφυλλο βιβλίου «Rosie’swalk»	49
Εικόνα 6. Παράδειγμα προσπάθειας αλεπούς	49
Εικόνα 7. Παράδειγμα αποτελέσματος της προσπάθειας	50
Εικόνα 8. Παράδειγμα απαιτητικής πρόβλεψης ιστορίας	51
Εικόνα 9. Εξώφυλλο βιβλίου «Σζς! Έχουμε σχέδιο»	52
Εικόνα 10. Παράδειγμα απόπειρας κυνηγών	53
Εικόνα 11. Παράδειγμα αποτελέσματος απόπειρας	53
Εικόνα 12. Εξώφυλλο βιβλίου « Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη»	55
Εικόνα 13. Παράδειγμα μιας άτυχης κατάστασης του Μισέλ	55
Εικόνα 14. Παράδειγμα της πραγματικής τύχης του Μισέλ	56
Εικόνα 15. Εξώφυλλο βιβλίου «Ταξίδι»	57
Εικόνα 16. Παράδειγμα εικονογράφησης του βιβλίου «Ταξίδι»	58
Εικόνα 17. Τελικό αποτέλεσμα Α’ διδακτικής πρότασης	62
Εικόνα 18. Στάδια δημιουργίας της βάρκας με τεχνική origami	69
Εικόνα 19. Στάδια δημιουργίας των ψαριών με τεχνική χαρτοκοπτικής	71

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ταμουτσέλη Νικόλαο, που μου έδωσε την ευκαιρία να εκπονήσω την παρούσα πτυχιακή εργασία, η οποία αποτελούσε την πρώτη μου επιλογή και με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκειά της. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το κύριο Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και όλους τους υπόλοιπους αξιότιμους καθηγητές/τριες του τμήματος, για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου και τους φίλους μου, οι οποίοι με στήριξαν, ώστε να ολοκληρώσω την πτυχιακή εργασία και τις προπτυχιακές σπουδές.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα του οπτικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, την συμβολή της αξιοποίησης εικονοβιβλίων στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στόχοι της μελέτης τίθενται να μελετηθούν εάν τα παιδιά έχουν την ικανότητα να σειριοθετούν χρονικά εικόνες και να αντιλαμβάνονται ότι εξιστορούν ιστορίες και να συνθέτουν τις δικές τους αφηγήσεις με βάση αυτές. Ακόμη, αν αντιλαμβάνονται το νόημα μιας ιστορίας, όπου κείμενο και εικονογράφηση έρχονται σε σύγκρουση και με βάση ποια από τις δυο τροπικότητες θα νοηματοδοτήσουν την ιστορία. Επίσης, εάν ακολουθούν την εξέλιξη της ιστορίας ενός εικονοβιβλίου χωρίς λέξεις, όπως επιδιώκει ο δημιουργός της και τέλος, αν εμφανίζουν περισσότερο ενδιαφέρον σε μια ιστορία που μεταδίδεται μέσω ενός υπολογιστή ή ενός βιβλίου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2022 σε ένα νηπιαγωγείο της Φλώρινας και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η βιντεοσκόπηση και η ηχογράφηση. Η μελέτη στηρίζεται στην μαθητοκεντρική προσέγγιση και ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην έρευνα και τη μαθησιακή διαδικασία αρχικά ως αναγνώστες, στη συνέχεια ως θεατές και τέλος ως κριτικοί. Η παρουσίαση και η συζήτηση των εικονοβιβλίων πραγματοποιήθηκαν στην ολομέλεια και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ακόμη, μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές επιχειρηματολογούν την άποψή τους και εκφράζουν υποθέσεις και προβλέψεις, σχετικά με το περιεχόμενο και την εξέλιξη των ιστοριών. Τέλος, τα παιδιά μετατρέπονται σε κριτικούς θεατές της εικόνας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν πως τα παιδιά κατάφεραν να ανταπεξέλθουν σε όλα τα στάδια και τις απαιτήσεις της μελέτης. Η έρευνα καταλήγει το συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση των εικονοβιβλίων, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: εικονογραφημένα βιβλία, εικονοβιβλία, οπτικός γραμματισμός, προσχολική ηλικία, εκπαίδευση

Abstract

The present study focuses on optical literacy. More specifically, the contribution of utilizing picture books to the development of optical literacy in pre-school education children. Objectives of this thesis are to study if children have the ability to place pictures in chronological order and apprehend that they can narrate stories and construct their own narration based on these pictures. Additionally, if they apprehend the meaning of a story, in which the text and the illustration differ and with which of the two methods they will understand the story. Also, if they understand the plot of a picture book's story without text, as the creator intended and lastly, if they show more interest in a story from a computer or from a book.

The research was conducted at December 2022 in a kindergarten of Florina and the tools used were video and audio recordings. The study is based on a student-centered approach and the teacher has the role of a coordinator and facilitator. The role of the children is active in this research and the learning process: firstly as readers, then as active audience and lastly as critics. The presentation and the discussion of the picture books were made with all the children present together and with this way teamwork and the zone of proximal development is achieved. Also, through this process, the students argue their point of view and express hypotheses and predictions about the content and the plot of the stories. Lastly, children become critical viewers of the images.

The results of the present study reveal that the children managed to succeed in all the stages and demands of the study. The research concludes that the utilization of picture books, during the learning progress, contributes to the development of children's optical literacy.

Keywords: illustrated books, picture books, optical literacy, pre-school education

Εισαγωγή

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα με σκοπό να αναδειχθεί η συμβολή των εικονογραφημένων ιστοριών στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η συγκεκριμένη εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό κομμάτι, στο οποίο αναλύονται τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και ο οπτικός γραμματισμός. Το δεύτερο μέρος αφορά το πρακτικό μέρος, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο της Φλώρινας, στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης.

Αναλυτικότερα, η εργασία δομείται ως εξής αρχικά αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο «προσχολική ηλικία», αναφέρονται τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, η δημιουργικότητα και το παιδικό σχέδιο. Στο δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο «παιδικό βιβλίο», αναλύονται η παιδική λογοτεχνία, τα οφέλη και η σημασία ανάγνωσης των βιβλίων. Έπειτα, εστιάζεται στα εικονογραφημένα βιβλία και τα εικονοβιβλία. Πιο συγκεκριμένα, στον σκοπό και τον διαχωρισμό της εικονογράφησης, την σημασία των εικονογραφημένων βιβλίων, τα κριτήρια εικονογράφησης και τους τύπους παιδιού-αναγνώστη. Στη συνέχεια, το τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο «εικόνα», πραγματεύεται την εικόνα, την σχέση της με το κείμενο, τους τύπους αλληλεπίδρασης μεταξύ κειμένου και εικόνας, την σχέση εικόνας – παιδιού και τα οφέλη που προσφέρει η εκπαίδευση της εικόνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο, με τίτλο «τεχνικό μέρος», παρουσιάζονται αφηγηματικές τεχνικές που εμφανίζουν τα εικονοβιβλία, η τοποθέτηση αντικειμένων στο σκηνικό χώρο και η ψυχολογική επίδραση της εικόνας. Το πέμπτο κεφάλαιο, με τίτλο «εκπαίδευση», αναφέρεται στην οπτική αντίληψη, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την κριτική των εικονοβιβλίων. Το τελευταίο κεφάλαιο, με τίτλο «γραμματισμού», πραγματεύεται την πολυτροπικότητα, τον γραμματισμό, τον οπτικό γραμματισμό και στρατηγικές ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού.

Αναφορικά με το πρακτικό μέρος, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις ερευνητικές προσεγγίσεις με τις οποίες εκπονήθηκε η εργασία. Παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα υλικά, οι συμμετέχοντες και η διαδικασία που ακολουθήθηκε δεύτερο κεφάλαιο δομείται από τα ερευνητικά

αποτελέσματα, σχετικά με το κάθε στάδιο της μελέτης. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο αποτελείται από τη συζήτηση, στην οποία σχολιάζονται τα αποτελέσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και τροποποιήσεις για την συγκεκριμένη.

Μέρος Α': Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Προσχολική ηλικία

1.1: Χαρακτηριστικά νηπίων

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, παιδιά ηλικιών 4-6 ετών, τα οποία δεν έχουν ενταχθεί ακόμα στην σχολική εκπαίδευση, καθώς φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Κάποια από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι: Η έντονη κινητικότητα και η περιέργεια, η μίμηση των ενηλίκων, η εμπιστοσύνη και ο θαυμασμός στους γονείς τους, εγωκεντρισμό, επίδειξη και αναζήτηση επιβεβαίωσης του εαυτού τους, ανάμιξη φανταστικού και πραγματικού στοιχείου, επαφή με το περιβάλλον του μέσω κοινωνικών παιχνιδιών, τάσεις ανθρωπομορφισμού και ανάπτυξη εργατικότητας (μετά το 5^ο έτος) (Ασωνίτης, 2001:89).

Στα παραπάνω, ο Nicholas Tucker υποστηρίζει πως τα χαρακτηριστικά των παιδιών είναι διαχρονικά και διαπολιτιστικά και συμπληρώνει το αυθόρμητο παιχνίδι, την προσληπτικότητα στην ισχύουσα κουλτούρα, τις φυσιολογικές αδυναμίες και τη σεξουαλική ανωριμότητα. Αναφέρει, επίσης, πως τα παιδιά συνηθίζουν να συνάπτουν συναισθηματικούς δεσμούς με ώριμα πρόσωπα, δεν έχουν την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης, εξαρτώνται από την άμεση αντίληψη των πραγμάτων και παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση, συγκριτικά με τους ενήλικες (Χαντ, 2001:84).

1.2: Ενδιαφέροντα νηπίων

Γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας, διευκολύνεται η αναγνώριση και η κατανόηση των αναγνωστικών τους προτιμήσεων. Τα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα εκδηλώνονται και διαμορφώνονται, μέσω της ανάγνωσης των μεγάλων, όμως δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν αφηγήσεις με πολλά πρόσωπα. Συνηθίζουν να ακούν και να θέτουν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της

αφήγησης (Ασωνίτης, 2001:89). Τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παιχνίδι, τα χρώματα και την εικόνα, ενώ σπάνια ενδιαφέρονται για το κείμενο εστιάζουν και επικεντρώνονται στα οπτικο-εικαστικά σύμβολα, που τα σαγηνεύουν και τα αιχμαλωτίζουν (Κιτσαράς, 1993:71).

1.3 Δημιουργικότητα

Δημιουργικότητα ή δημιουργική σκέψη είναι μια πολύπλοκη, πρωτότυπη και ευέλικτη νοητική διεργασία, η οποία καταλήγει συνήθως στην παραγωγή ασυνήθιστων και μοναδικών προϊόντων για το δημιουργό τους (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001). Σύμφωνα με τον Schirrmacher: *«οποιαδήποτε μορφή δημιουργικότητας στα παιδιά αναπτύσσει μεγάλες και μικρές μυϊκές ικανότητες, με το κράτημα και το χειρισμό των κατάλληλων εργαλείων»*. Επομένως, η δημιουργική έκφραση αποτελεί εργαλείο εξάσκησης της λεπτής του κινητικότητας και βοηθάει στη φυσική ανάπτυξη. Παράλληλα, εμφανίζει κοινωνικά οφέλη, υποβοηθώντας τα παιδιά να συμφιλιωθούν με τον εαυτό τους και τους άλλους, ενώ καλλιεργεί την συναισθηματική ανάπτυξη και την πνευματική υγεία, ισχυροποιώντας τη μοναδικότητά του (Schirrmacher, 1998:84).

1.4: Παιδικό σχέδιο

Η Sophie Morgenstern υποστηρίζει πως το παιδί τείνει να εκφράζεται περισσότερο με το σχέδιο και το παιχνίδι παρά με την ομιλία. Εκτός από τρόπο έκφρασης των νηπίων, η ζωγραφική μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κοινωνική δραστηριότητα, αφού τα παιδιά συχνά επηρεάζονται μεταξύ τους. Ο Λυκέ (1927) και η Bernson (1957) διαχώρισαν το παιδικό σχέδιο σε 4 στάδια α) του μουτζουρογραφήματος 2-3 ετών, β) του ελλιπούς ή αποτυχημένου ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας 3-4 ετών, γ) του διανοητικού ρεαλισμού 4-9 ετών και δ) του οπτικού ρεαλισμού 9-12 ετών (Παπανικολάου, 1996).

Τα παιδιά της ηλικίας που εξετάζουμε, βρίσκονται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού, όπου σχεδιάζουν αντικείμενα περισσότερο όπως τα γνωρίζουν, παρά όπως τα βλέπουν. Σε αυτό το στάδιο, το σχέδιο απαρτίζεται από τα εξής στοιχεία: 1) Το στοιχείο του φανταστικού, 2) Η αφαίρεση, 3) Η αδιαφορία για το

φυσικό αντικείμενο και την αναπαραστατική ακρίβεια, 4) Η αλλοίωση μεγεθών και αντιρεαλιστικό χειρισμό της κλίμακας και των αναλογιών, 5) Η εξερεύνηση του εικαστικού χώρου, 6) Η υιοθέτηση προσωπικής προοπτικής, 7) Η αναπλαστική-ερμηνευτική επισήμανση μορφών, 8) Η συμβολοποίηση, 9) Η συναισθηματική απόδοση μορφών και 10) Η παραμόρφωση. Σχετικά με το τελευταίο στοιχείο, τα νήπια παραμορφώνουν τα αντικείμενα που ζωγραφίζουν, διότι δυσκολεύονται να το αποδώσουν ρεαλιστικά και για να ασχοληθούν περισσότερο με τα συναισθηματικά τα πρόσωπα και τα αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν. Παρόλα αυτά, ακόμα και αν τα παιδιά δημιουργούν ακατανόητα σχέδια, παράγουν εικόνες που έχουν νόημα για αυτά και διαπιστώνεται πως αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι η εικόνα μεταφέρει μηνύματα.

Κεφάλαιο 2: Παιδικό βιβλίο

2.1: Παιδική λογοτεχνία

«Παιδική λογοτεχνία είναι η λογοτεχνία που ακούγεται, διαβάζεται από τα παιδιά ή προορίζεται γι' αυτά» (Σκαρτσής, 1990:10). Χωρίζεται σε δύο κατηγορίες την προφορική και την γραπτή παιδική λογοτεχνία. Στην προφορική, οι γλωσσικοί παράγοντες (ομιλητής-ακροατής) και τα γλωσσικά στοιχεία (ήχος, ρυθμός, φυσικότητα κλπ) ενεργούν ελεύθερα. Η γραπτή εμφανίζει ποικίλες μορφές, ανάλογα με το λογοτέχνημα. Μπορεί να διαβάζεται άμεσα από το παιδί ή να μεταδίδεται έμμεσα από ένα φορέα, το άτομο δηλαδή που διαβάζει το λογοτέχνημα. Στην δεύτερη περίπτωση, η οποία είναι συχνότερη σε νήπια και παιδιά καθηλωμένα σε κάποιους όρους ακρόασης, ο γλωσσικός φορέας έχει την κύρια ευθύνη της μετάδοσης. (Σκαρτσής, 1990:11). Όταν ο φορέας παρουσιάζει στα παιδιά κάποιο λογοτέχνημα, αποκτά σπουδαίο γλωσσικό ρόλο και έτσι, οφείλει να είναι ενεργός, πλήρης, απλός και άμεσος με τα παιδιά και να χρησιμοποιεί το λογοτέχνημα ως μέσο επαφής μαζί τους. Ακόμη, προτιμότερο είναι να υπάρχει συχνή επαφή με το βιβλίο και να μην είναι τυχαίες, συμβατικές αναγνώσεις (Σκαρτσής, 1990:16).

Η παιδική λογοτεχνία αξιοποιεί ορισμένα βασικά στοιχεία, τα οποία είναι είτε άμεσα, στην προφορική παιδική λογοτεχνία, είτε έμμεσα, στη γραπτή παιδική λογοτεχνία. Ένα από τα στοιχεία αυτά είναι η δραματικότητα. Επεξηγώντας, κινήσεις, χροιά, ένταση και εναλλαγές της φωνής, εκφραστικότητα προσώπου και σώματος, από τις ορατές κινήσεις μέχρι τις ανεπαίσθητες ή και ασυναίσθητες βιολογικές και φυσιολογικές αντιδράσεις και δραματικές παραστάσεις και εικονικότητα, στη γραπτή γλώσσα (Σκαρτσής, 1990:28). Κάποια επιπρόσθετα στοιχεία της παιδικής λογοτεχνίας είναι ο ρυθμός, η τονικότητα, η σιωπηρή εσωτερική ανάγνωση, η ηχητικότητα, στην προφορική λογοτεχνία και οι τομείς, που είναι παύσεις της ηχητικότητας (Σκαρτσής, 1990:17). Ακόμη, υπάρχει πληθώρα γλωσσικών στοιχείων, ανάμεσα στα οποία είναι το περιεχόμενο, το ύφος, το νόημα, το θέμα, η δομή, ο παραλληλισμός, η μουσικότητα, η ισομετρία, οι εικόνες κ.α. (Σκαρτσής, 1990:18). Ωστόσο, το λογοτεχνικό θέμα, έχει σημασία για τα παιδιά μόνο όταν είναι σχετικό με τις εμπειρίες τους (Σιβροπούλου, 2003:46).

2.2: Οφέλη ανάγνωσης βιβλίων

Η αφήγηση ορίζεται ως γραπτός ή προφορικός λόγος που διηγείται ένα σύνολο γεγονότων και μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της διήγησης. Κάθε αφήγηση αποτελείται από επιλεγμένα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα με βάση μια χρονική σειρά. Πρόκειται για ένα σενάριο, όπου περιγράφεται με κατανοητή σειρά γεγονότων, η εξέλιξη της ιστορίας των πρωταγωνιστικών προσώπων.

Κύριο στόχο της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί η αισθητική απόλαυση και η ψυχαγωγία. Ωστόσο, τα παιδιά μέσα από την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, εξοικειώνονται με την πραγματικότητα και το κοινωνικό περιβάλλον. Μαθαίνουν συμπεριφορές και καταστάσεις, εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και προβληματίζονται. Το βιβλίο αποτελεί ένα μέσο που υποβοηθά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς σε αυτό προβάλλονται συχνά πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάγνωσης βιβλίων στα νήπια. Εξάλλου, και η Αγγελική Γιαννικοπούλου υποστηρίζει ότι, εκτός των άλλων, συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην βελτίωση των

επιδόσεων των μαθητών και την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά θεωρείται η σημαντικότερη δραστηριότητα, καθώς απορρέει στην μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση και έχει αποδειχτεί η συμβολή της στην πρόωμη κατάκτηση της προφορικής γλώσσας και του γραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 2016:12).

Η επαφή των νηπίων με το βιβλίο, επηρεάζει θετικά την γνωστική τους ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια των αναγνωστικών δραστηριοτήτων, παρουσιάζεται στα παιδιά ένας όγκος πληροφοριών, ο οποίος συμβάλλει στην ανάπτυξη ιδεών, διευρύνοντας τη γενική γνώση και προωθώντας τη γνωστική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, προσαρμόζονται με τη δομή και το ρυθμό της γραπτής γλώσσας και εξοικειώνονται με τη στοχαστική, αφηρημένη σκέψη. Ακόμη, μέσω αυτών, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος μεταφέρει νοήματα και συνεισφέρει στην κατανόηση των λειτουργιών και των χρήσεων της γραπτής γλώσσας, καθώς και υποβοηθά την ανεπίσημη ανάπτυξη του γραμματισμού.

2.3: Σημασία ανάγνωσης βιβλίων

Είναι σημαντικό τα παιδιά να διαβάζουν βιβλία για ποικίλους λόγους. Ορισμένοι από αυτούς είναι ψυχολογικοί, παιδαγωγικοί, κοινωνικοί και αισθητικοί. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους ψυχολογικούς λόγους, με το διάβασμα τα παιδιά καλλιεργούν το συναισθηματικό τους κόσμο και ψυχολογικές λειτουργίες όπως, η φαντασία, η κρίση και η βούληση, οι οποίες είναι βασικές για τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Ακόμη, μέσω ψυχολογικών διεργασιών όπως η ταύτιση και η μίμηση, διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους, αποκτούν μια «κτητική σχέση» με το βιβλίο και τους ήρωες, συμβάλλοντας έτσι στην εξομάλυνση ψυχολογικών προβλημάτων. Επομένως, αναπτύσσεται συνολικά ο ψυχισμός τους (Ασωνίτης, 2001:22).

Όσον αφορά τους παιδαγωγικούς λόγους, τα παιδιά διατηρώντας μια επαφή με το βιβλίο βελτιώνουν την εκφραστική (προφορική και γραπτή) έκφραση. Στην ανάγνωση είναι σημαντικό να ακούν την φωνή του αναγνωστικού φορέα ή την δική τους, αν γνωρίζουν να διαβάζουν, καθώς και να παρατηρούν τις κινήσεις του σώματος, το βλέμμα και το ύφος του φορέα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα νήπια βιώνουν και κατακτούν αξίες όπως τη φιλία, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη

συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη. Τους δίνεται η ευκαιρία να ενταχθούν ομαλά σε μια ομάδα, όπως η οικογένεια και το σχολείο και να είναι συνεργάσιμοι. Ακόμη, διαβάζοντας βιβλία, έχουν την ευκαιρία να κατακτήσουν πολύπλευρες γνώσεις και μέσω αυτών να σχηματίσουν μια άποψη για τον κόσμο (Ασωνίτης, 2001:23).

Όσον αφορά τους κοινωνικούς λόγους, με την ενασχόληση με τα βιβλία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κοινωνικοποιηθούν, βιώνοντας με την ταύτιση και τη μίμηση την ζωή των ηρώων και να βιώσουν κοινωνικές αξίες, να συνειδητοποιήσουν παγκόσμια προβλήματα, να αποκτήσουν μια αντικειμενική άποψη αυτών, να ωριμάσουν, να κατανοήσουν την ιστορία του ανθρώπου, να γίνουν μέτοχοι κάποιας συλλογικής ευθύνης, ακόμα και να ανιχνεύσουν τις πρώτες επαγγελματικές τους προτιμήσεις. Τέλος, όσον αφορά τους αισθητικούς λόγους, τα παιδιά, μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων, μπορούν να βελτιώσουν το αισθητικό τους κριτήριο (Ασωνίτης, 2001:24).

2.4: Εικονογραφημένα βιβλία - Εικονοβιβλία

Εικονογραφημένο βιβλίο ορίζεται το σύνολο εικόνων και άλλων στοιχείων, κυρίως διακοσμητικών, τα οποία ενταγμένα οργανικά στο κείμενο, αποσκοπούν στο να το καταστήσουν περισσότερο προσιτό και ελκυστικό ή να τεκμηριωθεί και να προεκταθεί στη σκέψη του ανθρώπου (Κιτσαράς, 1993:19). Σύμφωνα με τους Kuennemann και Mueller, εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ένα βιβλίο σχεδιασμένο για παιδιά ηλικιών 2-8, με αναρίθμητες εικονογραφήσεις και λίγο ή καθόλου κείμενο (Κιτσαράς, 1993:21). Ο Μπενέκος αναφέρει πως: *«σήμερα, όταν μιλάμε για εικονογραφημένο βιβλίο, εννοούμε αυτό που θα αποκαλούσα σε ελληνική απόδοση ξένου όρου εικονοβιβλίο. Δηλαδή βιβλίο που το περιεχόμενό του εκφέρεται ενσυνείδητα είτε αποκλειστικά μέσω των εικόνων του είτε με τη συνδρομή του λόγου σε ισορροπημένη και λειτουργικά εναρμονισμένη αναλογία – οργανική σύνδεση γλωσσικού και εικαστικού κώδικα»*. Επίσης, χαρακτηρίζει το βιβλίο του οποίου το περιεχόμενο συντίθεται με τη σύμπραξη λόγου και εικόνας ως «εικονογλωσσικό», ενώ εάν η αφήγηση πραγματοποιείται αποκλειστικά από εικόνες ως «εικονογραφήγματο». Τέλος, ορίζει το βιβλίο με εικόνες ως εκείνο που οι εικόνες απλώς συνοδεύουν τον λόγο η εικόνα υπάρχει για να ξεκουράσει το μάτι, να ευχαριστήσει τον αναγνώστη και να κάνει το βιβλίο ελκυστικό (Ασωνίτης, 2001:46).

Το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ένα ενιαίο οπτικό και νοηματικό σύνολο, παρουσιάζει εικόνες με συνεχή αφήγηση, τονίζεται η ακολουθία των εικόνων και όχι ο αριθμός τους, ο γραπτός λόγος είναι σαφής, χωρίς περιττές λεπτομέρειες και αποτελεί περισσότερο μέσο έκφρασης του εικονογράφου. Το κείμενο προτείνεται να έχει μια αυτοτελή λειτουργία όσο είναι δυνατόν, ωστόσο λειτουργεί συμπληρωματικά, έτσι ώστε τα μικρά παιδιά να μπορούν να το κατανοήσουν καλύτερα. Επομένως, το εικονογραφημένο βιβλίο οφείλει να «διαβάζεται» και δίχως το κείμενο, εφόσον οι περιγραφικές ή ερμηνευτικές εικόνες ως μέσο επικοινωνίας είναι τόσο αυτόνομες όσο και το κείμενο. Ως επί το πλείστον, τα εικονογραφημένα βιβλία αποτελούν μείξη εικονογράφησης και κειμένου, δίχως την έμμεση παρουσία της μιας τέχνης μέσα στην άλλη. Αναλυτικότερα, αλληλοεπηρεάζονται, χωρίς να ταυτίζονται, εφόσον αυτό δε είναι δυνατό (Ασωνίτης, 2001:46).

Ο Μπενέκος κατηγοριοποιεί τα εικονογραφημένα βιβλία σε τρεις ομάδες. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ομάδα κατατάσσει βιβλία με εικόνες, όπου αυτές έχουν δευτερεύοντα ρόλο ή είναι άσχετες με το κείμενο. Στη δεύτερη ομάδα εντάσσει τις εικονογραφημένες ιστορίες, επεξηγώντας, τα βιβλία εκείνα, όπου οι εικόνες και το κείμενο κατέχουν ποιοτική και λειτουργική ισοτιμία. Στην τελευταία ομάδα, ομαδοποιεί τα εικονογραφημένα βιβλία, σύμφωνα με τον ορισμό που αποδίδει ο εικονογράφος παιδικών βιβλίων Beni Montresor ότι εικονογραφημένο βιβλίο είναι εκείνο του οποίου το περιεχόμενο εκφράζεται με εικόνες και προορίζεται κατά κύριο λόγο σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, που δε διαθέτουν ή διαθέτουν μειωμένη αναγνωστική ικανότητα (Μπενέκος, 1981).

Οι Franz και Meier υποστηρίζουν ότι βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εικονογραφημένου βιβλίου είναι η απόλυτη κυριαρχία της εικόνας - εικαστικού λόγου - σε σχέση με το κείμενο και ο περιορισμένος κύκλος αναγνωστών, στον οποίο απευθύνεται. Τα διαχωρίζουν σε πέντε είδη, με βάση την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνονται. Πιο συγκεκριμένα εικονογραφημένα βιβλία: 1) με πιο απλές εικόνες για παιδιά 1-3 ετών. Αφορά βιβλία χωρίς κείμενο, συνήθως μόνο μεμονωμένες εικόνες, με αντικείμενα από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, χωρίς να αποκλείεται το φανταστικό στοιχείο. 2) για παιδιά ηλικίας 3-4, με απλές σκηνές, που παροτρύνουν για διήγηση. Οι σκηνές προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού και το περιεχόμενό τους είναι εμπλουτισμένο με εικόνες. Απευθύνονται σε περισσότερο εξασκημένα παιδιά, τα οποία δεν είναι ακόμη ικανά να ακολουθήσουν μια ροή

δράσης και αποσκοπούν στη διεύρυνση του οπτικού τους πεδίου και στο σχηματισμό μιας μεταβατικής φάσης. 3) για παιδιά ηλικίας 5-6, με σκηνές που εξελίσσονται σε ιστορίες, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο, όπως παραμύθια, διηγήσεις, μύθοι κ.α. που ερεθίζουν την φαντασία τους και απαιτούν υψηλό μέτρο πνευματικής δημιουργίας. Στις ιστορίες αυτές υπερισχύουν παραστάσεων δράσης, η οποία σταδιακά διευρύνεται και το φανταστικό στοιχείο αντικαθίσταται από το πραγματικά γεγονότα. Επομένως, δεν εμφανίζονται τα τέσσερα βασικά στοιχεία του παραμυθιού επεξηγώντας το φανταστικό, το άτοπο, το άχρονο και το μαγικό. 4) πατριδογνωστικά, με περιεχόμενο διάφορο από τον κόσμο της τέχνης του πολιτισμού και της επιστήμης, για παιδιά 4-8 ετών, αποσκοπώντας στην παροχή γνώσης και 5) με φωτογραφίες και περιεχόμενο εικονογραφημένες ιστορίες ή αναπαραστάσεις πατριδογνωστικών θεμάτων (Κιτσαράς, 1993:33-35). Στην παρούσα έρευνα, επικεντρωνόμαστε στην δεύτερη και την τρίτη κατηγορία εικονογραφημένων βιβλίων, με βαθμιαία αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

Ο Torben Gregersen ομαδοποιεί τα βιβλία σε τέσσερις κατηγορίες, με βάση τη σχέση μεταξύ λόγου και εικόνας. Επεξηγώντας, 1) το βιβλίο – έκθεμα ουσιαστικά ένα λεξικό με εικόνες χωρίς αφήγηση, 2) τα βιβλία με ελάχιστες ή καθόλου λέξεις, όπου η αφήγηση πραγματοποιείται μέσω των εικόνων, 3) τα βιβλία, που λόγος και εικόνα είναι εξίσου σημαντικά και 4) τα εικονογραφημένα βιβλία, στα οποία ο λόγος μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητος (Nikolajeva & Scott, 2006:6). Ανάλογα με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν και τη σχέση της εικόνας με τον λόγο, προκύπτουν δυο κατηγορίες βιβλίων εικονογραφημένα (illustratedbooks) και τα εικονοβιβλία (picturebooks) (Κανατσούλη, 2002).

Στο εικονογραφημένο βιβλίο η εικονογράφηση διαδραματίζει ένα διακοσμητικό ρόλο και ανα-αφηγείται εικαστικά ορισμένες πληροφορίες του κειμένου, δίχως να είναι απαραίτητη για την κατανόησή του. Η εξέλιξη της ιστορίας πραγματοποιείται μέσω της λεκτικής αφήγησης, δηλαδή του κειμένου, ενώ στόχο των εικόνων αποτελεί η απόδοση του κειμένου με κάποιον διαφορετικό μέσο (Οικονομίδου, 2016:221). Σε αυτήν την κατηγορία βιβλίων, συνήθως δημιουργείται σε αρχικό στάδιο το κείμενο και στη συνέχεια η εικονογράφηση. Οι εκδότες, λοιπόν, εγκρίνουν πρώτα το κείμενο και έπειτα, για την εικονογράφηση αποζητούν την εικαστική απόδοση του κειμένου. Συνεπώς, είναι αδύνατον να προσεγγισθούν ορθά οι

εικόνες, δίχως την συμφωνία των λέξεων, οι οποίες προκάλεσαν τη δημιουργία τους (Nodelman, 2009:78).

Στο εικονοβιβλίο το κείμενο και η εικονογράφηση αλληλεπιδρούν και επιδιώκεται μια διπλή αφήγηση μια κειμενική και μια εικονιστική αλληλοεξαρτώμενη αφήγηση (inter dependent storytelling) (Agosto, 1999).

Οι εικόνες συμβάλλουν στην ερμηνεία του βιβλίου, καθώς το νόημα της αφήγησης προκύπτει από την αλληλεπίδραση και τη «συνανάγνωση» λεκτικού και οπτικού κειμένου, έτσι ώστε να επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση της ιστορίας. Απόρροια αυτού είναι ότι το βιβλίο συν-δημιουργείται με τη συνεργασία ανάμεσα στον συγγραφέα και τον εικονογράφο, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αποτελούν το ίδιο πρόσωπο. Η μια αφήγηση αναπτύσσει την άλλη, όμως παρόλα αυτά, ενδέχεται το νόημα της μιας να διαφέρει, να συγκρούει ή ακόμα και να αναιρεί την άλλη, ανάλογα με το επιθυμητό αποτέλεσμα (Γαβριηλίδου, 2013). Σε αυτήν την έρευνα υπάρχει αντίστοιχο παράδειγμα το οποίο θα αναλυθεί στο δεύτερο μέρος.

Το κύριο ειδολογικό χαρακτηριστικό των εικονοβιβλίων είναι η έντονα διαδραστική σχέση εικονιστικού και κειμενικού κώδικα. Ο Sipe υποστηρίζει ότι το εικονοβιβλίο δεν είναι απλώς ένα βιβλίο, το οποίο έχει εικόνες, αλλά η εξέλιξη της ιστορίας του εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και εικόνας, όπου και τα δύο έχουν δημιουργηθεί με πολύ συγκεκριμένο αισθητικό σκοπό. Η Katie Trumpener τονίζει πως το εικονοβιβλίο νοηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από τις οπτικές αποτυπώσεις, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο οι εικόνες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνδέονται με το κείμενο και τη χωρική διάταξή τους στο βιβλίο. Πολλές φορές η εικονογράφηση αναλαμβάνει σημαντικότερο ρόλο από το κείμενο. Στην περίπτωση αυτή, το λεκτικό κομμάτι του βιβλίου λειτουργεί περισσότερο συμπληρωματικά (Sipe & Wolfenbarger, 2007:273).

2.5: Σκοπός της εικονογράφησης

Οι εικόνες, γενικότερα, προσελκύουν από μόνες τους το ενδιαφέρον του θεατή και αποτελούν πηγή αισθητικής απόλαυσης. Ωστόσο, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο σε αυτόν τον τομέα. Στο *Orbis Pictus* (1658), ο Κομένιος υποστήριξε ότι τα παιδιά θυμούνται καλύτερα όσα βλέπουν, παρά όσα διαβάζουν. Οι

εικόνες έχουν την ικανότητα να παρέχουν πληροφορίες, οι οποίες συμπληρώνουν το νόημα των λέξεων και με αυτόν τον τρόπο το αποσαφηνίζουν. Σύμφωνα με τον Κομένιο, οι εικόνες αποτελούν εποπτικό μέσο ένα μέσο μετάδοσης πληροφοριών, το οποίο προτείνεται σε παιδιά μικρών ηλικιών, καθώς τα μικρά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν λέξεις παρατηρώντας τις εικόνες που τις απεικονίζουν, ενώ τα πιο έμπειρα παιδιά μπορούν, με τον ίδιο τρόπο να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις (Nodelman, 2009:26-28).

Ο Bodmer υποστηρίζει πως η εικονογράφηση στα βιβλία καθορίζει το ύφος του και συνδέεται άμεσα με την αφήγησή του. Ακόμη, αποδίδει εικαστικά περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την περιγραφή των χαρακτήρων, ενώ παράλληλα, μπορεί να επεκτείνουν την πλοκή, κυρίως σε ολιγοσέλιδα βιβλία (στο Fang, 1996:131).

2.6: Διαχωρισμός εικονογράφησης

Ο θεατής των εικόνων, απαιτείται να έχει αναπτύξει παρατηρητικότητα και να τις «διαβάσει» με μια ουσιαστική συνέχεια, συχνά επιστρέφοντας στις προηγούμενες, ώστε να κατανοήσει πλήρως τις επόμενες, συνδυάζοντας με τον τρόπο αυτό τις εικονιστικές πληροφορίες.

Σχετικά με την εικονογράφηση, εμφανίστηκαν δυο θεωρήσεις ο ρόλος της ως μέσου ερμηνείας, έναντι ως μέσου αναπαραγωγής της ορατής πραγματικότητας και η, έως ένα βαθμό, αυτονομία της λειτουργίας της, σε σχέση με αυτήν του κειμένου (Μπενέκος, 1981). Σκοπός της σημερινής εικονογράφησης είναι να καταστήσει τα παιδιά «ικανά να ερμηνεύσουν την ποικιλία των οπτικών ισοδυνάμων», με απώτερο σκοπό την κατανόηση ότι ο κόσμος μπορεί να μετασχηματισθεί. Έναν επιπλέον σκοπό της εικονογράφησης, περισσότερο τεχνικού τύπου, αποτελεί η ενθάρρυνση του αναγνώστη να ολοκληρώσει την αφήγηση, μέσω της δημιουργίας ενός ελκυστικού περιεχομένου, μιας ιεραρχίας και μιας ομαλής ροής της ιστορίας (Hladikova, 2014).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις διαχωρίζουν την εικονογράφηση, με βάση την αφηγηματική και ερμηνευτική σχέση του κειμένου. Αναφορικά με την αφηγηματική εικονογράφηση, οι εικόνες παρουσιάζουν το κείμενο, ενώ στην ερμηνευτική το επεκτείνουν εννοιολογικά. Ένας ακόμη διαχωρισμός είναι αυτός της σχηματικής και

ενσαρκωμένης εικονογράφησης, σε ψυχολογικό επίπεδο. Στην σχηματική εικονογράφηση, η εικόνα δεν ασκεί ουσιαστική επιρροή στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, καθώς επαναλαμβάνει το κείμενο, ενώ αντίθετα, στην ενσαρκωμένη, παρουσιάζεται με περισσότερο συναίσθημα και ενυπάρχει ένταση και ενεργητική διεργασία. Υπεύθυνος για το είδος της εικονογράφησης καθίσταται, σαφώς, ο εικονογράφος, ο οποίος δεν αρκεί πλέον να εξεικονίσει απλώς το κείμενο, αλλά ενδείκνυται να το ερμηνεύσει με δημιουργικό και προσεγγίσιμο για το παιδί τρόπο έκφρασης.

2.7: Σημασία εικονογραφημένων βιβλίων

Το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο. Όπως έχει προαναφερθεί, επιτρέπει μια πλουραλιστική αφήγηση μέσω κειμένου, μέσω εικόνας. Επομένως, για την ανάγνωση τους απαιτούνται πολυτροπικές δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες ερμηνείας κειμένου και εικόνας (Σιδηροπούλου, χ.χ).

Το εικονογραφημένο βιβλίο ασκεί σημαντική επίδραση στο παιδί και του προσφέρει ποικίλα οφέλη, καθώς εμπλουτίζει τα βιώματά του, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί τις αισθήσεις του. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, η εικόνα βοηθάει στην κατανόηση του κειμένου και συμβάλλει στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, αποκτάει κοινωνικοποιητικό ρόλο, καθώς συνεισφέρει κοινωνική γνώση και κοινωνικές αξίες. Ταυτόχρονα, τα εικονογραφημένα βιβλία ενημερώνουν τον μικρό αναγνώστη για το τι υπάρχει στον κόσμο, τα αξιοπερίεργά του και τη σχέση μεταξύ προσώπων και πραγμάτων από το περιβάλλον του. Επομένως, ανταποκρίνονται σε όλες της περιστάσεις της ζωής, είτε είναι θετικές, είτε όχι και διαμέσου αυτών το παιδί ανακαλύπτει νέες εμπειρίες.

Σύμφωνα με τον Μπενέκο, η εμπλοκή των παιδιών με τα εικονογραφημένα βιβλία τους προσφέρει γνώσεις και την ευχαρίστηση της συμμετοχικής δράσης, στη παραγωγή νοημάτων και τη δημιουργία του κόσμου τους. Μερικά ακόμη από τα οφέλη τους αποτελούν: 1) η ενεργοποίηση περισσότερων αισθήσεων και της αντιληπτικής διαδικασίας, 2) η εξέλιξη νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς το παιδί, μέσω της εικόνας, παρακινείται να μιλήσει και να διηγηθεί, 3) όξυνση της

παρατηρητικότητας και ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων, 4) διεύρυνση εμπειριών, 5) διέγερση της φαντασίας και 6) καλλιέργεια αφαιρετικής ικανότητας και κριτικής σκέψης (Μπενέκος, 1981).

Η διέγερση της φαντασίας των παιδιών και η επιθυμία να παράγουν και τα ίδια νέες εικόνες, μπορούν να επιτευχθούν μέσω της έκθεσής τους σε αφηρημένη εικονογράφηση, με την προϋπόθεση ότι τους κινεί το ενδιαφέρον η συγκεκριμένη εικόνα. Με τον τρόπο αυτό, ενεργοποιούνται υψηλότερα επίπεδα σκέψης των παιδιών και εξασφαλίζεται η ανταπόκριση του στην τέχνη γενικότερα. Εξάλλου, όπως ανέφερε ο Ασωνίτης: *«Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας»* (Ασωνίτης, 2001:19).

Επιπλέον, το εικονογραφημένο βιβλίο παρέχει διάφορες παραγωγικές μορφές επεξεργασίας και δυνατότητες. Αναλυτικότερα, εκτονώνει και σαγηνεύει το παιδί με τις εικόνες του και του δίνει την δυνατότητα να συνδέσει τις δικές του εμπειρίες με το περιεχόμενο του βιβλίου και μπορεί να εφαρμόσει το περιεχόμενο σε διάφορες δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι και η ζωγραφική. Αναντίρρητα, παρέχει, ακόμη, την ευκαιρία σε γονείς και παιδαγωγούς να συζητήσουν με το παιδί και να ενημερωθούν για την ψυχική κατάστασή του παιδιού, αλλά και τυχόν φόρτιση που δημιουργήθηκε από το βιβλίο και να μεριμνήσουν για την κοινωνικοποίησή του.

Ένα ακόμα όφελος των εικονογραφημένων βιβλίων, αποτελεί η χρήση τους για τη σωστή λύση ψυχολογικών προβλημάτων του παιδιού, με προϋπόθεση ότι η επιλογή γίνεται από έμπειρα και καταρτισμένα άτομα. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά τείνουν να ταυτίζονται με τους ήρωες, να συμμετέχουν ψυχικά και ψυχολογικά στη δράση τους, να ενθαρρύνονται και να αναθεωρούν συμπεριφορές τους αποβλέποντας στην βελτίωσή της δικής τους συμπεριφοράς. Επομένως, το εικονογραφημένο βιβλίο είναι ικανό να αποτελέσει ουσιαστική και ποιοτική πνευματική τροφή για τους μικρούς αναγνώστες, καθώς και πηγή ψυχικής υγείας, με σκοπό να είναι η επιρροή του ευεργετική για την ψυχική, την πνευματική και τη συναισθηματική ανάπτυξή του.

Τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εικονογραφημένες ιστορίες, μπορούν να αξιοποιηθούν ως διδακτικά μέσα, καθώς ασκούν μεγάλη επίδραση στην αγωγή του παιδιού. Αρχικά, οι εικόνες σαγηνεύουν τα παιδιά, τους

δημιουργούν χαρά και τα παρακινούν να δημιουργήσουν και τα ίδια εικόνες. Παράλληλα, τους παρέχουν γνώσεις, οξύνουν τη φαντασία τους και τα παροτρύνουν για κοινή σκέψη. Επιπρόσθετα, παρέχουν απόψεις για διαφορετικούς τρόπους ζωής και τους δίνουν κίνητρα για παιχνίδια ρόλων. Τέλος, μέσω των εικόνων, δημιουργούνται στα παιδιά συναισθήματα και καλλιεργούνται οι διανθρώπινες σχέσεις.

2.8: Κριτήρια εικονογράφησης παιδικών βιβλίων

Καθώς η αξία και ο ρόλος του εικονογραφημένου βιβλίου είναι σημαντική, καθιερώθηκαν ορισμένα κριτήρια, τα οποία αποσκοπούν στην αξιολόγησή τους. Η Αγγελική Γιαννικοπούλου αναγνωρίζει 12 κριτήρια της εικονογράφησης, με τις οποίες συμφωνούν και άλλοι ερευνητές. Καταρχάς, πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ κειμένου και εικόνας, καθώς το καθένα αποδίδει τη δική του εκδοχή στη διήγηση της ιστορίας. Ακόμη, το ύφος της εικονογράφησης οφείλει να συνάδει με το πνεύμα του κειμένου εικόνες πρέπει να προάγουν το κείμενο και να το εμπλουτίζουν με νέα στοιχεία, προσθέτοντας παράλληλα και τη δική τους αισθητική οπτική (Κανατσούλη, 2002:105). Η αισθητική ποιότητα των εικόνων η ύπαρξη, δηλαδή, αρτιότητας εικαστικού αποτελέσματος, ερασιτεχνισμού (έντονα, φωτεινά χρώματα ως μέσο εντυπωσιασμού), και υποβλητικότητα του χρώματος (Κανατσούλη, 2002:104). Οι εικόνες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τις αισθητικές προτιμήσεις των παιδιών, σύμφωνα με την ηλικία και τις γνωστικές τους ικανότητες.

Προτείνεται οι εικόνες να είναι απλές, ρεαλιστικές και με σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία (Κανατσούλη, 2002:108). Η θέση της εικόνας στη σελίδα προτείνεται να τοποθετείται στο κέντρο, κοντά στο τμήμα του κειμένου που αναφέρεται, χωρίς να το επικαλύπτει, καθώς διευκολύνει τα παιδιά κατά την ανάγνωση. Σημαντική είναι και η σχέση μεγέθους εικονικών χαρακτήρων και η οπτική γωνία για παράδειγμα, η πλαισίωση της εικόνας, η οποία μπορεί να φανερώσει ότι η εικονική αφήγηση γίνεται από ένα πρόσωπο της ιστορίας. Ακόμη, το βιβλίο να εμπνέει ποικίλες αναγνώσεις, διακειμενικότητα, να καλλιεργεί την φαντασία του αναγνώστη και να έχει αναγνωρίσιμους χαρακτήρες. Τέλος, οφείλει να έχει καλοσχεδιασμένο εμπροσθόφυλλο και οπισθόφυλλο και να είναι ενδεικτικά του περιεχομένου, το οποίο οφείλει να αποφεύγει στερεότυπα και να σέβεται της

ζωγραφικές συμβάσεις, αναλόγως με το εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο (Γρόσδος, 2008).

2.9: Τύποι παιδιού-αναγνώστη

Ο Poslaniec (2000) διαχωρίζει πέντε τύπους αναγνώστη: 1) τελετουργικός αναγνώστης/ τελετουργική ανάγνωση (*lecture rituelle*), 2) χαλαρός αναγνώστης/ αναγνώστης παίκτης/ διασκεδαστική ανάγνωση (*lecture distraire*), 3) εμπλεκόμενος αναγνώστης/ ανάγνωση εμπλοκής (*lecture impliquée*), 4) έμπειρος αναγνώστης/ έμπειρη ανάγνωση (*lecture experte*) και 5) λογοτεχνικός αναγνώστης/ λογοτεχνική ανάγνωση (*lecture litteraire*). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία μας απασχολούν στην παρούσα έρευνα, αντιστοιχούν με έναν ή και περισσότερους από τους τρεις πρώτους τύπους. Οι δύο τελευταίοι τύποι αναφέρονται σε μεγαλύτερα παιδιά.

Ο Appleyard διέκρινε και αυτός πέντε τύπους αναγνώστη, ανάλογα με την ηλικία: 1) ο «αναγνώστης-παίκτης» (*reader as player*). Παιδί προσχολικής ηλικίας που δεν γνωρίζει να διαβάσει και το γεγονός αυτό τον καθιστά μόνο ακροατή του κειμένου και θεατή των εικόνων. Ο αναγνώστης-παίκτης, που μελετάμε σε αυτήν την εργασία, μπερδεύει συχνά την πραγματικότητα με τη φαντασία. Καθώς αναπτύσσεται συναισθηματικά και πνευματικά πρέπει να παίζει, αλλά να διαχωρίζει το πραγματικό από το φανταστικό γεγονός, χωρίς να χάνει το ενδιαφέρον του για το φανταστικό. 2) ο «αναγνώστης ως ήρωας», παιδιά σχολικής ηλικίας, 3) ο «σκεπτόμενος αναγνώστης» (*reader as thinker*), εφηβική ηλικία, 4) ο «αναγνώστης ως ερμηνευτής» (*reader as interpreter*), μετεφηβική ηλικία και τέλος 5) ο «αναγνώστης ως πολυπράγμονας» στην ώριμη ηλικία (Κανατσούλη, 2002:33).

Ο μελετητής Robert Protherough (1983) κατηγοριοποίησε και αυτός πέντε τύπους αναγνώστη, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα: 1) προβολή σε έναν χαρακτήρα, 2) προβολή στην κατάσταση, 3) σύνδεση βιβλίου και αναγνώστη, 4) αποστασιοποιημένος θεατής και 5) αξιολόγηση εξ αποστάσεως. Ο συγκεκριμένος ερευνητής συνδέει την ωρίμανση προς την ανάγνωση, με βάση την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με το συνδυασμό πολλών διαφορετικών τρόπων.

Κεφάλαιο 3: Εικόνα

3.1: Εικόνα

Με βάση το «American heritage dictionary», εικόνα είναι ένα οπτικό υλικό, το οποίο αξιολογείται, αποσκοπώντας στην διακόσμηση ή την αποσαφήνιση ενός κειμένου. Στοιχεία των εικόνων είναι τα χρώματα και ο φωτισμός, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον και κινούν την περιέργεια του παιδιού, ενώ παράλληλα οξύνουν την παρατηρητικότητα του, καλλιεργώντας την αισθητική αγωγή. Ο κατάλληλος χρωματικός συνδυασμός, αποτελεί έργο του εικονογράφου, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει την ψυχολογία, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού. Η κατανόηση της εικόνας απαιτεί αντίληψη και ενεργή σκέψη. Συνεπώς, διαμέσου της παρατήρησης εικόνων, ενισχύεται η αντιληπτική ικανότητα του παιδιού.

Υπάρχουν τρία επίπεδα της εικόνας το φυσικό (μορφή), το τυπικό (θέμα) και το συμβολικό (περιεχόμενο). Στο πρώτο επίπεδο, η εικόνα ερμηνεύεται από τα χρώματα, τις σχέσεις των γραμμών, τις ακολουθίες των μορφών και τα ζωγραφικά μοτίβα. Στο δεύτερο, η εικόνα ερμηνεύεται από την ταύτιση των παραπάνω με αναπαραστάσεις, ενώ στο τελευταίο, κατανοείται η γενικότερη σημασία της εικόνας. Οι εικονικές αναπαραστάσεις μπορεί να είναι: απεικονίσεις ή άμεσες μεταφορές της πραγματικότητας, αναπαραστάσεις ή ερμηνείες της πραγματικότητας και κωδικοποιήσεις ή αναπαραγωγές δομών σε αφηρημένο επίπεδο της πραγματικότητας (Erwin Panofski, 1993).

Λειτουργικά, οι εικόνες διακοσμούν ένα βιβλίο και το καθιστούν περισσότερο ελκυστικό, ενισχύουν την ιστορία, επεκτείνοντας τις πληροφορίες του κειμένου και συμβάλλουν στην κατανόησή του, ψυχογραφούν τους ήρωες και αποδίδουν χωροχρονικό πλαίσιο στην ιστορία (Μπενέκος, 1981). Οι εικόνες δημιουργούνται από μια πληθώρα συγχρονισμένων συστημάτων, τα οποία αφορούν την πρόσληψη, τη μνήμη και τη συλλογιστική και επομένως, υποβοηθούν τις αντίστοιχες ανθρώπινες διεργασίες. Ο Damasio (1994) επισημαίνει πως η δημιουργία και η διαχείριση εικόνων αποτελεί το υπόστρωμα της σκέψης.

Η εικόνα συνδέει την προφορικότητα με το γραμματισμό και ερεθίζει την προσοχή μας, η οποία μετατοπίζεται, παράγοντας σχέσεις αιτιατού και

αποτελέσματος. Πρόκειται για μια αυθόρμητη, ημιαυτόνομη διαδικασία, η οποία συνδέεται με το ασυνείδητο. Σαφώς, η πολυπλοκότητα της ερμηνείας της εικόνας οξύνεται, λαμβάνοντας υπόψιν πως εμπεριέχει πολυσημικά μηνύματα, τα οποία επιδέχονται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με τα ηλικιακά, κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του θεατή της. Ωστόσο, η ερμηνεία της παρουσιάζεται ευκολότερη εάν συνοδεύεται από κείμενο.

Η εικόνα σε σχέση με τη γλώσσα, προσφέρει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στην «ανάγνωσή» της, ενώ επιτρέπει τη δυνατότητα συμμετοχής του θεατή, μέσω του εικονιστικού κώδικα ανάγνωσης. Σε αντίθεση με την γλώσσα, η εικόνες δεν απαιτούν επεξεργασία εννοιών, ούτε γλωσσικές συσχετίσεις, όπως γραμματική, συντακτικό και ετυμολογία για την κατανόησή τους.

3.2: Σχέση κειμένου και εικόνας

Κατά μια έννοια, η προσπάθεια κατανόησης της εικόνας αποτελεί πράξη που επιβάλλει τη γλώσσα, ερμηνεύοντας την οπτική πληροφορία με λεκτικούς όρους. Επεξηγηματικά, η ερμηνεία της εικόνας, προϋποθέτει την μετατροπή της οπτικής πληροφορίας σε λεκτική, ακόμα και αν δεν εκφραστούν. Σε ένα παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, ενδέχεται το κείμενο και η εικόνα να αλληλοσυμπληρώνονται για την απόδοση νοήματος, να υπερτερεί το ένα είδος έναντι του άλλου, να λειτουργούν ως παράλληλες αφηγήσεις ή να αντιπαρατίθενται δημιουργώντας το επιδιωκόμενο νόημα, διαμέσου της αμφισημίας (Σιδηροπούλου, χ.χ).

Το κείμενο χωρίς τις εικόνες ενδεχομένως να είναι ασαφές, ελλιπές και να μην μεταδίδει με επιτυχία σημαντικές οπτικές πληροφορίες. Αντίστοιχα, οι εικόνες χωρίς το κείμενο ενδεχομένως να είναι αβέβαιες, ελλιπείς, να μην αποδίδουν επικέντρωση, χρονικές σχέσεις και την εσωτερική σημασία (Nodelman, 2009:319). Η σχέση μεταξύ λέξεων και εικόνων έχει καθοριστική σημασία για την εκπαίδευση και την ωρίμανση των παιδιών. Στα εικονογραφημένα βιβλία, οι εικόνες λειτουργούν ως νοηματικά σχήματα για το κείμενο και αντίστροφα. Επομένως, οι ίδιες πληροφορίες προέρχονται από δυο διαφορετικές πηγές, με συνέπεια να συναντώνται ξαφνικές εναλλαγές της

εστίασης του αναγνώστη, από το οπτικό κείμενο στο λεκτικό και να χρειάζεται να αναθεωρήσει την προηγούμενη ερμηνεία του (Nodelman, 2009:355).

Ο Σταύρος Γρόσδος διαχωρίζει 2 είδη σχέσεων μεταξύ κειμένου και εικόνας την αναπαραστατική, όπου ο εικονογράφος νοηματοδοτεί εικαστικά το λεκτικό κείμενο, δίνοντας μια δική του ερμηνευτική προσέγγιση και συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως παρατήρηση, περιγραφή και γνώση. Το δεύτερο είδος είναι η αναπλαστική σχέση, όπου συναντάται στα εικονοβιβλία. Σε αυτήν ο εικονογράφος μεταδίδει εικαστικά το κείμενο και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης, τη φαντασία, την δημιουργία και την κριτική ανάγνωση του κειμένου, την διατύπωση απόψεων και την κατασκευή νοημάτων.

Τα καλά εικονογραφημένα βιβλία προσφέρουν μεγαλύτερη συναίσθηση (Ασωνίτης, 2001:409). Με βάση τους Kress και VanLeeuwen, το λεκτικό κείμενο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρωταρχικό και σημαντικότερο, ούτε αποκομμένο από την εικόνα ολόκληρη η σελίδα οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ενιαίο κείμενο. Απόρροια αυτού αποτελεί η λήψη περισσότερης γνώσης, διαμέσου λιγότερης πληροφορίας, σε σχέση με αυτές που λαμβάνονται αποκλειστικά από το κείμενο ή την εικόνα (Nodelman, 2009:406-407). Ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων χαρακτηρίζεται ιδανικός στην μάθηση με αβίαστο τρόπο (Nodelman, 2009:408).

3.3: Τύποι αλληλεπίδρασης κειμένου και εικόνας

Για τη σχέση κειμένου και εικόνας στα εικονοβιβλία, η Golden (1990) αναφέρει 5 τύπους: συμμετρικό κείμενο και εικόνα, επαύξηση της εικόνας μέσω του κειμένου, κείμενο βασισμένο στην εικόνα για διευκρίνιση, πρωταρχικό κείμενο και πρωταρχική εικόνα. Ωστόσο, η άποψη αυτή δέχτηκε σημαντική κριτική, υπό το πρίσμα ότι παραβλέπεται η συνεργασία των δυο αφηγήσεων.

OSchwarcz τονίζει πως υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες λειτουργίας της εικόνας η Συμφωνία (Congruency) και η Απόκλιση (Deviation). Στην Συμφωνία, οι εικόνες επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα του κειμένου, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πλεονασμός. Οι υποκατηγορίες της είναι: η Μείωση, όπου η εικόνα απλοποιεί το κείμενο, η Ανάπτυξη και η Ενίσχυση και η Συμπλήρωση, όπου συμβαίνει το αντίθετο, η Προέκταση, όπου η εικόνα προσδίδει περισσότερες ερμηνείες και η

Εναλλακτική Πρόοδος, όπου η εξέλιξη της ιστορίας πραγματοποιείται με το συνδυασμό κείμενου και εικόνας. Στην Απόκλιση, οι εικόνες παρεκκλίνουν από το κείμενο είτε με την Αντίφαση και Αποξένωση, όπου η εικόνα έρχεται σε αντίθεση με το κείμενο, είτε με την Αντίστιξη, όπου το κείμενο και οι εικόνες παρόλο που σχετίζονται μεταξύ τους, εξιστορούν διαφορετικές αφηγήσεις (Sipe, 2012). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της υποκατηγορίας ο Schwarcz αναφέρει το βιβλίο «Rosie's Walk», το οποίο συμπεριλαμβάνεται στην παρούσα έρευνα.

Η Agosto (1999) εξηγεί πως δυο βασικές κατηγορίες της σχέσης αυτής είναι η Αύξηση και η Αντίφαση. Ως κοινές υποκατηγορίες παρουσιάζει την ειρωνεία, ως ασυμφωνία προσδοκίας και αποτελέσματος και το χιούμορ, εξηγώντας ότι υπάρχει μόνο εάν λαμβάνονται υπόψιν και εικόνες. Στις υποκατηγορίες της Αύξησης εντάσσονται και ο υπαινιγμός, όπου οι εικόνες εμπεριέχουν κρυφές ενδείξεις στην ιστορία και ο λόγος είναι ελλιπής χωρίς αυτές, η φανταστική αναπαράσταση, όπου αντιδιαστέλλεται η φαντασία με την πραγματικότητα και η μεταμόρφωση, όπου μέσω μιας από τις δυο τροπικότητες, προσδίδεται ένα βαθύτερο νόημα και κατ' επέκταση, μία εντελώς διαφορετική ιστορία. Στις υποκατηγορίες της Αντίφασης εντάσσεται και η αποκάλυψη, όπου η σχέση εικόνας και λόγου πληροφορεί τον αναγνώστη για κάποιο γεγονός το οποίο ο πρωταγωνιστής δεν γνωρίζει.

Μια ακόμη τυπολογία όρισαν και οι Nikolajeva και Scott (2006). Αναλυτικότερα εικονοβιβλία: 1) συμμετρικά, όπου εικόνα και λόγος μεταφέρουν την ίδια πληροφορία, 2) συμπληρωματικά, όπου η μια αφήγηση συμπληρώνει την άλλη, 3) ενισχυτικά, στα οποία η μια τροπικότητα ενισχύει την άλλη, 4) αντισταθμιστικά, στα οποία λόγος και εικόνα προσδίδουν διαφορετικές πληροφορίες, αποσκοπώντας συνεργατικά στη δημιουργία νέου νοήματος και 5) αντιπαραθετικά, με ή χωρίς λέξεις, όπου δύο ή περισσότεροι αφηγηματικοί τρόποι είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους και οδηγούν την ιστορία σε εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις.

3.4: Σχέση εικόνας – παιδιού

Η εικόνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Η εικόνα καθίσταται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, καθώς το νόημά της παράγεται, όπως και στο κείμενο, από το

διάλογο ανάμεσα στο παιδί και την εικόνα. Η σχέση εικόνας και παιδιού είναι αλληλεπιδραστική παιδί προσαρμόζει στοιχεία της εικόνας στις ανάγκες της καθημερινότητάς του, ενσωματώνοντας τις νέες εμπειρίες στις προϋπάρχουσες. Στενή σχέση υπάρχει, επίσης και ανάμεσα στην εικόνα και το ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, το οποίο ταυτίζεται με τους ήρωες και κατευθύνεται στο φανταστικό κόσμο, ώστε να εκπληρώσει τις επιθυμίες του και να βιώσει αυτά που δεν μπορεί στην πραγματικότητα.

Η κατανόηση της σημασίας κειμένου και εικόνας, δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να σκέφτονται κριτικά, οικοδομώντας νοήματα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Είναι γνωστό το γεγονός πως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τις εικόνες, διαφέρει από εκείνον των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον εικονογράφο Roger Duvoisin, οι ενήλικες παρατηρούν μόνο τα στοιχεία που τους ενδιαφέρουν, ενώ αντίθετα τα παιδιά παρατηρούν όλα τα στοιχεία της εικόνας (Χαντ, 2001:242).

3.5: Οφέλη εκπαίδευσης της εικόνας

Το σχολείο οφείλει να αναδείξει την εικόνα ως βασική παράμετρο της διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές της, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία αποκωδικοποίησής της και να τη συγκρίνουν με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Ωστόσο, οι εικόνες οι οποίες θα αξιοποιηθούν, προτείνεται να είναι κατάλληλες για τα παιδιά, να προέρχονται από την καθημερινότητά τους, να είναι πρωτότυπες ή γνήσιες και πολυτροπικές, ώστε να επιδέχονται ποικίλες αναγνώσεις. Η εκπαίδευση της εικόνας στοχεύει στην παιδαγωγική αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον αλφαριθμητισμό των μαθητών στον κώδικα που αξιοποιούν και την αντίληψη υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων. Μια ακόμη συμβολή των εικόνων είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της οπτικής αντίληψης την διαδικασία, δηλαδή, με την οποία το άτομο αποκτά πληροφορίες επιλεκτικά και διαδοχικά, με ενεργό τρόπο από το οπτικό περιβάλλον.

Η διαδικασία της ανάγνωσης εμπλέκει ενεργητικά τα παιδιά για 3 λόγους. Αρχικά, απευθύνονται σε παιδιά που γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου να διαβάζουν και είναι πρόθυμα για αναγνωστικές προκλήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην δική τους ενεργοποίηση. Πρόκειται για βιβλία με διπλή τροπικότητα για την απόδοση του

νόηματος, που τα καθιστά περισσότερο σύνθετα και απαιτούν ενεργητικούς αναγνώστες, ώστε να προβούν σε απαραίτητους συσχετισμούς. Ο τρίτος λόγος είναι ότι στα σύγχρονα εικονοβιβλία συνήθως η σχέση κειμένου και εικόνας είναι συμπληρωματική ή αντιθετική και χρειάζεται ο αναγνώστης να κατανοήσει τις περίπλοκες σχέσεις και να αποδώσει νόημα. (Οικονομίδου, 2016:292).

Προκειμένου ο θεατής να κατανοήσει πλήρως μία εικόνα, ενεργοποιεί διάφορες νοητικές διαδικασίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σταδιακά. Καταρχάς, ανιχνεύει το κεντρικό θέμα και στη συνέχεια εστιάζει στις λεπτομέρειες και προβαίνει σε υποθέσεις. Έτσι, η ανάγνωση της εικόνας συμβάλλει στη συσχέτιση της μορφής (σημαίνον) με το περιεχόμενο (σημαινόμενο), μια διαδικασία που οδηγεί στην ενσωμάτωση αφαιρετικών δεξιοτήτων (Γιαννικοπούλου, 2016).

Κεφάλαιο 4: Τεχνικό μέρος

Όλα τα παιδικά βιβλία περιέχουν εικόνες, όμως οι εικόνες αυτές δεν κατέχουν σε όλες τις περιπτώσεις την ίδια θέση, λειτουργία και διάταξη (Γαβριηλίδου, 2013). Όσον αφορά την έκταση των εικόνων, είναι αντιστρόφως ανάλογη με την ηλικία του αναγνώστη δηλαδή για παιδιά που δεν γνωρίζουν να διαβάζουν, προτείνονται εικονοβιβλία. Όταν παρουσιάζεται «ίση εικονογράφηση», δηλαδή το κείμενο και δίπλα η εικόνα, συνήθως πρόκειται για αναφορικές και διακοσμητικές εικόνες, χωρίς να δεν επιδιώκουν περαιτέρω ή διαφορετική κατανόηση του κειμένου (Σιβροπούλου, 2003:127-132).

4.1: Αφηγηματικές τεχνικές

Η εικονογράφηση έχει την ικανότητα να μας προΐδεάζει αναφορικά με το χρόνο και τη διάρκεια της αφήγησης, αξιοποιώντας αφηγηματικές σκοπιμότητες. Αναλυτικότερα, με την εμφάνιση δυο γεγονότων ανά σελίδα, ο εικονογράφος επιδιώκει επιτάχυνση της αφήγησης και δίνει έμφαση στο γεγονός. Αντίστοιχα, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, όλο το δισέλιδο, επιτυγχάνεται μια παύση και συνεπώς επιβράδυνση της αφήγησης. Μια τυπική σκηνή αποτελείται από ισοτιμία χρόνου μεταξύ γεγονότος και αφήγησης. Όσον αφορά την τελική έκβαση της

ιστορίας, για τα παιδικά βιβλία, συνηθίζονται δυο εκδοχές. Το αίσιο τέλος, το οποίο συναντάται πιο συχνά και αποσκοπεί στην «προστασία» του παιδιού και το ανοιχτό τέλος, το οποίο απαιτεί ωριμότητα και σκέψη (Σιδηροπούλου,χ.χ.).

4.2: Τοποθέτηση αντικειμένων στο σκηνικό χώρο

Αναφορικά με τον σκηνικό χώρο, ο εικονογράφος έχει την δυνατότητα να αξιοποιήσει συγκεκριμένα πλάνα ή βάθος πεδίου, για την απόδοση της ιστορίας, όπως γενικά ή κοντινά πλάνα σε πολλά οπτικά πεδία. Ωστόσο με την γωνία λήψης, την οποία θα επιλέξει κάθε φορά, μπορεί να αποδώσει ορισμένες σκοπιμότητες. Επεξηγηματικά, η κανονική γωνία λήψης, αποδίδει τα αντικείμενα στο ύψος του θεατή, ενώ η λοξή γωνία, ένταση και αστάθεια. Ακολουθώντας το ίδιο πνεύμα, η πλονζέ γωνία λήψης σκοπεύει προς τα κάτω, προσδίδοντας απομόνωση και απόγνωση, ενώ αντίθετα, η κοντρπλονζέ σκοπεύει προς τα πάνω, αποδίδοντας μια αίσθηση δύναμης και μεγαλείου (Σιδηροπούλου, χ.χ.).

Με βάση τις αρχές, οι οποίες διέπουν τη σχέση φιγούρας και χώρου εικόνας, το κέντρο της σελίδας αποτελεί το ελκυστικότερο και αποτελεσματικότερο «κέντρο προσοχής» (Bang, 1995:84). Το πάνω μέρος της εικόνας, αποδίδει ελευθερία, ευτυχία και θρίαμβο (Bang, 1995:76). Αντίθετα, το κάτω μέρος αποτυπώνει βαρύτητα και συστολή (Kandinsky, 1980:95). Η προς τα αριστερά κατεύθυνση του αντικειμένου στον ζωγραφικό χώρο, είναι μια κίνηση που αποκαλύπτει κάτι το απόμακρο, ενώ αντίθετα, η προς τα δεξιά κατεύθυνση είναι μια κίνηση προς το σπίτι (Kandinsky, 1980:98). Γενικότερα, ο αναγνώστης τείνει να «διαβάσει» τις εικόνες από τα αριστερά προς τα δεξιά, όπως και το κείμενο. Σύμφωνα με τη Mercedes Gaffron, όταν ο θεατής επεξεργάζεται οπτικά μια εικόνα, ακολουθεί την «καμπύλη γρήγορου κοιτάγματος». Αρχικά, παρατηρεί τις φιγούρες κάτω αριστερά και στη συνέχεια στρέφει το βλέμμα του σε μια καμπύλη έως πάνω δεξιά. Επίσης, καθώς συνηθίζει να ταυτίζεται με τον πρώτο χαρακτήρα που αντικρίζει, οι βασικοί ήρωες των εικονογραφημένων βιβλίων, εμφανίζονται κάτω αριστερά, ενώ οι αντίπαλοι πάνω δεξιά (Nodelman, 1996:233).

Υπάρχουν και ορισμένοι κώδικες τους οποίους μπορεί να αξιοποιήσει ο εικονογράφος, αποσκοπώντας στην επιδιωκόμενη σκοπιμότητα. Πιο συγκεκριμένα:

α) οι ψυχολογικοί κώδικες που εντείνουν την συγκίνηση και τη συναισθηματική

φόρτιση, β) οι ιδεολογικοί κώδικες που απεικονίζουν κοινωνικές αντιλήψεις, γ) οι ηχητικοί κώδικες που προσθέτουν στην ιστορία ηχητικότητα και δ) οι οπτικοί κώδικες που παρουσιάζουν αίσθηση κίνησης στις στατικές εικόνες (Μαρτινίδης, 1990).

4.3: Ψυχολογική επίδραση εικόνας

Κάθε τρόπος και περιοχή απεικόνισης χώρου, ακόμα και κενός χώρος, είναι σημαντικός και έχει διαφορετική επίδραση στην εικόνα. Ως γενικός κανόνας, το λευκό ή ανοιχτόχρωμο φόντο δίνει την αίσθηση μεγαλύτερης ασφάλειας συγκριτικά με το σκουρόχρωμο (Bang, 1995:92). Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, το σκοτάδι ενδέχεται να αποπνεύσει φιλικότητα, μέσα από την αντιπαραβολή με φωτεινότερες περιοχές (Nodelman, 2009:114).

Τα λεία επίπεδα και τα οριζόντια σχήματα προκαλούν αίσθηση ηρεμίας και σταθερότητας (Bang, 1995:56). Αντίθετα, τα κάθετα σχήματα προσδίδουν ενέργεια και μια προσπάθεια να αγγίξουν τον ουρανό (Bang, 1995:58). Τα διαγώνια σχήματα είναι δυναμικά, υπονοώντας κίνηση και ένταση (Bang, 1995:62). Ο αναγνώστης αισθάνεται φόβο όταν αντικρίζει σχήματα με αυστηρές γραμμές, ενώ ασφάλεια με στρογγυλά ή καμπύλα σχήματα (Bang, 1995:98). Συνήθως, όσο μεγαλύτερο απεικονίζεται το αντικείμενο, τόσο εντονότερα συναισθήματα προκαλεί (Bang, 1995:100).

Γενικότερα, όλες οι έγχρωμες εικόνες ενεργοποιούν ένα συμβολικό κώδικα και έχουν την δυνατότητα να προσκαλέσουν στον θεατή τους καθησυχασμό ή ανησυχία. Πάντως, φαίνεται πως συγκεκριμένα χρώματα έχουν την προδιάθεση να προκαλέσουν ορισμένα συναισθήματα και στάσεις. Οι συναισθηματικές επιπτώσεις των χρωμάτων, καθίστανται περισσότερο σαφείς, όταν στα εικονογραφημένα βιβλία υπερισχύει ένα χρώμα. Έτσι, ανάλογα με το συναίσθημα, το οποίο επιδιώκει να προκαλέσει ο εικονογράφος, όσον αφορά τα βασικά χρώματα, θα χρησιμοποιήσει ως κυρίαρχο, το κόκκινο, για ένταση και ζεστασιά, το κίτρινο, για την ευτυχία και το μπλε για τη μελαγχολία και ηρεμία. Οι συνδέσεις αυτές πιθανώς να αντλούν από τις βασικές αντιλήψεις του ανθρώπου, για τη φωτιά, τον ήλιο και το νερό (Nodelman, 2009:105).

Αναφορικά με τα υπόλοιπα χρώματα, το καφέ ενισχύει τη ζεστασιά της ιστορίας και σε συνδυασμό με το πράσινο, το χρώμα της ανάπτυξης και της γονιμότητας, δημιουργούν συχνά μια ατμόσφαιρα φυσικής αφθονίας (Nodelman, 2009:106) και μαζί με το μπλε, αποπνέουν την αίσθηση ασφάλειας (Nodelman, 2009:111). Το γκρι, το οποίο συνδέεται με ανθρώπους χωρίς προσωπικότητα, συχνά υπονοεί ερημιά, έλλειψη έντασης και αποστασιοποίηση (Nodelman, 2009:107). Το βιολετί, συνδέεται με τη φαντασία (Nodelman, 2009:108), ενώ το μοβ, με το σκοτάδι και το μυστήριο (Nodelman, 2009:109). Συχνά, αξιοποιούνται συμπληρωματικά χρώματα για να υπονοήσουν ηρεμία και αντίθετα χρώματα για ενθουσιασμό ή αρνητική ενέργεια (Nodelman, 2009:112).

Στο βιβλίο *Rosie's Walk*, το στοιχείο του κόκκινου, σε συνδυασμό με το πορτοκαλί και το κίτρινο, αποδίδουν ισορροπία. Ακόμη, οι εικόνες εμφανίζονται τόσο ήρεμες και μη απειλητικές, όχι μόνο λόγω του ύφους τους, αλλά και επειδή περιέχουν κίτρινο, κόκκινο, πράσινο και καθόλου μπλε (Nodelman, 2009:109). Αν η ιστορία αυτή τρομακτική αποδιδόταν με έναν διαφορετικό χρωματικό συνδυασμό, θα μπορούσε να είναι τρομακτική (Nodelman, 2009:107). Επιπλέον, παρατηρούνται μεγάλες περιοχές καθαρού χρώματος, κάθε μία διαφορετική από την άλλη, με αποτέλεσμα παράφωνο, αλλά ταυτόχρονα χαρωπό και ενθουσιώδες (Nodelman, 2009:112). Οι σταθερά φωτεινές εικόνες δεν απειλούν αλλά ούτε και ανακουφίζουν δημιουργούν, ωστόσο, μια ευτράπελη ατμόσφαιρα, που αποτρέπει το αίσθημα απειλής από την αλεπού, ενώ αποπνέει υπερβολική χαρά, με το γεγονός ότι η Rosie αγνοεί την ύπαρξη της αλεπούς (Nodelman, 2009:114).

Κεφάλαιο 5: Εκπαίδευση

5.1: Οπτική αντίληψη

Γενικότερα, ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις εικόνες, διαφέρει από αυτόν με τις λέξεις. Ένα κείμενο επιβάλλει τη γραμμικότητα, ενώ οι εικόνες γίνονται αντιληπτές ολιστικά. Αντίστοιχα, όμως, όταν οι θεατές παρατηρούν εικόνες, δεν αντικρίζουν το ίδιο πράγμα, καθώς υπάρχουν παράγοντες, οι οποίοι

επηρεάζουν την οπτική αντίληψη. Οι παράγοντες αυτοί, διαχωρίζονται σε μακροχρόνιους σταθερούς και παροδικούς. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται η προσωπικότητα, το φύλο, η ηλικία, οι αξίες, οι στάσεις, τα κίνητρα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, το πολιτιστικό υπόβαθρο και η εκπαίδευση. Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσονται η συναισθηματική κατάσταση, οι προσδοκίες, οι προθέσεις και τα κίνητρα (Γρόσδος, 2008:21).

Η αναζήτηση του εκφραστικού νοήματος των οπτικών μορφών είναι μια προδιάθεση που καλλιεργείται με τη διδασκαλία. Αναντίρρητα, δίχως την ύπαρξη αντιληπτικών διαδικασιών, δεν είναι δυνατή η δημιουργία οπτικών μορφών. Η ικανότητα της απόκρισης στις οπτικές μορφές είναι μια ανεξάρτητη, ενεργή και δημιουργική διαδικασία. Οι άνθρωποι διαθέτουν αντιληπτική σταθερότητα, δηλαδή τείνουν να αντιλαμβάνονται τα γενικά γνωρίσματα ενός αντικειμένου με μεγαλύτερη ευκολία από τις συγκεκριμένες ποιότητές του. Οι αντιληπτικές σταθερότητες διαμορφώνονται κατά τη νηπιακή ηλικία και στη συνέχεια παγιώνονται. Συνεπώς, η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο στην ανάπτυξη της αντίληψης του παιδιού.

Η ικανότητα των παιδιών να αποδίδουν νοήματα από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, πραγματοποιείται από αντιληπτικές δραστηριότητες, με τις οποίες κρίνουν και ερμηνεύουν τη σημασία των εμπειριών τους. Οι εμπειρίες αντίληψης, διαμορφώνουν τη βάση της εννοιολογικής ανάπτυξης και αποτελούν πηγή συναισθήματος και συγκινησιακού νοήματος. Συχνά, η ενσυναίσθηση που νιώθουν τα νήπια, γίνεται τόσο έντονη, που χάνουν την αίσθηση της δικής τους ταυτότητας και γίνονται ένα με εκείνο το οποίο την προκάλεσε και χρειάζονται καθοδήγηση, όσον αφορά τη σύνθεση εντυπώσεων ενός συμβάντος ή βιώματος.

Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση των μαθητών στην εικόνα, αποσκοπώντας στην επεξεργασία και κατασκευή εννοιών του συμβολισμού και αναπαράστασης, καθώς και στην καλλιέργεια της οπτικής αντίληψης. Η οπτική αντίληψη συνεισφέρει στην δημιουργία στρατηγικών διαμέσου των οποίων τα παιδιά θα ανακαλύψουν τους διάφορους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου. Κατά την διάρκεια διδασκαλίας της εικόνας, ο εκπαιδευτικός στοχεύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μετατρέπονται σε κριτικούς ερευνητές, αφού υιοθετούν μια

κριτική στάση απέναντι στις εικόνες και διαμορφώνουν κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Οι εκπαιδευόμενοι ως κριτικοί ερευνητές, συζητούν και ανταλλάζουν απόψεις οπτικών ερεθισμάτων από διάφορες προοπτικές. Παρόλα αυτά, η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών μέσων, δεν αρκείται αποκλειστικά στην γνωριμία με εικόνες βιβλίων και κόμικς. Ταυτόχρονα, πρέπει να κινητοποιούν τα παιδιά, ώστε να εκφράζονται και να δημιουργούν, παράγοντας τα δικά τους έργα, με την αξιοποίηση κατάλληλων οπτικοακουστικών μέσων (Γρόσδος, 2008).

5.2: Ρόλος νηπιαγωγού

Χωρίς αμφιβολία, αφήγηση αποτελεί αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της παιδικής ηλικίας, καθώς παρέχει στα παιδιά πρόσβαση στην λογοτεχνία και στον πολιτισμό. Καθώς, τα νήπια έρχονται από νωρίς σε επαφή με τα εικονογραφημένα βιβλία, χωρίς να γνωρίζουν ανάγνωση, είναι λογικό να προσπαθούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας μέσα από τις εικόνες. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να ενισχύει την τάση αυτή των παιδιών. Αναντίρρητα, όμως, η ανάγνωση ενός βιβλίου στην προσχολική εκπαίδευση πραγματοποιείται με τη διαμεσολάβηση της νηπιαγωγού. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αρχικά, η νηπιαγωγός συνεισφέρει στην παρακολούθηση της πλοκής και την κατανόηση της ιστορίας από τα νήπια. Η ανάγνωση και η αφήγηση εικονογραφημένων βιβλίων είναι συλλογική διαδικασία. Υπό το πρίσμα αυτό, ο εκπαιδευτικός, μέσω των παιχνιδιών των νηπίων στο πλαίσιο της τάξης, υποβοηθάει διακριτικά τη μεταφορά τους από τον εγωκεντρισμό στο συλλογικό καθήκον και συνακόλουθα την αφομοίωση πολιτισμικών μαθημάτων (Κανατσούλη, 2002:35).

Σύμφωνα με τον Robert Protherough υπάρχουν ορισμένα σημεία τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να εστιάζει την προσοχή του. Επεξηγηματικά, υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη είναι πολύ προσωπική και χρειάζεται χρόνο, προκειμένου να καλλιεργηθεί και έτσι, η ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου διαφέρει για κάθε αναγνώστη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, επίσης, να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι υπάρχει πιθανότητα οι αρχικές σκέψεις και ιδέες των παιδιών να μεταβληθούν, εξαιτίας της ομαδικής ανάγνωσης. Αναφέρει

και τον κίνδυνο που ελλοχεύει ότι μέσω της διαμεσολάβησης, οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να επηρεαστούν από τη γνώμη του εκπαιδευτικού, να υιοθετήσουν την δική του άποψη για το κείμενο και να ταυτιστούν με αυτή. Συνεπώς, μειώνεται ο αυθορμητισμός και η αυθεντικότητα της άποψης των παιδιών. Για το λόγο αυτό, η νηπιαγωγός, οφείλει να δέχεται και να είναι διαλλακτική σε όλες τις πιθανές απόψεις κατά τη διάρκεια της συζήτησης της ιστορίας.

5.3: Εικονοβιβλία και κριτική

Αναμφίβολα, τα εικονοβιβλία, αν και θεωρητικά απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες, απαιτούν αναγνώστες με ιδιαίτερες δεξιότητες για να αποσαφηνιστούν, καθώς εμφανίζουν διπλή αφήγηση (Nikolajeva & Scott, 2006:125). Υποστηρίζεται πως εκτός από τα γλωσσικά σχήματα, ο αναγνώστης χρειάζεται να κατέχει ευρύ λεξιλόγιο, ώστε να είναι ικανός να κατανοεί οπτικές διεργασίες, όπως επίσης και τη σχέση μεταξύ κωδίκων νοηματοδότησης των εικόνων, σε συνδυασμό με τους κώδικες της γλώσσας και τις αφηγηματικές χρήσεις της (Οικονομίδου, 2016:225).

Καθώς, όμως στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα εικονοβιβλία και ο τρόπος με τον οποίο αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τον βαθμό δυσκολίας που εμφανίζουν, εξαιτίας της σχέσης κειμένου και εικόνας και να αποδεχτούμε το γεγονός ότι δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά.

Κεφάλαιο 6: Γραμματισμοί

6.1: Πολυτροπικότητα

Ως πολυτροπικότητα χαρακτηρίζεται ο συνδυασμός περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων, όπως γραπτός λόγος, εικόνα, μουσική, ήχος, για την παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος (Χατζησαββίδη & Γαζάνη, 2005). Τα κείμενα είναι πολυτροπικά, εφόσον το περιεχόμενό τους συν-διαμορφώνεται μέσω γλώσσας, εικόνων κ.ά και για την ανάγνωσή τους, ο αναγνώστης αναζητά κρυμμένα

νοήματα και πληροφορίες, διαμέσου του οπτικού κώδικα (Kress & VanLeeuwen, 2010). Ο αναγνώστης έχει λειτουργικό ρόλο εντοπίζει και αποκωδικοποιεί τα δεδομένα κάθε σημειωτικού τρόπου, για την οικοδόμηση νοήματος, με τη σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης και του επικοινωνιακού πλαισίου του κειμένου. έπειτα, καλείται να αναλύσει κριτικά το κείμενο και να μετασχηματίσει τις πληροφορίες του σε ένα διαφορετικό περιβάλλον.

Τα παιδιά αντικρίζουν πολυτροπικά κείμενα, πριν ενταχθούν στην προσχολική επίσημη εκπαίδευση (Γιαννικοπούλου, 2016:82) και εκφράζονται με διάφορα πολυτροπικά μέσα, όπως η ζωγραφική και το τραγούδι, μεταφέροντας τις γνώσεις τους σε ένα σημειωτικό σύστημα, με σκοπό να κατανοήσουν κάποιο άλλο (Γιαννικοπούλου, 2016:83). Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Δασκάλων Αγγλικής Γλώσσας (NCTE), στόχος του εκπαιδευτικού είναι η εξοικείωση των μαθητών με την κριτική ανάλυση κειμένων και την ενσωμάτωση της οπτικής τους γνώσης, στη γνώση άλλων γλωσσικών μορφών.

6.2: Γραμματισμός

Ο «γραμματισμός» ή εγγραμματισμός (literacy) αναφέρεται στην δυνατότητα του ανθρώπου να λειτουργεί με αποτελεσματικό τρόπο σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας. Επομένως, δεν αναφέρεται μόνο σε ικανότητες γραφής και ανάγνωσης, αλλά στην εξοικείωση με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες, τα οποία και μπορεί να διαχειριστεί, να παράγει και να αντιμετωπίσει κριτικά, αξιοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο, σε συνδυασμό με μη γλωσσικά κείμενα, όπως εικόνες και χάρτες (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Ο γραμματισμός ξεκινάει από την παιδική ηλικία και εξακολουθεί να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι ο γραμματισμός των παιδιών, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «αναδυόμενος», χωρίς να αποκλείεται κάποια «ανάδυση» γραμματισμού σε άλλες συνθήκες και ηλικίες.

Τα οφέλη του γραμματισμού αποτελούν η σύνδεση του γραπτού με τον προφορικό λόγο, η αναδυόμενη ανάγνωση και η πολιτισμική πρακτική ανάγνωσης. Επιπλέον, αποτελεί βάση για τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις, όπως κατανόηση του κειμένου και αντισταθμιστική αγωγή. Ταυτόχρονα συνεισφέρει στην οργάνωση και

ιεράρχηση των πληροφοριών και συνεπακόλουθα στην κατανόηση διαδοχής των γεγονότων στην πλοκή και την σύνδεση της σχέσης αιτίου και αιτιατού. Τέλος, αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και διαμεσολαβεί σε ζητήματα κοινωνικής ενδυνάμωσης και ενσυναίσθησης. Ωστόσο, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί η αλληλεπιδραστική ανάγνωση.

6.3: Οπτικός γραμματισμός

Μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσει ο σύγχρονος άνθρωπος είναι ο οπτικός γραμματισμός, ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα ερμηνείας, δημιουργίας και κριτικής αποτίμησης των οπτικών μηνυμάτων. Οπτικά μηνύματα παρέχουν οι φωτογραφίες, οι κινούμενες εικόνες, τα έργα τέχνης, οι διαφημίσεις και οι αναπαραστάσεις όπως πίνακες και διαγράμματα. Ο οπτικός γραμματισμός βασίζεται στην ιδέα ότι οι εικόνες μπορούν να «διαβαστούν» και ότι το νόημα προέρχεται από μια διαδικασία ανάγνωσης και περιλαμβάνει 3 αλληλοσυμπληρούμενες εκφάνσεις την κατανάλωση και χρήση, την κριτική προσέγγιση και την παραγωγή και δημιουργία (Γρόσδος, 2008).

Αναντίρρητα, ο οπτικός γραμματισμός προσφέρει ποικίλα οφέλη στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, καλλιεργείται η προφορική και γραπτή έκφραση και τα παιδιά αποκτούν σταδιακά πλουσιότερο λεξιλόγιο. Καλλιεργείται ακόμη και η κριτική σκέψη, εφόσον μάθουν να διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες των οπτικών μηνυμάτων, από τις δευτερεύουσες. Ενισχύεται η βιωματική και συνεργατική μάθηση, αποσκοπώντας στην βελτίωση των αποδόσεων των μαθητών και επιτυγχάνεται ευκολότερη διατήρηση και ανάκληση γνώσεων. Ταυτόχρονα, εξασκείται η αντίληψη, η μνήμη, η κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση και η αρχειοθέτηση ιδεών. Επίσης, αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και ενισχύεται η ενθάρρυνση μαθητών με γλωσσικά προβλήματα. Τέλος, ο οπτικός γραμματισμός προσφέρει με την αξιοποίηση οπτικών μηνυμάτων, μια κοινή γλώσσα συνεννόησης (*linguafranca*) σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Τα παιδιά φαίνεται πως κατακτούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον οπτικό γραμματισμό από τον λεκτικό (Γιαννικοπούλου, 2004:169). Εξάλλου, ο οπτικός γραμματισμός συμβάλει στην ανάδυση του γραπτού λόγου. Πολλές πρόσφατες

μελέτες συμφωνούν με την άποψη αυτή και προσθέτουν ότι βιβλία στα οποία η εικόνα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη νοηματοδότησή του, συμβάλλουν και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Τέλος, επισημαίνεται η αξία του οπτικού γραμματισμού στην ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων για την αποκωδικοποίηση των εικόνων και την παραγωγή του νοήματος, απαιτείται ο αναγνώστης να αξιοποιήσει σύνθετους νοητικούς μηχανισμούς, για την ερμηνεία του.

6.4: Στρατηγικές ανάπτυξης οπτικού γραμματισμού

Ο οπτικός γραμματισμός είναι μια δεξιότητα, η οποία δεν είναι έμφυτη αλλά καλλιεργείται. Η προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, υποβοηθώντας τη γλωσσική καλλιέργεια του νηπίου. Όμως, σύμφωνα με τους Maria Avgerinou και John Ericson χρειάζεται συστηματική διδασκαλία, ώστε να αναπτυχθούν οι υψηλού επιπέδου δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού. Η Margaret Meek υποστηρίζει ότι η πρόοδος των μαθητών όσον αφορά το γραμματισμό, συνδέεται με το πώς μαθαίνουν να βλέπουν τις εικονογραφημένες ιστορίες (Σιβροπούλου, 2004:215).

Κατάλληλο εργαλείο για το σκοπό αυτό αποτελούν τα εικονοβιβλία, καθώς απαιτεί ενεργή συμμετοχή των μαθητών και κριτική ανάγνωση. Η Barbara Kiefer, αξιοποιώντας εικονογραφημένες ιστορίες σε παιδιά, κατέληξε πως υπάρχουν 4 αναπτυξιακά στάδια του οπτικού γραμματισμού. Το πληροφοριακό, όπου τα παιδιά σχολιάζουν την πλοκή της ιστορίας, το περιεχόμενο των εικόνων και συνδέουν το κείμενο με την καθημερινή ζωή. Το ανακαλυπτικό στάδιο, στο οποίο εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων, βγάζουν συμπεράσματα και διατυπώνουν υποθέσεις. Το φανταστικό που γίνονται μέρος της πλοκής και χρησιμοποιούν μεταφορικό λόγο και τέλος το προσωπικό, όπου εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για την ιστορία και αξιολογούν τις εικόνες.

Η Abigail Housen προτείνει ως κατάλληλο μέσο για τη διδασκαλία οπτικών στρατηγικών την παράθεση ερωτημάτων, καθώς οξύνουν την παρατηρητικότητα και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, με τη δικαιολόγηση των απαντήσεων. Πριν ξεκινήσει η αφήγηση ενός βιβλίου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να το παρουσιάσει στην ολομέλεια και να επιλέξει μια εικόνα για να παρατηρήσουν οι μαθητές και στη

συνέχεια να περιγράψουν τι βλέπουν, να εκφράσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο και να δώσουν ένα τίτλο. Τα παιδιά κλίνονται, στηριζόμενα στην εικόνα, να συνθέσουν και να αφηγηθούν την δική τους ιστορία, ενώ καλλιεργούν τον προφορικό λόγο. Ακόμη, για την εκμάθηση σχέσεων αλληλουχίας και χρόνου, προτείνονται δραστηριότητες «ετοιμότητας στην ανάγνωση», όπως για παράδειγμα τα παιδιά να τοποθετούν εικονογραφημένες κάρτες σε μια ακολουθία από τα αριστερά προς τα δεξιά, με σκοπό να δημιουργήσουν μια οπτική ιστορία που να έχει συνοχή. Στην παρούσα εργασία, οι δεξιότητες οπτικού γραμματισμού καλλιεργούνται με την εξοικείωση των νηπίων στην ερμηνεία και κατανόηση των εικονοβιβλίων, ως οπτικών αναπαραστάσεων, καθώς και να εκφράζουν τις απόψεις τους, δημιουργώντας ιστορίες.

Μέρος Β': Έρευνα

Κεφάλαιο 1: Ερευνητικές Προσεγγίσεις

1.1: Στόχος της έρευνας

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη του βαθμού ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατά πόσο τα παιδιά είναι ικανά να αντιληφθούν την εξέλιξη της ιστορίας ενός εικονοβιβλίου.

1.2: Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία κλήθηκε να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία διατυπώνονται ως εξής:

- α) Σε ποιο βαθμό συμβάλλει η αξιοποίηση των εικονοβιβλίων, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των παιδιών;
- β) Είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ικανά να σειριοθετούν χρονικά εικόνες και να αντιλαμβάνονται ότι εξιστορούν ιστορίες ακόμα και χωρίς την ύπαρξη κειμένου;

- γ) Αντιλαμβάνονται το νόημα μιας αμφίσημης ιστορίας, δηλαδή μια ιστορία όπου το κείμενο και οι εικόνες έρχονται σε σύγκρουση;
- δ) Στην περίπτωση που αντιληφθούν την αμφισημία της ιστορίας, ποια από τις δυο τροπικότητες θα επιλέξουν να εμπιστευτούν;
- ε) Ακολουθούν την εξέλιξη της ιστορίας ενός εικονοβιβλίου χωρίς λέξεις, με τον τρόπο που επιχειρεί και επιδιώκει ο συγγραφέας/ εικονογράφος ή νοηματοδοτούν τις εικόνες με έναν διαφορετικό, δικό τους τρόπο;
- στ) Μπορούν να συνθέτουν τις δικές τους αφηγήσεις, με γνώμονα την εικονογράφιση;
- ζ) Εμφανίζουν περισσότερο ενδιαφέρον σε μια ιστορία που μεταδίδεται μέσω ενός υπολογιστή ή ενός βιβλίου;

1.3: Υλικό της έρευνας

Τα υλικά που αξιοποιήθηκαν για την έρευνα ήταν αρχικά ένα μέσο καταγραφής οπτικοακουστικού υλικού, με μορφή βιντεοσκόπησης και ηχογραφήσεων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Τέσσερα πακέτα εικόνων, όπου το κάθε πακέτο περιέχει τρεις με τέσσερις μπερδεμένες εικονογραφημένες κάρτες, που απεικονίζουν μια ιστορία. Έπειτα, ένας φορητός υπολογιστής με τα εικονοβιβλία «Rosie's Walk», « Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη» και «Σςς! Έχουμε σχέδιο» σε ηλεκτρονική μορφή. Λευκά φύλλα μεγέθους A4, 2 λευκά φύλλα A3 και μαρκαδόρους, καθώς αυτό το υλικό επέλεξαν τα ίδια τα παιδιά για να δημιουργήσουν. Το εικονοβιβλίο «Ταξίδι» σε έντυπη μορφή και τις πέντε σκηνές που παρουσιάστηκαν σε εκτυπωμένη μορφή. Τέλος, το πρόγραμμα PowerPoint (προαιρετικό).

1.4: Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν προϊόν δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς ήταν άμεσα διαθέσιμο στην πρακτική άσκηση που εκπόνησα. Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, αποτελούνταν από 16 παιδιά ενός νηπιαγωγείου της περιοχής της Φλώρινας.

Αναλυτικότερα, απαρτίστηκαν από 13 κορίτσια και 3 αγόρια, εκ των οποίων τα 4 ήταν νήπια, ενώ τα υπόλοιπα 12 ήταν προνήπια. Όλα τα παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής. Αξίζει να σημειωθεί πως το ένα από αυτά έχει διαγνωστεί με διαταραχές λόγου και έκφρασης, από εξειδικευμένο άτομο.

1.5: Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε τον Δεκέμβριο του 2022, σε διάρκεια πέντε σχολικών ημερών και πραγματοποιήθηκαν 8 δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες έλαβαν χώρα στην ολομέλεια και στα τραπέζια εργασίας, κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Η πρώτη δραστηριότητα ηχογραφήθηκε, ενώ οι υπόλοιπες βιντεοσκοπήθηκαν, ώστε να παρατηρηθούν πιο προσεκτικά οι εκφράσεις των παιδιών στην ανάλυση δεδομένων.

Αρχικά, την πρώτη ημέρα της έρευνας, παρουσιάστηκαν στα παιδιά, με τυχαία σειρά, τρεις εικονογραφημένες κάρτες και ζητήθηκαν να τις σειριοθετήσουν με χρονολογική σειρά και στη συνέχεια να δημιουργήσουν μια δική τους αφήγηση για την ιστορία. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν την ίδια διαδικασία χωρισμένα σε ομάδες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε, διότι παρόμοια προτείνεται από την Abigail Housen, στις στρατηγικές ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού και πραγματοποιήθηκε πρώτη, με σκοπό να εισάγει τα παιδιά στην έννοια της αφηγηματικής λειτουργίας των εικόνων. Επιλέχθηκαν ως αρχή τρεις εικόνες για την εξοικείωση των μαθητών και στη συνέχεια αυξήθηκε ο βαθμός δυσκολίας. Όλα τα πακέτα εικόνων επιλέχθηκαν με βάση την ευκρίνεια και την απλότητά τους και αξίζει να σημειωθεί ότι τα δυο από τα τρία πακέτα εικόνων προέρχονται από το καθημερινό περιβάλλον των παιδιών, ενώ το τελευταίο είναι περισσότερο πρωτότυπο. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν μια προφορική αφήγηση, παρατηρώντας τις εικόνες.

Οι υπόλοιπες δραστηριότητες αφορούν ενασχόληση με τα εικονοβιβλία, όπου για την παρουσίαση κάθε εικονοβιβλίου, ακολουθήθηκε η ίδια ρουτίνα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονταν το εξώφυλλο του εικονοβιβλίου στους μαθητές, από τους οποίους ζητούνταν να εκφράσουν τι βλέπουν και να προβλέψουν το περιεχόμενο του παραμυθιού, καθώς σύμφωνα με τη Rosenblatt, το πρώτο βήμα είναι η

προετοιμασία του περιβάλλοντος. Μια ακόμη στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι η επίδειξη της εικονογράφησης, πριν την ανάγνωση του βιβλίου, έτσι ώστε να παρατηρήσουν και να επεξεργαστούν τα παιδιά τις εικόνες και να εκφράσουν τις υποθέσεις τους. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, μετά από κάθε σελίδα ή δισέλιδο εικονογράφησης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν υποθέσεις και να προβλέψουν την συνέχεια της ιστορίας, όπως προτείνει η Abigail Housen. Με την λήξη της κάθε αφήγησης, διατυπώνονταν στα παιδιά ανοιχτές ερωτήσεις και ζητούνταν να επιχειρηματολογήσουν τις απαντήσεις τους. Βασικές ερωτήσεις που διατυπώνονταν μετά από κάθε εικονοβιβλίο ήταν οι εξής: «Πως σας φάνηκε το παραμύθι; Ποια ήταν η αγαπημένη σας σκηνή; Γιατί;».

Η σειρά με την οποία επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν τα εικονοβιβλία ήταν: 1) «Rosie's Walk» της Pat Hutchins, 2) «Ο Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη» του Sylvain Victor, 3) «Σζς! Έχουμε σχέδιο» του Chris Haughton και 4) «Ταξίδι» του Aaron Becker. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα εικονοβιβλία αναφέρονται στο παράρτημα Ι. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη σειρά, με βάση τον σταδιακά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας που εμφανίζει στην κατανόησή της η ιστορία, τις εικόνες και την αλληλεπίδραση κειμένου – εικόνας. Όλα τα βιβλία εκτός του τελευταίου, ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και παρουσιάστηκαν μέσω ενός φορητού υπολογιστή. Το δεύτερο εικονοβιβλίο ήταν μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα, το πρώτο και το τρίτο μεταφράστηκαν πιστά, δείχνοντας στα παιδιά μόνο την εικονογράφηση, ενώ το τελευταίο δεν περιείχε καθόλου κείμενο.

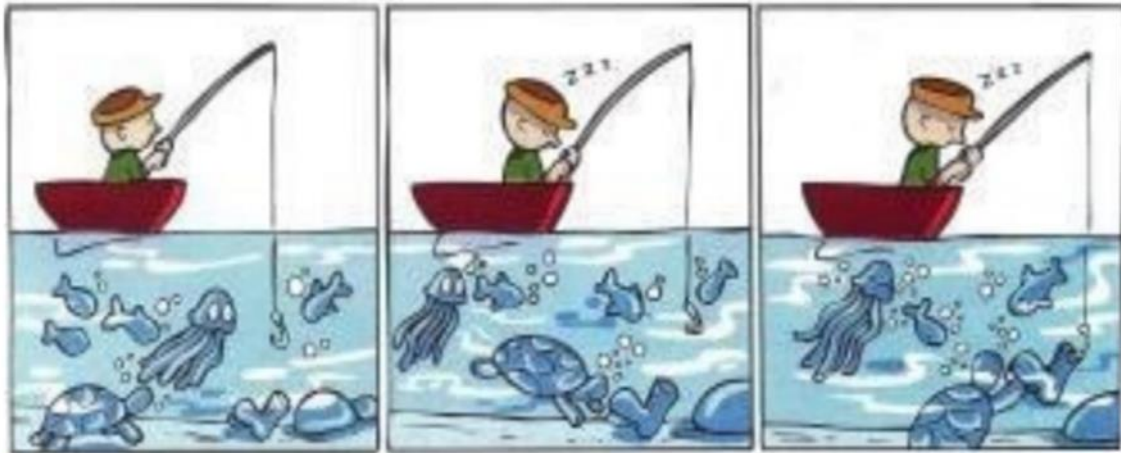
Εκτενέστερα, όσον αφορά το «Rosie's Walk», πραγματοποιήθηκαν δυο αφηγήσεις στην πρώτη τα παιδιά δεν έβλεπαν την εικονογράφηση, σε αντίθεση με τη δεύτερη. Η συγκεκριμένη ενέργεια πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αντιληφθούν τα παιδιά την προσφορά της εικονογράφησης στο κείμενο ενός βιβλίου. Με την λήξη της πρώτης αφήγησης, εκτός από τις βασικές ερωτήσεις, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν τι περιμένουν να δουν στην εικονογράφηση του βιβλίου. Στην πρώτη βασική ερώτηση: «Πώς σας φάνηκε το παραμύθι», αναμένεται να απαντήσουν ότι ήταν βαρετό, καθώς το κείμενο της ιστορίας αυτούσιο δεν εμφανίζει κάποια μορφή δράσης. Μετά τη δεύτερη ανάγνωση, εκτός από τις βασικές ερωτήσεις, τα παιδιά ρωτήθηκαν: «Νομίζετε πως οι εικόνες λένε την ίδια ιστορία με τις λέξεις; Τι πιστεύετε ότι θα κάνει η αλεπού από εδώ και πέρα;». Τέλος, τα παιδιά απόδωσαν εικαστικά την αγαπημένη τους σκηνή.

Την δεύτερη μέρα της έρευνας, παρουσιάστηκε το εικονοβιβλίο «Σζς! Έχουμε σχέδιο» και με την λήξη του τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν τις εξής ερωτήσεις: « Πιστεύετε, το παραμύθι έχει κάποιο τέλος; Γιατί; Τι πιστεύετε εσείς ότι θα συμβεί μετά;» Έπειτα, κλήθηκαν να αποδώσει εικαστικά την συνέχεια της ιστορίας. Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να διαπιστωθεί εάν τα νήπια μπορούν να αποδώσουν λεκτικά της διήγηση με την ίδια ευκολία που την αποδίδουν εικαστικά.

Την τρίτη μέρα, παρουσιάστηκε το εικονοβιβλίο «Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη» και με την λήξη του τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως ο ήρωας της ιστορίας είχε τύχη και γιατί. Την τέταρτη μέρα παρουσιάστηκε το εικονοβιβλίο «Ταξίδι». Μετά την ρουτίνα παρουσίασης, τα παιδιά παρατηρούσαν τις πέντε σκηνές που επιλέχθηκαν, όσο παροτρύνονταν με ανοιχτές ερωτήσεις να σχολιάσουν τις εικόνες. Ενδεικτικές ερωτήσεις: «Τι βλέπετε εδώ; Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ήρωας της ιστορίας και γιατί; Τι νομίζετε ότι κάνει ο ήρωας; Που πιστεύεις ότι βρίσκεται και τι σε κάνει να το λες αυτό; Ποια είναι τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας και τι σχέση έχουν με τον ήρωα μας;». Ακολουθείται η ίδια διαδικασία, με λιγότερες ερωτήσεις, ώστε τα παιδιά να εκφράζουν τις ελεύθερες σκέψεις τους χωρίς καθοδήγηση. Ο λόγος που τα παιδιά παρατήρησαν μόνο πέντε σκηνές ήταν ώστε να μην κουραστούν με τη διαδικασία, καθώς στη συνέχεια ζητήθηκε να χωριστούν σε πέντε ομάδες και αναλόγως την σκηνή που τους δόθηκε, να δημιουργήσουν μία αφήγηση. Έπειτα, η αφήγηση καταγράφηκε και ηχογραφήθηκε, για τη δημιουργία ηλεκτρονικού παραμυθιού. Το τελικό αποτέλεσμα, περιείχε την εικονογράφηση με την ηχογράφηση των παιδιών σε ένα αρχείο PowerPoint και τους παρουσιάστηκε την επόμενη ημέρα.

Κεφάλαιο 2: Ερευνητικά αποτελέσματα

2.1: Σειριοθέτηση



Εικόνα 1. Σειριοθέτηση 1^ο πακέτο εικόνων

Αρχικά, όταν τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες στην εικόνα 1, με ρώτησαν το σημαίνει το «ZZZ», επισημαίνοντας ότι δεν εμφανίζεται σε όλες τις εικόνες. Εφόσον φάνηκε πως κανένα δεν ήξερε, τους απάντησα ότι έτσι δείχνει πως κοιμάται. Έτσι, τα παιδιά είπαν ότι στις δυο από τις τρεις εικόνες ο ψαράς κοιμάται. Όσον αφορά τη σειριοθέτηση υπήρξαν διαφορούμενες απόψεις για το εάν η ιστορία ξεκινάει με τον ψαρά να κοιμάται ή όχι αλλά κατέληξαν ότι στην πρώτη σκηνή είναι ξύπνιος. Τα παιδιά συνεργάστηκαν και κατάφεραν να σειριοθετήσουν με τη σωστή χρονολογική σειρά τις εικόνες.

Η ιστορία που αφηγήθηκαν τα παιδιά για το συγκεκριμένο πακέτο εικόνων, με καθοδηγητικές ερωτήσεις ήταν η εξής: «ένας κύριος πήγε να ψαρέψει και μετά κοιμάται τον πήρε ο ύπνος. Δεν έπιασε ψάρια αλλά έπιασε κάτι άλλο». Οι απαντήσεις σχετικά με το αντικείμενο που έπιασε ο ψαράς ποίκιλαν. Αναλυτικότερα, από τα 11 παρόντα παιδιά, 1 νήπιο και 10 προνήπια, λάβαμε τις εξής απαντήσεις:

- ✚ Δεν έπιασε τίποτα.
- ✚ Μπέρτα.
- ✚ Φώκια.
- ✚ Καρδούλα (απάντηση από δυο παιδιά).
- ✚ Καρχαρία (απάντηση από δυο παιδιά).
- ✚ Ψάρι (απάντηση από δυο παιδιά).

Κανένα παιδί δεν απάντησε ότι ο ψαράς στο αγκίστρι είχε μία μπότα, ούτε ότι την τοποθέτησε εκεί μία χελώνα.



Εικόνα 2. Σειριοθέτηση 2^ο πακέτο εικόνων

Η αφήγηση των παιδιών για το συγκεκριμένο πακέτο εικόνων ήταν η εξής: «ήταν ένα παιδάκι με πράσινη μπλούζα και έμπαινε στο αυτοκίνητο με τη μαμά του. Έβαλε και το καρεκλάκι και έβαλε ζώνη μόνο του».



Εικόνα 3. Σειριοθέτηση 3^ο πακέτο εικόνων

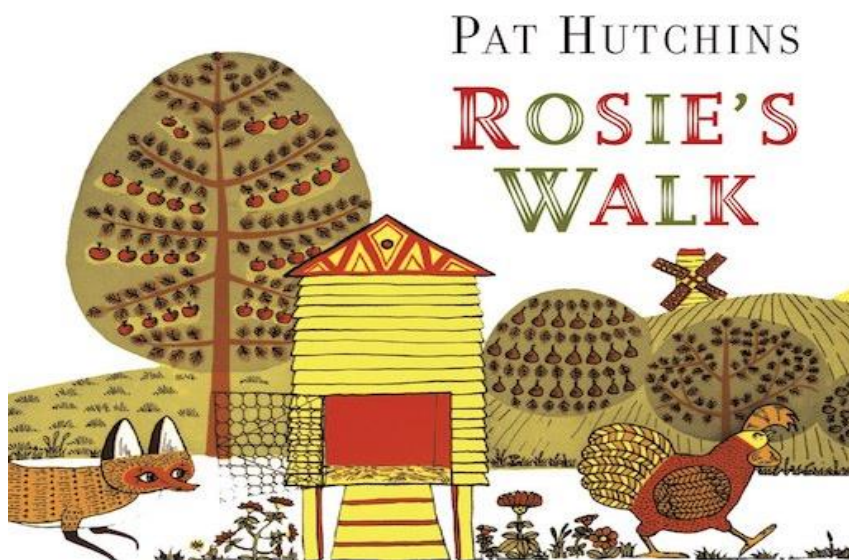
Η αφήγηση των παιδιών για το συγκεκριμένο πακέτο εικόνων ήταν η εξής: «έναν καιρό ήτανε το παιδί με ποδήλατο και στην αρχή έπεσε γιατί δεν πρόσεχε τι κάνει και μετά τσίριζε και νομίζω έκλαψε γιατί χτύπησε στα γόνατα (και αυτό φαίνεται) γιατί έχει εκείνο το κόκκινο στα γόνατά του. Μετά του έβαλε η μαμά του τσιρότο».



Εικόνα 4. Σειριοθέτηση 4^ο πακέτο εικόνων

Η αφήγηση των παιδιών για το συγκεκριμένο πακέτο εικόνων ήταν η εξής: «Μια φορά και έναν καιρό, ήταν ένα κοριτσάκι (το αντιλήφθηκαν από τα μαλλιά της, που είπαν ότι μοιάζουν με μιας συμμαθήτριάς τους) που κρατούσε ομπρέλα γιατί έβρεχε (έδειξαν τις σταγόνες). Της έφυγε η ομπρέλα από τα χέρια ή τρόμαξε βλέποντας το πουλί ή το πουλί την τρόμαξε επίτηδες για να της πάρει την ομπρέλα. Μετά το πουλί πήρε την ομπρέλα και το έβαλε στα μικρούλια πουλάκια για να κάνουν κούνια. Α όχι φωλιά έκανε (με την ομπρέλα)».

2.2: Rosie's Walk



Εικόνα 5. Εξώφυλλο βιβλίου «Rosie's walk»

Το συγκεκριμένο βιβλίο εξιστορεί την βόλτα μιας κότας, της Rosie, σε μια φάρμα. Αν και στο κείμενο δεν αναφέρεται καθόλου, στις εικόνες παρατηρούμε την παρουσία μιας αλεπούς που ακολουθεί την Rosie, προσπαθώντας να την φάει, όμως κάθε φορά αποτυγχάνει. Η εικονογράφηση παρατίθενται σε δισέλιδα, με την πρώτη εικόνα την προσπάθεια της αλεπούς και την επόμενη το αποτέλεσμα.



Εικόνα 6. Παράδειγμα προσπάθειας αλεπούς



Εικόνα 7. Παράδειγμα αποτελέσματος της προσπάθειας

Η πρώτη ανάγνωση πραγματοποιήθηκε χωρίς να βλέπουν τα παιδιά την εικονογράφηση, αποσκοπώντας στην ανάδειξη της σημασίας των εικόνων στο συγκεκριμένο βιβλίο. Με την λήξη της πρώτης αφήγησης, τα παιδιά ρωτήθηκαν πως τους φάνηκε η ιστορία. Προς έκπληξή μου, αποκρίθηκαν θετικά. Στην αιτιολόγηση, ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών απάντησαν πως του άρεσε που η κότα έκανε βόλτα και τα υπόλοιπα τρία, είπαν ότι τους άρεσε που η κότα βρήκε τροφή στο δρόμο και έτρωγε. Ωστόσο, το ότι έτρωγε δεν αναφέρθηκε στο παραμύθι. Τα παιδιά ίσως το

νοηματοδότησαν έτσι, καθώς στο κείμενο αναφέρθηκε πως η κότα επέστρεψε από την βόλτα της για το βραδινό φαγητό και λάβαμε την ίδια απάντηση από τρία παιδιά, ενδεχομένως γιατί επηρεάστηκαν μεταξύ τους.

Στην δεύτερη ανάγνωση που ακολούθησε επί τόπου, τα παιδιά έβλεπαν την εικονογράφηση και ενθαρρύνθηκαν να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες και να τις σχολιάζουν. Στην πρώτη εικόνα, τα σχόλια τους ήταν περισσότερο περιγραφικού χαρακτήρα. Επομένως, τους ζητήθηκε να εκφράσουν υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας και το αποτέλεσμα της πράξης της αλεπούς. Ενώ τα παιδιά στην αρχή φαινόταν να διστάζουν, όσα εξέφρασαν υποθέσεις και επιβεβαιώθηκαν, φαινόταν ενθουσιασμένα και γελούσαν, γεγονός που παρακινούσε τα ίδια να εκφράσουν ξανά υπόθεση και τα υπόλοιπα παιδιά να δοκιμάσουν. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης παρατηρήθηκε πως ένα παιδί δεν εξέφρασε καμία υπόθεση και ενώ όλα τα υπόλοιπα παιδιά καθόντουσαν κοντά μου, το συγκεκριμένο είχε αποστασιοποιηθεί. Έτσι, της δόθηκε ο λόγος με σκοπό να εκφράσει τη γνώμη της για την εξέλιξη της δράσης. Μόλις το παιδί απάντησε και επιβεβαιώθηκε η πρόβλεψή της, χαμογέλασε, ήρθε και αυτή πιο κοντά και συμμετείχε και στην υπόλοιπη συζήτηση.

Το παιδί διαγνωσμένο με διαταραχές λόγου και έκφρασης, αν και δεν μπορούσε να εκφράσει φωναχτά την άποψή του, όταν ήθελε να σχολιάσει σηκώνονταν από τη θέση του και έδειχνε με το δάχτυλο αντικείμενα της εικόνας. Ωστόσο, μια φορά έδειξε ποιο πίστευε ότι ήταν το αποτέλεσμα της προσπάθειας της αλεπούς. Αξιοσημείωτο είναι πως στην πιο απαιτητική πρόβλεψη, ήταν το μόνο που εξέφρασε υπόθεση, η οποία ήταν και η σωστή. Στη συγκεκριμένη εικόνα, απεικονίζονταν τα δυο πρόσωπα της ιστορίας, όπου η Rosie περνάει μπροστά από έναν ανεμόμυλο, ενώ η αλεπού κρύβεται πίσω από αυτόν, έτοιμη να κάνει μια ακόμη προσπάθεια. Το παιδί, λοιπόν, ήρθε μπροστά και επισήμανε πως ένας σπάγκος, συνδεδεμένος σε μια σακούλα, ετοιμάζονταν να μπλεχτεί στο πόδι της κότας και να ρίξει όλο το περιεχόμενό του πάνω στην αλεπού. Το συγκεκριμένο γεγονός επιβεβαιώνει την βιβλιογραφία πως ο οπτικός γραμματισμός ενισχύει την ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών με γλωσσικά προβλήματα.



Εικόνα 8. Παράδειγμα απαιτητικής πρόβλεψης ιστορίας

Με την λήξη της δεύτερης αφήγησης διατυπώθηκε στα παιδιά η ίδια ερώτηση πώς τους φάνηκε το παραμύθι τώρα που είδαν και τις εικόνες. Οι απαντήσεις αυτή τη φορά ήταν επίσης θετικές, όμως υπήρχαν διαφοροποιήσεις στην επιχειρηματολογία, σε σύγκριση με την προηγούμενη. Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση τι τους άρεσε πιο πολύ ήταν οι εξής:

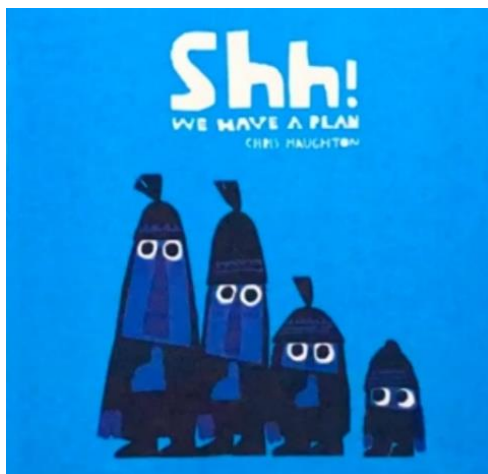
- ✚ Η αλεπού.
- ✚ Η κότα.
- ✚ Που η κότα «τη γλίτωσε» (απάντηση από 8 παιδιά).
- ✚ Που η αλεπού έπεσε στη λίμνη.

Δείγμα από τις ζωγραφιές των παιδιών παρουσιάζεται αναλυτικά στο παράρτημα II.

Την πρώτη ημέρα καθώς έλειπαν τρία νήπια, το παραμύθι τους παρουσιάστηκε ξεχωριστά, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μιας άλλης μέρας, ωστόσο με μία ανάγνωση όπου έβλεπαν την εικονογράφηση. Αξίζει να σημειωθεί πως τα νήπια χρειάστηκαν μόνο μια ερώτηση κατά τη διάρκεια της αφήγησης, καθώς έπειτα σχολίαζαν αμέσως μετά την ανάγνωση του εκάστοτε κειμένου. Όταν παρατήρησαν την αλεπού, η πρώτη ερώτηση ήταν τι πιστεύουν ότι θα κάνει η αλεπού όπου το ένα παιδί αποκρίθηκε: «θα πάει να φάει την φάει (την κότα). Ή δε θα την φάει.... Δε θα την φάει κυρία». Τα υπόλοιπα δυο παιδιά συμφώνησαν ότι δε θα φάει την κότα. Τα παιδιά σχολίαζαν έπειτα την κάθε σκηνή επιτυγχάνοντας κάθε φορά την σωστή πρόβλεψη για το αποτέλεσμα της προσπάθειας της αλεπούς και στη συνέχεια χαμογελούσαν και έδειχναν ενθουσιασμό για τη συνέχεια. Στην

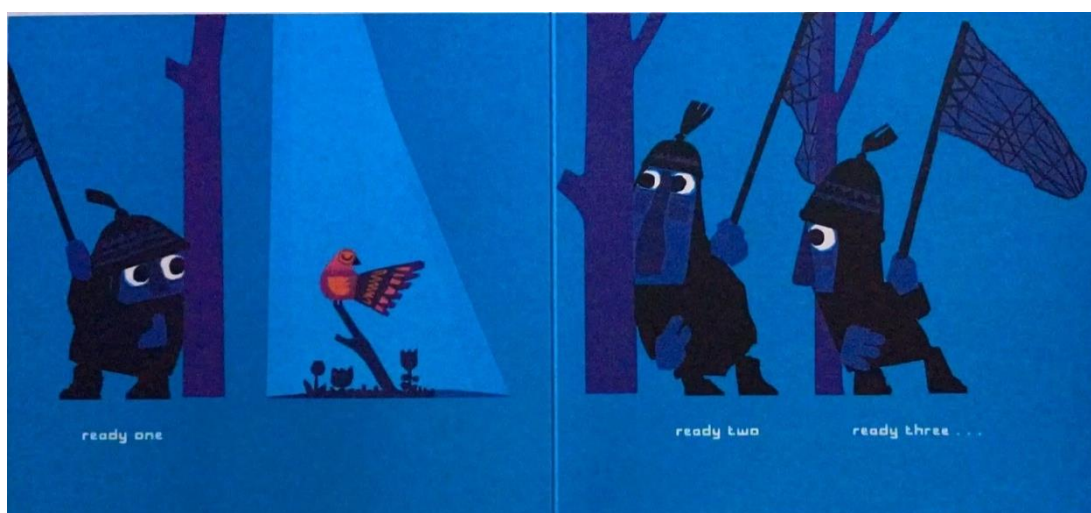
ερώτηση πώς τους φάνηκε το παραμύθι απάντησαν ομόφωνα ότι τους άρεσε που η κότα «τη γλίτωσε» και δεν πεθαίνει.

2.3: Σςς! Έχουμε σχέδιο

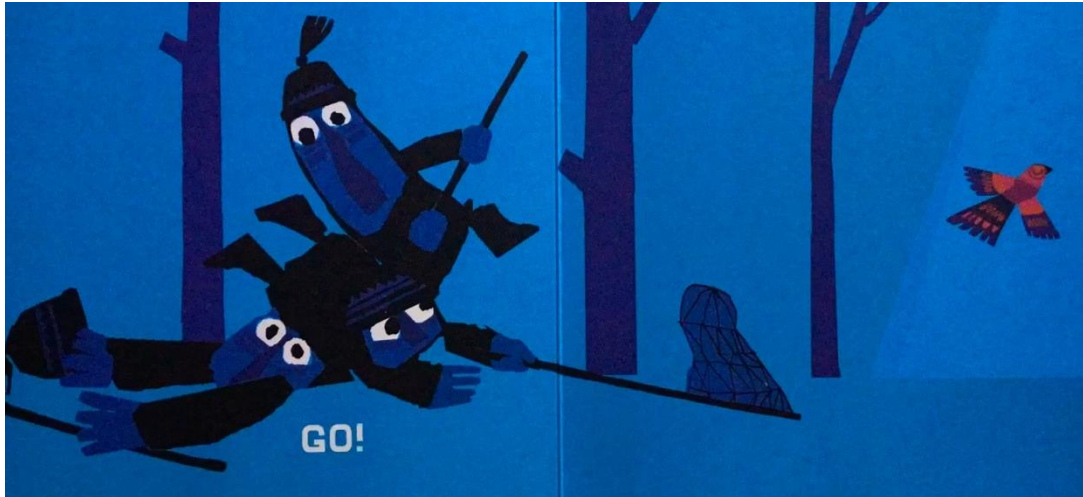


Εικόνα 9. Εξώφυλλο βιβλίου «Σςς! Έχουμε σχέδιο»

Η συγκεκριμένη ιστορία περιγράφει τις αποτυχημένες προσπάθειες τεσσάρων ανθρώπων να κυνηγήσουν πουλιά. Σε κάθε σελίδα, το κείμενο περιγράφει τις απόπειρες, ενώ το αποτέλεσμα αποκαλύπτεται από την εικονογράφηση. Είναι άξιο να αναφερθεί πως το τέλος της ιστορίας είναι ανοιχτό.



Εικόνα 10. Παράδειγμα απόπειρας κυνηγών



Εικόνα 11. Παράδειγμα αποτελέσματος απόπειρας

Με την προετοιμασία του περιβάλλοντος τα παιδιά σχολίασαν ότι στο εξώφυλλο παρατηρούν τέσσερα ανθρωπάκια, άλλα είπαν πολεμιστές και άλλα ιππότες. Όταν ξεκίνησε η αφήγηση ένα παιδί σχολίασε ότι τελικά είναι κυνηγοί, ενώ ένα άλλο ρώτησε γιατί φοράνε μαύρα ρούχα. Όταν η ίδια ερώτηση κατευθύνθηκε στα υπόλοιπα παιδιά, ένα νήπιο αποκρίθηκε: «φοράνε τέτοια ρούχα γιατί σκοτώνουν, για να μην γίνουνε χάλια». Στην ερώτηση ποιο θεωρούν πως είναι το σχέδιο των ανθρώπων τα παιδιά πρόβλεψαν σωστά να πιάσουν το πουλί. Στην ερώτηση που ακολούθησε εάν πιστεύουν πως οι άνθρωποι θα καταφέρουν να πιάσουν το πουλί, 7 παιδιά απάντησαν αρνητικά, 4 παιδιά απάντησαν θετικά, ενώ τα υπόλοιπα 5 δεν εξέφρασαν άποψη.

Με την λήξη της αφήγησης, στην ερώτηση πώς σας φάνηκε το παραμύθι όλα τα παιδιά απάντησαν θετικά και όσον αφορά το τι τους άρεσε πιο πολύ, οι απαντήσεις ήταν οι εξής:

- ✚ Που μαζεύτηκαν πολλά πουλιά(απάντηση από 3 παιδιά).
- ✚ Το σκιουράκι (απάντηση από 4 παιδιά).
- ✚ Που πέσανε οι άνθρωποι (απάντηση από 4 παιδιά).
- ✚ Που οι άνθρωποι πέσανε στο νερό (απάντηση από 2 παιδιά).
- ✚ Τα πουλάκια.
- ✚ Το μικρό ανθρωπάκι.
- ✚ Η τελευταία σκηνή.

Στην ερώτηση αν πιστεύουν τα παιδιά πως το συγκεκριμένο παραμύθι έχει τέλος, 3 παιδιά απάντησαν αρνητικά, 2 παιδιά απάντησαν θετικά, 1 απάντησε: «το τέλος είναι ότι δεν έχει τίποτα», 1 άλλο ότι: «το τέλος είναι ότι δεν πιάσανε τίποτα», ενώ τα υπόλοιπα 9 παιδιά δεν έδωσαν κάποια απάντηση. Τέλος, στην ερώτηση πώς τελειώνει συνήθως ένα παραμύθι, ένα προνήπιο αποκρίθηκε: «Με μια εικόνα που δείχνει το παραμύθι».

Στην συνέχεια αφού συζητήθηκε το ανοιχτό τέλος και αν οι άνθρωποι θα επιτύχουν τελικά να παγιδεύσουν το σκίουρο, τα παιδιά κλήθηκαν να αποτυπώσουν εικαστικά μια από τις εκδοχές σε δυο κοινά λευκά φύλλα Α3. Από τα 16 παιδιά δεν ανταπεξήλθαν τα 5, καθώς ζωγράρισαν κάτι άσχετο με το παραμύθι. Από τα υπόλοιπα παιδιά, 6 ζωγράρισαν πως οι άνθρωποι δεν θα πιάσουν το σκίουρο, ενώ 6 ότι θα τον πιάσουν. Όσον αφορά την πρώτη εκδοχή, τα παιδιά απάντησαν ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να πιάσουν το σκίουρο αλλά ξεφεύγει και μετά τα παράτησαν. Ωστόσο κανένα δεν έδειξε τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η απόπειρα, αν και ένα προνήπιο είπε πως ήταν ένα λουλούδι που έδωσε δύναμη στο σκίουρο να σκαρφαλώσει και οι άνθρωποι δεν το έφταναν. Και στην δεύτερη εκδοχή, αντίστοιχα, ενώ τα παιδιά είπαν ότι οι άνθρωποι αιχμαλωτίζουν το σκίουρο, μόνο ένα είπε με απόγες. Δείγμα από τις ζωγραφιές των παιδιών παρουσιάζεται αναλυτικά στο παράρτημα ΙΙΙ.

2.4: Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη

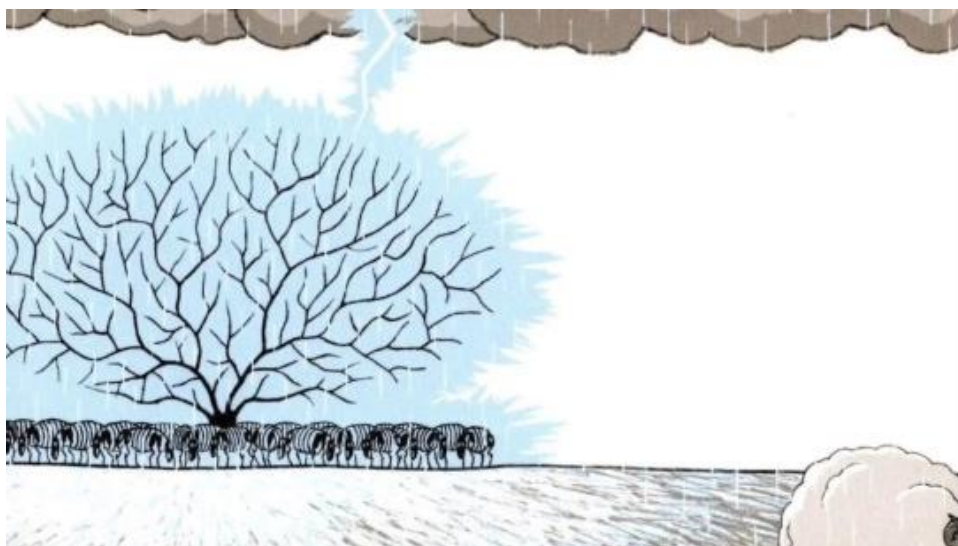


Εικόνα 12. Εξώφυλλο βιβλίου «Μισέλ το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη»

Το συγκεκριμένο βιβλίο εξιστορεί την περιπέτεια ενός πρόβατου, του Μισέλ, ο οποίος θεωρεί πως είναι πολύ άτυχος. Το κείμενο περιγράφει τις ατυχίες του Μισέλ, ωστόσο η εικονογράφηση αποκαλύπτει πως στην πραγματικότητα ήταν πολύ τυχερός, καθώς σε κάθε ατυχές συμβάν γλίτωνε από ένα μεγαλύτερο πρόβλημα.



Εικόνα 13. Παράδειγμα μιας άτυχης κατάστασης του Μισέλ



Εικόνα 14. Παράδειγμα της πραγματικής τύχης του Μισέλ

Με την προετοιμασία του περιβάλλοντος τα παιδιά σχολίασαν ότι στο εξώφυλλο παρατηρούν ένα πρόβατο, τον Μισέλ. Κατά την διάρκεια της αφήγησης, το

κύριο ερώτημα προς τα παιδιά ήταν αν πιστεύουν πως ο ήρωας έχει τύχη. Τα παιδιά αναγνώριζαν και εξέφραζαν τις ατυχής καταστάσεις του ήρωα, όπως αναφέρονται και στο κείμενο. Σταδιακά άρχισαν να αναγνωρίζουν και ατυχή γεγονότα που υποδείκνυαν την τύχη του ήρωα, χωρίς ακόμα όμως να τα συνδέουν με την τύχη του. για παράδειγμα, σε μια σκηνή, ο ήρωας εμφανίζεται να γλιτώνει από δέντρα που έπεσαν στο σημείο που βρίσκονταν προηγουμένως, από έναν δυνατό αέρα. Τα παιδιά επισήμαναν ότι έπεσαν τα δέντρα, χωρίς να φαίνεται να κατάλαβαν το λόγο. Αν και ένα προνήπιο σχολίασε ότι σώθηκε, τα υπόλοιπα δεν φάνηκε να το αντιλήφθηκαν, καθώς στο πρόσωπό τους απεικονίζονταν μια έκφραση απορίας και δεν σχολίασαν κάτι.

Η σκηνή η οποία εν τέλει κατεύθυνε να παιδιά στην συνειδητοποίηση πως ο ήρωας ήταν τυχερός, ήταν όταν εμφανίστηκε ένας λύκος με σκοπό να φάει το πρόβατο, το οποίο έπεσε σε ακαθαρσίες ενός άλλου ζώου και μύριζε, οπότε ο λύκος έφυγε. Αυτή τη φορά ένα νήπιο σχολίασε τον εξής συλλογισμό: «Ο λύκος έφυγε. Άρα το πρόβατό γλίτωσε. Άρα είχε τύχη». Με το συγκεκριμένο επιχείρημα, πείστηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά και με την λήξη της ιστορίας συζητήθηκε. Αρχικά τα παιδιά είπαν ότι τους άρεσε το συγκεκριμένο βιβλίο και ξεχώρισαν τα αγαπημένα τους σημεία ως εξής:

- ✚ Που ο λύκος πήγε να φάει το πρόβατο, αλλά εκείνο σώθηκε (απάντηση από 6).
- ✚ Που ο Μισέλ βρωμούσε (απάντηση από 3 παιδιά).
- ✚ Τα βατόμουρα που έτρωγε ο Μισέλ (απάντηση από 2 παιδιά).
- ✚ Ο Μισέλ (απάντηση από 2 παιδιά).
- ✚ 3 παιδιά δεν εξέφρασαν γνώμη.

Όσον αφορά την συζήτηση σχετικά με την τύχη του ήρωα, αν και όλα τα παιδιά είχαν πεισθεί πλέον για την τύχη του ήρωα, ένα προνήπιο όταν ρωτήθηκε σχετικά με αυτό απάντησε: «δεν είχε τύχη γιατί ο λύκος πήγε να τον φάει αλλά έκανε κακάκια». Από τις 6 καταστάσεις που υποδείκνυαν ότι ήταν τυχερός, τα παιδιά αρχικά εστίαζαν μόνο στη σκηνή με το λύκο, λέγοντας ότι ο ήρωας ήταν τυχερός, γιατί σώθηκε από τον λύκο. Έτσι, διατυπώθηκε η εξής καθοδηγητική ερώτηση: «Μήπως σώθηκε και από άλλες καταστάσεις;», όσο ξανά έβλεπαν τα παιδιά την εικονογράφηση του βιβλίου. Τα παιδιά κατάφεραν να κατονομάσουν με επιχειρήματα

4 καταστάσεις. Δεν αναγνώρισαν καθόλου την σκηνή που σώθηκε, όταν δεν έκανε πατινάζ στην παγωμένη λίμνη, στην οποία έπειτα έσπασε ο πάγος από το βάρος των υπόλοιπων προβάτων. Τέλος, αναγνώρισαν μερικώς την σκηνή όπου ο Μισέλ τρώγοντας βατόμουρα δεν μπήκε μέσα στο φορτηγό που τα μετέφερε σε σφαγείο, διότι αν και συνέδεσαν το ότι δεν μπήκε στο φορτηγό υποδήλωνε τύχη, δεν εξέφρασαν τι πιστεύουν ότι θα συνέβαινε στα υπόλοιπα πρόβατα.

2.5: Ταξίδι



Εικόνα 15. Εξώφυλλο βιβλίου «Ταξίδι»

Το συγκεκριμένο βιβλίο εξιστορεί την περιπέτεια ενός κοριτσιού με ένα μαγικό μολύβι, το οποίο ζωντανεύει τις δημιουργίες της.



Εικόνα 16. Παράδειγμα εικονογράφησης του βιβλίου «Ταξίδι»

Με την προετοιμασία του περιβάλλοντος αφού τα παιδιά σχολίασαν τι παρατηρούν στο εξώφυλλο, ένα νήπιο εξέφρασε ότι αναμένει να δει το παιδί να πηγαίνει στο κάστρο. Αρχικά, στην εικονογράφηση, τα παιδιά παρατηρούσαν τα αντικείμενα και περιέγραφαν τι βλέπουν. Κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα πρόσωπα της ιστορίας, τη σχέση που έχουν με τον ήρωα του βιβλίου και το μέρος όπου διαδραματίζεται η αρχή. Τα πρόσωπα της ιστορίας τα οποία σχολίασε ένα προνήπιο ήταν το παιδί, η μητέρα της, ο πατέρας της και η αδερφή της, στην οποία ειπώθηκε πως είναι η θεία του παιδιού. Αναφορικά με το μέρος, αν και ένα νήπιο είπε ότι βρίσκονται σε μαγαζί, ένα άλλο νήπιο επισήμανε πως βρίσκονταν σε ένα σπίτι, αναγνωρίζοντας την κουζίνα. Στο συγκεκριμένο εικονοβιβλίο δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά στη συζήτηση, αλλά όλα παρατηρούσαν προσεκτικά τις εικόνες και παρακολουθούσαν την εξέλιξη της ιστορίας, όπως την εξέφραζαν οι συμμαθητές τους.

Με την λήξη της αφήγησης, τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 ομάδες με σκοπό την δημιουργία μιας αφήγησης για την εικονογράφηση του βιβλίου. Αξιοσημείωτο είναι ότι όταν τα παιδιά παρατηρούσαν σε ομάδες, τις σκηνές της εικονογράφησης, δόμησαν μια πιο ολοκληρωμένη ιστορία και συμμετείχε η πλειοψηφία. Στο κομμάτι

της παρουσίασης του power point, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα όταν άκουγαν τις δικές τους φωνές και των συμμαθητών τους και γελούσαν.

Τέλος, όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Η αξιοποίηση των εικονοβιβλίων, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των παιδιών (περισσότερο αναλυτικά παρουσιάζεται στον σχολιασμό των αποτελεσμάτων), β) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να σειριοθετούν χρονικά εικόνες και αντιλαμβάνονται ότι εξιστορούν ιστορίες ακόμα και χωρίς την ύπαρξη κειμένου, γ) αντιλαμβάνονται το νόημα μιας αμφίσημης ιστορίας, δ) και επέλεξαν να εμπιστευτούν την εικονογραφική αφήγηση, ε) ακολουθούν την εξέλιξη της ιστορίας ενός εικονοβιβλίου χωρίς λέξεις, με τον τρόπο που επιχειρεί και επιδιώκει ο συγγραφέας, στ) μπορούν να συνθέτουν τις δικές τους αφηγήσεις, με γνώμονα την εικονογράφηση και ζ) εμφανίζουν το ίδιο ενδιαφέρον σε μια ιστορία είτε μεταδίδεται μέσω ενός υπολογιστή είτε ενός βιβλίου.

Κεφάλαιο 3: Συμπεράσματα – Συζήτηση

3.1: Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Εργαλείο της παρούσα έρευνας αποτέλεσαν τα εικονοβιβλία, για τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό έγινε αντιληπτό από τη μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών, αντιδράσεις και εκφράσεις, καθώς παρατηρούσαν τις εικόνες με προσοχή, χαμογελούσαν και ρωτούσαν ανυπόμονα: «Κυρία τι έγινε μετά; Δείξε μας». Σε όλα τα εικονοβιβλία πλησίαζαν, ώστε να παρατηρούν πιο προσεκτικά και μερικές φορές σηκώνοντουσαν να δείξουν κάποιο στοιχείο της εικόνας. Ακόμη, στο τέλος κάθε ιστορίας, ζητούσαν να διαβάσουμε και ένα διαφορετικό εικονοβιβλίο ή ξανά το ίδιο. Αξιοσημείωτο είναι πως τρεις ημέρες μετά την ανάγνωση του εικονοβιβλίου «Σζς! Έχουμε σχέδιο», τα παιδιά βλέποντας εκτυπωμένες εικόνες, όπου απεικονίζονταν οι προσπάθειες αιχμαλώτισης του πτηνού, θυμόντουσαν την εξέλιξη της ιστορίας με λεπτομέρειες και τους προκάλεσε ενθουσιασμό. Το παραπάνω διαπιστώθηκε, καθώς αμέσως βλέποντας τις εικόνες τα παιδιά είπαν: «Κυρία είναι το παραμύθι που διαβάσαμε προχθές!». Πράγματι, το

γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την προσφορά του οπτικού γραμματισμού στην εξάσκηση της μνήμης.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εικονοβιβλίων, πραγματοποιήθηκε ομαδική συζήτηση και συμμετοχική ανάγνωση και συμμετείχαν σε κάποια όλα τα παιδιά, ενώ σε άλλα η πλειοψηφία. Επεξηγώντας, στο πρώτο εικονοβιβλίο, το οποίο κατείχε το μικρότερο βαθμό δυσκολίας, συμμετείχαν όλα τα παιδιά, ενώ όσο ο βαθμός δυσκολίας αυξάνονταν, κάποια παιδιά συμμετείχαν λιγότερο στη συζήτηση με τις προβλέψεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η συμμετοχή των παιδιών εκείνων περιοριζόνταν συχνά σε περιγραφή των γεγονότων της εικονογράφησης, παρά υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, που απαιτούσε πολυπλοκότερη συλλογιστική πορεία της σκέψης. Ωστόσο, πιθανόν να χρειαζόντουσαν απλώς περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν τις πληροφορίες, διότι όταν τα παιδιά παρατηρούσαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις εικόνες, σε ομάδες, συμμετείχαν περισσότερα παιδιά και κατάφεραν να δομήσουν μια πιο ολοκληρωμένη ιστορία. Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι πως ακόμα και τις φορές που τα παιδιά πραγματοποιούσαν μια υπόθεση διαφορετική από την τελική έκβαση, σχολίαζαν το αποτέλεσμα και συνέχιζαν να συμμετέχουν σε επόμενες υποθέσεις.

Στην πρώτη επαφή των μαθητών με το εικονοβιβλίο, χρειάστηκαν καθοδηγητικές ερωτήσεις, στρατηγική που προτείνει και η Abigail Housen. Ωστόσο, η συζήτηση των εικόνων κύλισε αβίαστα αμέσως μόλις τα παιδιά εξοικειώθηκαν με το μοτίβο της ιστορίας τα παιδιά εξέφραζαν υποθέσεις και προβλέψεις για την εξέλιξη της δράσης με βάση τις εικόνες, χωρίς πλέον να χρειάζονται καθοδηγητικές ερωτήσεις. Μάλιστα, κάποιες φορές, τα παιδιά σχολίαζαν με δική τους πρωτοβουλία σχετικά με τα συναισθήματα των ηρώων, κυρίως όμως τα αρνητικά τη στεναχώρια ή τον φόβο και τα συνέδεαν με τις δικές τους εμπειρίες.

Όπως υποστηρίζει και η Fang, καθώς τα εικονοβιβλία ήταν μικρής έκτασης, ερμήνευσαν και απέδιδαν νόημα σε αυτές, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Αποδείχθηκε πως συνειδητοποιούσαν ότι οι εικόνες εξιστορούν αφηγήσεις, αντιλαμβάνονταν την αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και εικόνας και αναγνώρισαν την σημασία της εικονογράφησης, στην παροχή περισσότερων πληροφοριών και κατ' επέκταση στην κατανόηση της ιστορίας. Ακόμη, στην αμφίσημη ιστορία,

οδηγήθηκαν στην αξιολόγηση των παρεχόμενων πληροφοριών, οι οποίες διέφεραν στις δυο τροπικότητες του βιβλίου.

Παρά το γεγονός ότι ο μικρός αριθμός νηπίων δεν αποτέλεσε ιδιαίτερο πρόβλημα, ενδεχομένως με περισσότερα νήπια, τα παιδιά να ήταν περισσότερο αυτόνομα στη διαδικασία. Η παραπάνω υπόθεση προκύπτει από το γεγονός ότι μερικά νήπια, επειδή έλειπαν δεν παρακολούθησαν το πρώτο στάδιο της έρευνας με την χρονική σειριοθέτηση εικόνων και τη δημιουργία αφήγησης, αλλά παρόλα αυτά ανταπεξήλθαν στα επόμενα στάδια. Ωστόσο, ενδεχομένως για τα προνήπια αυτή η εισαγωγή να ήταν απαραίτητη, καθώς παρατηρήθηκε πως εκείνα δυσκολεύονταν στα συνεχόμενα καρένα αναγνωρίζουν ότι το άτομο είναι ένα το οποίο πραγματοποιεί μια κίνηση. Αν και τα προνήπια, κάποιες φορές πριν τα νήπια, μπορούσαν να αναγνωρίσουν μια σχέση αιτίου - αιτιατού από τις πληροφορίες της εικονογράφησης, τα νήπια παρατηρούνταν να έχουν μια περισσότερο ολοκληρωμένη σκέψη, συγκριτικά με τα προνήπια. Αναλυτικότερα, πραγματοποιούσαν περισσότερο σύνθετες συνδέσεις μεταξύ πρόβλεψης της εξέλιξης της δράσης και τελικού αποτελέσματος. Ωστόσο, δεν το επιτύχαναν σε όλες τις περιπτώσεις ενώ, μπορούσαν να εκφράσουν μια πρόβλεψη σχετικά με τη δράση, δεν μπορούσαν πάντα να την συνδέσουν με την τελική έκβαση.

Τα συγκεκριμένα παιδιά, όσον αφορά τα αναπτυξιακά στάδια του οπτικού γραμματισμού της Barbara Kiefer, αρχικά βρισκόντουσαν στο πληροφοριακό (1^ο στάδιο), καθώς σχολίαζαν την πλοκή και το περιεχόμενο των εικόνων. Έπειτα, πέρασαν στο ανακαλυπτικό (2^ο στάδιο), καθώς ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων και διατύπωσαν υποθέσεις και συμπεράσματα. Τέλος, τα παιδιά προσπερνώντας το τρίτο στάδιο, διότι δεν έγιναν μέρος της πλοκής, έφτασαν στο τελευταίο, προσωπικό στάδιο, καθώς εξέφραζαν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για την ιστορία και αξιολογούσαν τις εικόνες.

3.2: Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα εμφανίζει κάποιους περιορισμούς. Επεξηγώντας, το δείγμα ήταν περιορισμένο και αποτελούνταν από παιδιά ενός συγκεκριμένου τμήματος και μιας συγκεκριμένης περιοχής. Ακόμη, περιείχε πολύ μικρό αριθμό

νηπίων. Επομένως, η μελέτη πραγματοποιήθηκε μόλις τρεις μήνες από την πρώτη επαφή της πλειοψηφίας των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον και την έναρξη της προσαρμογής τους σε αυτό. Παρόλα αυτά, όμως, είμαι ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα, καθώς τα παιδιά κατάφεραν να ανταπεξέλθουν.

3.3: Διδακτικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Αρχικά, θα χρειαζόντουσαν περαιτέρω παρόμοιες μελέτες για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Ωστόσο, όσον αφορά τη συγκεκριμένη μελέτη, στα πακέτα εικόνων για σειριοθέτηση, θα μπορούσε η τελευταία εικόνα να τοποθετηθεί πρώτη, με τις υπόλοιπες τρεις να ακολουθούν κανονικά, ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν μια αφήγηση ξεκινώντας από το αποτέλεσμα.

Στη συνέχεια ακολουθούν πέντε διδακτικές προτάσεις με προτεινόμενα μοντέλα προς αξιοποίηση στο νηπιαγωγείο.

3.3.1: Α' Διδακτική πρόταση

3.3.1.A: Θέμα

Τίτλος: Μισέλ το προβατάκι



Εικόνα 17. Τελικό αποτέλεσμα Α' διδακτικής πρότασης

Τεχνική: Μικρογλυπτική

Στόχος: Να δημιουργήσουν τα παιδιά το δικό τους έργο

Επιμέρους στόχοι:

Τα παιδιά:

1. Να αξιοποιούν την πλαστελίνη σαν υλικό
2. Να χρησιμοποιούν εργαλεία κατάλληλα για δημιουργία
3. Να δημιουργούν εικαστικές αναπαραστάσεις τριών διαστάσεων
4. Να αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητικότητα
5. Να πλάθουν και να μορφοποιούν

Ειδικοί στόχοι:

Τα παιδιά:

1. Να κατανοήσουν την έννοια της μικρογλυπτικής
2. Να χρησιμοποιήσουν με ευχέρεια τα κατάλληλα εργαλεία για δημιουργία
3. Να γνωρίσουν τον τρόπο που κατασκευάζονται ανάλογες μορφές
4. Να είναι σε θέση να φτιάξουν το δικό τους μοντέλο
5. Να γνωρίσουν και άλλες τεχνικές ή να χρησιμοποιήσουν την ίδια για να κατασκευάσουν άλλους ήρωες
6. Να μετατρέψουν και να μορφοποιήσουν τον γραπτό λόγο σε γλυπτική
7. Να βοηθούν κάποιο παιδί που δυσκολεύεται σε μια δραστηριότητα

3.3.1.AB: Ειδικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη

3.3.1.AB1: Υλικοτεχνική εκτίμηση

Οι οικονομικές απαιτήσεις της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι πολύ χαμηλές, καθώς το βασικό υλικό που χρειάζεται είναι η πλαστελίνη. Η πλαστελίνη αποτελεί ένα υλικό το οποίο δεν είναι δυσεύρετο, ούτε ακριβό. Επομένως, οι μαθητές μπορούν εύκολα να την εντοπίσουν, να την προσεγγίσουν και να ανταποκριθούν οικονομικά, αγοράζοντάς την. Η πλαστελίνη προτείνεται για αυτές τις μορφές ανάπτυξης τεχνικών και αποτελεί βασικό υλικό για την ανάπτυξη της μικρογλυπτικής στο νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα ανταποκρίνεται πλήρως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η συγκεκριμένη πρόταση διατρέχει ελάχιστη επικινδυνότητα, καθώς το βασικό υλικό της δεν είναι τοξικό, δεν διαλύεται και δεν κολλάει. Η επικινδυνότητα ενδέχεται μόνο να υπάρξει από την αδεξιότητα των μαθητών, γι' αυτό και θα υπάρξει επιτήρηση από τον εκπαιδευτικό, ώστε να σιγουρευτεί πως τα παιδιά χρησιμοποιούν τα εργαλεία με ορθό τρόπο και ασφάλεια.

3.3.1.AB2: Εκτίμηση δυνατοτήτων των μαθητών

- ✓ Χρηστικές δυνατότητες: Οι χρηστικές δυνατότητες που απαιτούνται να έχουν οι μαθητές είναι λίγες. Αποτελούν κυρίως δυνατότητες διαχείρισης και μορφοποίησης του υλικού, τις οποίες κατέχουν ήδη οι μαθητές και εμείς θα τις καλλιεργήσουμε.
- ✓ Γνωστικές δυνατότητες: Οι γνωστικές δυνατότητες των μαθητών είναι υψηλές σε σχέση με το υλικό. Η πλαστελίνη είναι ένα υλικό, το οποίο γνωρίζουν και γνωρίζουν και τον Μισέλ, μέσω του παραμυθιού. Ακόμη, έχει πραγματοποιηθεί μια προεργασία, καθώς και ανατροφοδότηση δια μέσου εικόνων.
- ✓ Οι δυνατότητες ρυθμού: Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελείται από μια σειρά από βήματα, την οποία τα παιδιά στην πλειοψηφία, είναι σε θέση να ακολουθήσουν εύκολα. Επίσης, η διδασκαλία είναι σε θέση η διδασκαλία να συντονίσει τους μαθητές. Ωστόσο, σε περίπτωση που εμφανιστεί παρέκκλιση, αυτή είναι λογική λόγω της ηλικίας των παιδιών.
- ✓ Οι δυνατότητες χρονικής περιόδου: Δεν απαιτούνται πολλά πράγματα από τους μαθητές σε λίγο χρόνο, καθώς το πλάνο αποτελείται από μια δραστηριότητα, την οποία τα παιδιά θα εκπονήσουν ατομικά.

3.3.1.AB3: Αυτό-εκτίμηση του διδάσκοντα

- ✓ Εικαστικές δυνατότητες: Οι εικαστικές δυνατότητες του διδάσκοντα για τα συγκεκριμένα μοντέλα πρέπει να είναι οι μέγιστες δυνατές. Δεν προτείνεται να οργανώσει μια δραστηριότητα, χωρίς να κατέχει ο ίδιος γνώσεις του υλικού, του τρόπου διαχείρισής του και της δυσκολίας που ενδεχομένως να προκύψει. Οφείλει

να κατέχει στον μέγιστο βαθμό εικαστικές, τεχνικές και αισθητικές δυνατότητες και να έχει κατασκευάσει και ο ίδιος το μοντέλο της πρότασης, ώστε να μπορέσει να συμμετέχει με τους μαθητές.

- ✓ Θεωρητικές δυνατότητες: Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει κενά στο θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου θέματος. Θεωρία στην συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αποτελεί η τέχνη της μικρογλυπτικής, καθώς και γνώσεις για το υλικό την πλαστελίνη. Πιο συγκεκριμένα, πληροφορίες αξιοποίησης του υλικού και τα χαρακτηριστικά του ήρωα που θα δημιουργηθεί. Οφείλει να γνωρίζει όλα τα παραπάνω στο μέγιστο βαθμό, έτσι ώστε να είναι ικανός να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις των μαθητών, σχετικά με το υλικό ή την τεχνική. Ωστόσο όλα αυτά γίνονται με βάση το γνωστικό, ηλικιακό και πνευματικό επίπεδο των νηπίων.
- ✓ Παιδαγωγικές δυνατότητες: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της νηπιαγωγού οφείλουν να κατέχουν και αυτές στο μέγιστο βαθμό, τις παιδαγωγικές θεωρίες που ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη δράση. Αναλυτικότερα, την μαθητοκεντρική προσέγγιση, την μέθοδο project, την βιωματική μάθηση, την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, αν κάποιο παιδί δυσκολευτεί και την δασκαλοκεντρική προσέγγιση, μόνο για την επίδειξη του θέματος, καθώς είναι καθορισμένο από την εκπαιδευτικό.

3.3.1.ΑΓ: Ειδική προετοιμασία - Εκτέλεση ωριαίου μαθήματος

3.3.1.ΑΓ1: Καθορισμός θέματος

Το θέμα είναι καθορισμένο από τον διδάσκοντα, βάσει προγραμματισμού από τα προηγούμενα μαθήματα. Αυτά περιλαμβάνουν την υπόθεση του παραμυθιού, την πλοκή, την εξέλιξη της ιστορίας και τις εικόνες. Τα παιδιά καλούνται να μετατρέψουν τον γραπτό, προφορικό και ζωγραφικό λόγο σε γλυπτικό λόγο.

3.3.1.ΑΓ2: Προαπαιτούμενες γνώσεις

- ✓ Τεχνικές: Η τεχνική όπως έχει προαναφερθεί είναι η μικρογλυπτική. Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν περατώσει παρόμοιες μικρότερες ασκήσεις και κατασκευές.

Έτσι, η νηπιαγωγός ανασύρει τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων σε αυτό το πεδίο. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, τα παιδιά γνωρίζουν το υλικό και επομένως, θα δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό.

- ✓ Αισθητικές: Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να μορφοποιήσουν ένα πρόβατο και όχι μια διαφορετική μορφή. Επεξηγηματικά, να είναι ικανά να υποστηρίξουν αισθητικά το θέμα και να ανταπεξέλθουν στην πρόταση, όσον αφορά την τεχνική και τη μεθοδολογία.

- ✓ Γνωστικές: Οι γνώσεις του γνωστικού περιεχομένου, αφορούν το βαθμό με τον οποίο τα νήπια γνωρίζουν το θέμα δηλαδή τον ήρωα και την ιστορία του. Αναμένουμε από αυτά να συντονιστούν, να συνδυάσουν το αντικείμενο με την τεχνική και να πλησιάζουν αισθητικά το θέμα.

3.3.1.ΑΓ3: Αναλώσιμα υλικά

Τα υλικά της συγκεκριμένης δραστηριότητας αποτελούν υλικά του εμπορίου και συμπεριλαμβάνουν πλαστελίνη και μολύβι.

3.3.1.ΑΓ4: Εργαλεία

Τα μοναδικά εργαλεία της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι πλαστικά μαχαιράκια, για να κόβουν τα παιδιά κομμάτια πλαστελίνης.

3.3.1.ΑΓ5: Εποπτικά μέσα

Τα εποπτικά μέσα, τα οποία θα αξιοποιηθούν είναι υπολογιστής, μηχανές προβολής, όπως ο προτζέκτορας, το πρόγραμμα PowerPoint, βίντεο, εικόνες και διαδραστικός πίνακας αν υπάρχει. Τα προαναφερθέντα εποπτικά μέσα θα αναζητηθούν από τον εξοπλισμό του σχολείου και θα οργανωθούν και θα διαχειριστούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

3.3.1.ΑΓ6: Μέθοδος διδασκαλίας

Όπως έχει προαναφερθεί, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου σεναρίου είναι οι εξής: μαθητοκεντρική προσέγγιση, μέθοδος project, βιωματική μάθηση, ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και δασκαλοκεντρική προσέγγιση, μόνο για την επίδειξη του θέματος. Ωστόσο, στηρίζεται κυρίως στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, έτσι ώστε τα νήπια να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο, να παρακινηθούν και να εμπνευστούν. Η εργασία των παιδιών θα είναι ατομική, όμως τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να συνεργαστούν, βοηθώντας το ένα το άλλο, αν δυσκολευτούν. Οι μαθητές θα εκπονήσουν την δραστηριότητα στους πάγκους εργασίας, μετωπικά, δουλεύοντας όλα μαζί.

3.3.1.ΑΓ7: Εκτέλεση δραστηριότητας

Αρχικά, δίνουμε λίγο χρόνο στα παιδιά να ηρεμήσουν και τα προετοιμάζουμε, εισάγοντάς τα στο θέμα. Έτσι, τους δείχνουμε από τον υπολογιστή της τάξης μια παρουσίαση, μέσω Power point, αποσκοπώντας στην υπενθύμιση των προγενέστερων ενεργειών και των δραστηριοτήτων. Επομένως, αφού θυμηθούμε, μέσω φωτογραφιών και εικόνων τις προηγούμενες σχετικές δραστηριότητες που εκπονήθηκαν, δείχνουμε το υλικό, τα εργαλεία, τα βήματα και το τελικό αποτέλεσμα της δράσης που θα πραγματοποιηθεί, σαν ερέθισμα και τα αναλύουμε.

Στη συνέχεια, καθώς η πλαστελίνη είναι ένα υλικό το οποίο τα παιδιά γνωρίζουν, πραγματοποιούν τις πρώτες προσπάθειες και ξεκινάει η διαδικασία. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν το πρόβατο με μαύρη και άσπρη πλαστελίνη, κόβοντάς την με ένα πλαστικό μαχαιράκι. Την μαύρη πλαστελίνη μπορούν να την αξιοποιήσουν για το σώμα, το κεφάλι, τα αφτιά, τις κόρες των ματιών, τα πόδια και την ουρά, ενώ με άσπρη να δημιουργήσουν μικρές σφαίρες για το μαλλί και τα μάτια του. Αν κάποια παιδιά δυσκολεύονται θα τα βοηθάνε οι συμμαθητές τους. Έπειτα, θα μπορούσαν με ένα μολύβι να σχηματίσουν δυο τρύπες στο κεφάλι, για την μύτη του προβάτου.

Όταν όλα τα παιδιά θα ολοκληρώσουν το μοντέλο, θα συγκεντρώσουμε όλα τα έργα σε ένα χώρο και θα ακολουθήσει η έκθεση των εργασιών και η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Θα κάνουμε θετικά σχόλια σε όλα τα παιδιά για να

ικανοποιηθούν και να εμπνευστούν από αυτήν την εμπειρία και θα τους δώσουμε την ευκαιρία να απολαύσουν το έργο τους, ανάμεσα στα υπόλοιπα.

Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα, υπάρχουν στο παράρτημα IV.

3.3.2: Β' Διδακτική πρόταση

Ομοίως, σχετικά με το εικονοβιβλίο «Rosie's walk», θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ανάλογες οργανωμένες εικαστικές δράσεις, με θέμα τα αλεπουδάκια, με τη μέθοδο origami και στη συνέχεια να ζωγραφιστούν με τέμπρες. Φωτογραφίες από το τελικό αποτέλεσμα, υπάρχουν στο παράρτημα V.

3.3.3: Γ' Διδακτική πρόταση

Με παρόμοιο τρόπο, σχετικά με το εικονοβιβλίο «Σζς! Έχουμε σχέδιο», θα μπορούσαν να σχεδιαστούν σε ένα φύλλο Α4 με μολύβι ο μικρός ήρωας και το πουλί. Έπειτα, θα μπορούσαν να χρωματιστούν με τέμπρες και να κοπεί το περίγραμμά τους. Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα, υπάρχουν στο παράρτημα VI.

3.3.4: Δ' Διδακτική πρόταση

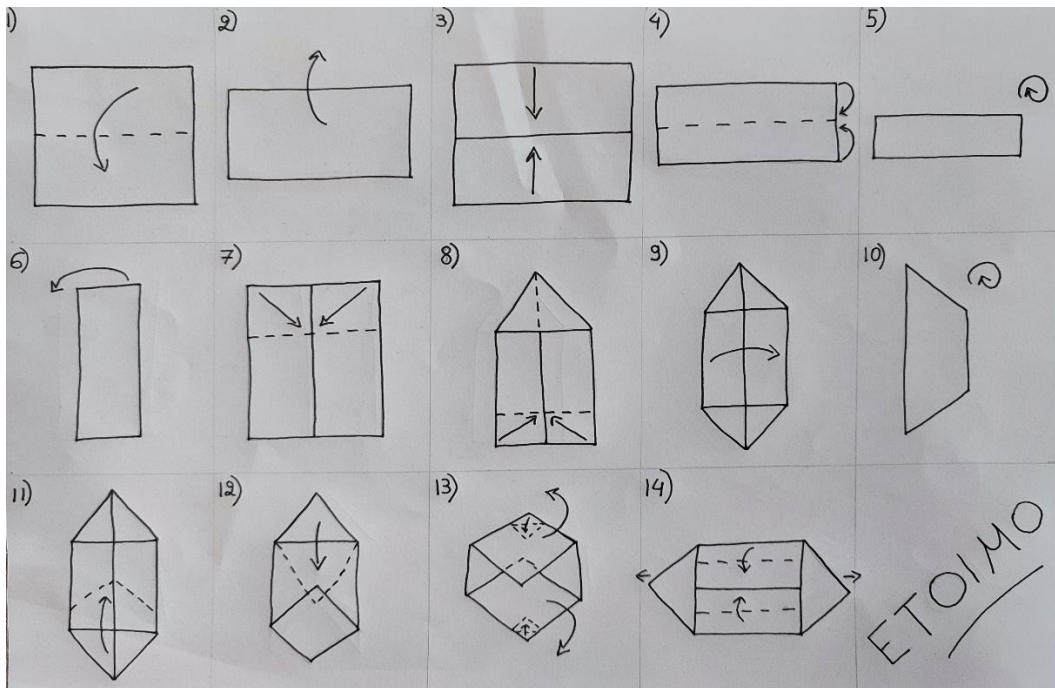
Με βάση το κομμάτι της σειριοθέτησης, θα μπορούσε να κατασκευαστεί ένας ψαράς να κάθεται σε μια βάρκα και να «ψαρεύει» με το καλάμι του χάρτινα ψάρια. Οι συγκεκριμένες κατασκευές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την διδασχή του μαγνητισμού, με αφορμή τους μαγνήτες που θα έχουν τα ψάρια και το καλάμι του ψαρά, ή ακόμα και για την ανακύκλωση, με αφορμή τα σκουπίδια που υπάρχουν στις θάλασσες. Αναλυτικότερα:

 Για την κατασκευή της βάρκας:

Η βάρκα πάνω στην οποία θα κάθεται ο ψαράς, θα μπορούσε να κατασκευαστεί με τη μέθοδο origami.

Υλικά: φύλλο A4, ψαλίδι, πινέλο, τέμπερες

Διαδικασία:



Εικόνα 18. Στάδια δημιουργίας με τεχνική origami

Μόλις δημιουργήσουμε την βάρκα, χρωματίζουμε με τέμπερες το εσωτερικό και το εξωτερικό μέρος της, με δυο στρώσεις χρώματος. Προτείνεται το εξωτερικό κομμάτι της βάρκας να είναι χρωματισμένο σε μια σκουρότερη απόχρωση από το εσωτερικό.

✚ Για την κατασκευή του ψαρά:

Ο ψαράς θα μπορούσε να κατασκευαστεί από πηλό.

Υλικά: πηλός, πινέλα, τέμπερες, υγρή κόλλα, οδοντογλυφίδα, ξυλάκι για σουβλάκι, μαγνήτης, σπάγκος

Διαδικασία:

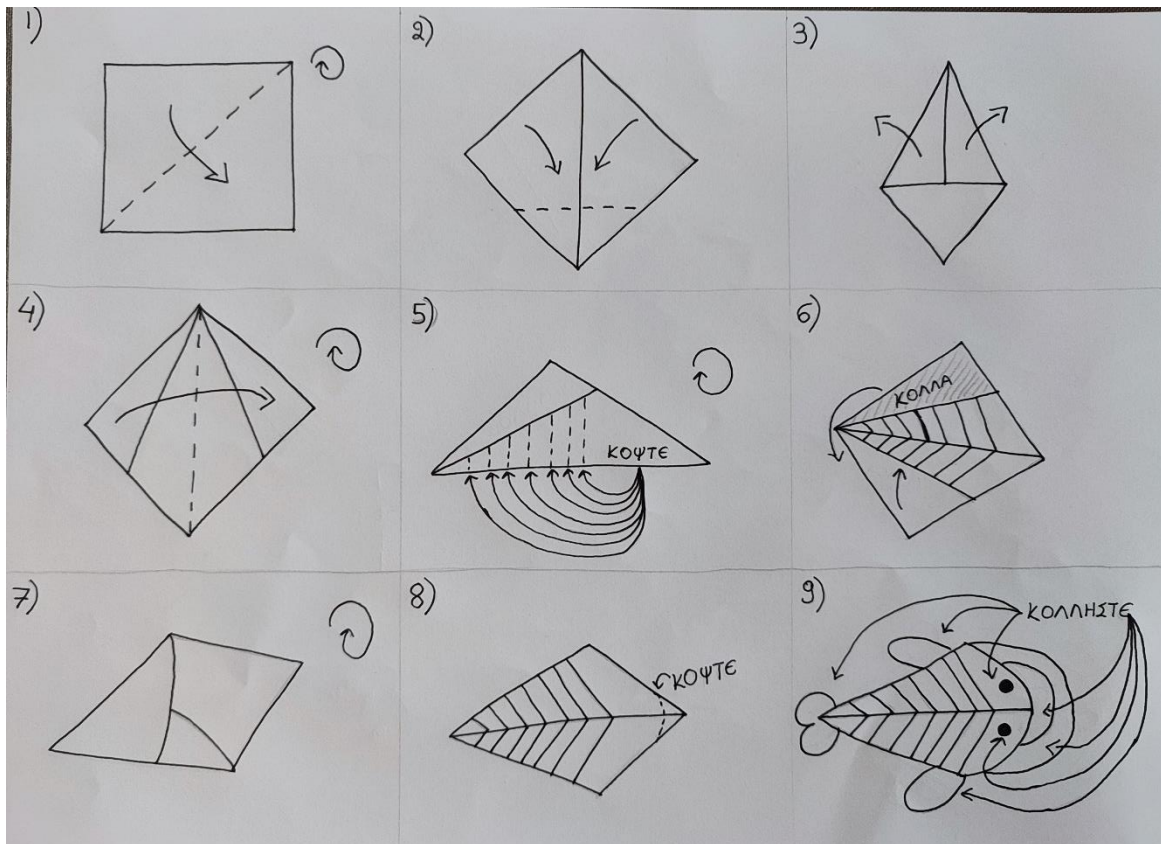
Αρχικά, σχηματίζουμε με τον πηλό το σώμα, τα άκρα και το κεφάλι του ψαρά. Στη συνέχεια, πλάθουμε και σχηματίζουμε τα χαρακτηριστικά του με μια οδοντογλυφίδα. Για να συνδέσουμε τα μέρη του ψαρά με το σώμα, συμπληρώνουμε μέσα σε αυτά οδοντογλυφίδες και τα τοποθετούμε στο σώμα. Με παρόμοιο τρόπο, δημιουργούμε ένα καπέλο, το οποίο τοποθετούμε πάνω στο κεφάλι του ψαρά, χωρίς να χρησιμοποιήσουμε οδοντογλυφίδα. Έπειτα, χρωματίζουμε την φιγούρα με τέμπερες, κολλάμε με υγρή κόλλα στο ένα του χέρι ένα ξύλο από σουβλάκι για καλάμι. Δένουμε στη μία άκρη του καλαμιού σπάγκο και στην άλλη άκρη του σπάγκου ένα μαγνήτη. Τέλος, κολλάμε την ολοκληρωμένη φιγούρα πάνω στη βάρκα που δημιουργήσαμε με την μέθοδο origami.

 Για την κατασκευή των ψαριών:

Τα ψάρια θα μπορούσαν να κατασκευαστούν με τη μέθοδο της χαρτοκοπτικής.

Υλικά: χαρτόνια Α4 χρώματος κόκκινο, κίτρινο, γαλάζιο πορτοκαλί και μαύρο, ψαλίδι, υγρή κόλλα, 4 συνδετήρες, διακορευτή (προαιρετικά)

Διαδικασία:



Εικόνα 19. Στάδια δημιουργίας των ψαριών με τεχνική χαρτοκοπτικής

Στο τέλος, δημιουργούμε μια καμπύλη στο σώμα των ψαριών και κολλάμε στο στόμα τους συνδετήρες.

Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα, υπάρχουν στο παράρτημα VII.

3.3.5: Ε' Διδακτική πρόταση

Σχετικά με το εικονοβιβλίο «Ταξίδι», με σκοπό την διδασχή της θεματικής ενότητας μέσα μεταφοράς, θα μπορούσαν να κατασκευαστούν από ανακυκλώσιμα

υλικά, κόλλα και τέμπερες τα εξής: αυτοκίνητο, ποδήλατο, αεροπλάνο, τρένο, βάρκα και διαστημόπλοιο. Ακόμη, για την αμεσότερη σύνδεση των παιδιών με την ιστορία και την αφήγησή της, θα μπορούσαν να κατασκευαστούν από ανακυκλώσιμα υλικά και τα δυο μολύβια που εμφανίζονται στο παραμύθι ένα κόκκινο και ένα μοβ. Φωτογραφίες από τελικό αποτέλεσμα των μέσων μεταφοράς και των μολυβιών υπάρχουν στο παράρτημα VIII, ενώ αναφορικά με τα μολύβια υπάρχουν και τα στάδια δημιουργίας τους.

3.4: Τροποποιήσεις στη μεθοδολογία

Κατόπιν πραγματοποίησης της έρευνας, θα προτείνονταν ορισμένες τροποποιήσεις, αποσκοπώντας στην καλύτερη διεξαγωγή της. Αρχικά, ίσως θα ήταν καλύτερα τα παιδιά να ζωγράφιζαν τι τους άρεσε ή τις σκέψεις τους, μετά από κάθε εικονοβιβλίο. Ακόμη, όσον αφορά το εικονοβιβλίο με το ανοιχτό τέλος, θα προτείνονταν τα παιδιά είτε να ζωγράφιζαν την δική τους έκβαση για την ιστορία ατομικά, ώστε να έχουν περισσότερο ζωγραφικό χώρο, είτε να ενισχυθεί η συνεργασία τους, ώστε να αποφασίσουν στην συνέχεια κάθε εκδοχής και να συνεργαστούν για την δημιουργία μιας ενιαίας ζωγραφιάς που θα αποτελείται από την συνδρομή όλων των μελών της ομάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Charman, L. (Επιμ.). (1993). Διδακτική της τέχνης Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή (Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου & Α. Βαρδάλου, Μετ.). Αθήνα: Νεφέλη

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for?. Ανακτήθηκε από: http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1280&context=reading_horizons

Fleckenstein, K., Caledrillo, L. & Worley, D. (Επιμ.). (2014). Η γλώσσα και η εικόνα στη διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου: Διδάσκοντας τον οπτικό γραμματισμό. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Hladikova, A. (2014). Children's book illustrations: Visual language of picture books. Ανακτήθηκε από: <https://www.degruyter.com/view/j/cris.2014.2014.issue-1/cris-2014-0002/cris-2014-0002.xml>

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). How picturebooks work. New York, Routledge Taylor & Francis Group.

Nodelman, P. (Τσιλιμένη, Τ. Επιμ.) (2009). Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου (Π. Πάνου, Μετ.). Αθήνα: Πατάκη

Schirmmacher, R. (1998). Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών 2η έκδ. επιμ. Καλούρη, Ρ. μετ Τ. Γαζεριάν. Αθήνα: Έλλην.

Sipe, L. R. & Wolfenbarger, C. D. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. Ανακτήθηκε από: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=1031&context=gse_pubs

Ασωνίτης, Π. (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος, Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γαβριηλίδου, Σ. (2013). Φλυαρία και Λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά. Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την ανάγνωση των τίτλων της. Θεσσαλονίκη, Ζυγός.

Γιαννικοπούλου, Α. (2016). Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα, Πατάκη.

Γρόσδος, Σ. (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα: Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού. Θεσσαλονίκη.

Δελώνης, Α. (1991). Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο (2^η έκδ.). Αθήνα: Σύγχρονο σχολείο.

Δεμίρη, Ζ. (2013). Η χαρτογράφηση των πρακτικών γραμματισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://libcatalog.uowm.gr/griza/florina/demiri.pdf>

Κακίση-Παναγοπούλου, Α. (1994). και όμως ζωγραφίζουν η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους. Αθήνα: Δελφοί.

Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). Παιδική λογοτεχνία. Αθήνα, Καστανιώτη.

Κιτσαράς, Γ. (1993). Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα, Παπαζήση.

Κόμης, Β. (2019). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (2^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουϊτζογλου, Σ. (2017). Μουσική, ακρόαση & οπτικοακουστικός γραμματισμός (Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/882/Stavroula%20Kouitzoglou.pdf?sequence=1>

Κουτσουράκη, Σ. (2006). Γραμματισμός & Πρώιμη Ανάγνωση Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κωτόπουλος, Τ. (χ.χ.) από το μάθημα Παιδική Λογοτεχνία (powerpoint 7ο_Eikonographmena_Paidika_Vivlia)

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012). Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. Ελληνικό Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrysos.pdf

Μαρτινίδης, Π. (1990). «ΚΟΜΙΚΣ» Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.Ε.

- Μπενέκος, Α. (1981). Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Οικονομίδου, Σ. (2016). Το παιδί πίσω απ' τις λέξεις. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπανικολάου, Ρ. (1996). Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκηπας.
- Πουρκός, Μ & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.) (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Αθήνα: Νησίδες.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2003). Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου (χ.χ.) στο μάθημα Συνεργατικές, Πολυτροπικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης και εφαρμογές της. Τίτλος Γραμματισμός-Πολυτροπικότητα-Πολυγραμματισμοί.
- Σιδηροπούλου, Χ. Πολυτροπικό κείμενο (παράδειγμα): τα εικονογραφημένα βιβλία Στοιχεία εικονογραφήγησης I
- Σιδηροπούλου, Χ. Πολυτροπικό κείμενο (παράδειγμα): τα εικονογραφημένα βιβλία Στοιχεία εικονογραφήγησης II
- Σκαρτσής, Σ. (1990). Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία. Πάτρα: Αχαϊκές.
- Τιφκιτσί, Χ. (2016). Εκφάνσεις του οπτικού γραμματισμού στα γλωσσικά εγχειρίδια Δημοτικού: Η περίπτωση της αξιοποίησης των κόμικς. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από:
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/383/Tifkitsi%20Xrisi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Χαντ, Π. (2001). Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία. Αθήνα, Πατάκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/ εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Εικόνα και Παιδί, 25-35. Θεσσαλονίκη.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι

Πληροφορίες των εικονοβιβλίων που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη.

- ✚ Συγγραφέας και εικονογράφος του εικονοβιβλίου «Rosie's walk» είναι η Pat Hutchins. Το βιβλίο πρωτοεκδόθηκε στην Μεγάλη Βρετανία το 1968.
- ✚ Συγγραφέας και εικονογράφος του εικονοβιβλίου «Σςς! Έχουμε σχέδιο» είναι ο Chris Haughton. Ο πρωτότυπος τίτλος του βιβλίου είναι «Shh! We have a plan» και εκδόθηκε το 2014 από τις εκδόσεις Walker Books Limited στο Λονδίνο. Στην ελληνική γλώσσα μεταφράστηκε από τον Παπαθεοδούλου Αντώνη και εκδόθηκε το 2015 από τις εκδόσεις Κόκκινο στην Καλαμάτα.
- ✚ Συγγραφέας και εικονογράφος του εικονοβιβλίου «Μισέλ το πρόβατο που δεν έχει καθόλου τύχη» είναι η Sylvain Victor. Ο πρωτότυπος τίτλος του βιβλίου είναι «Michellemoutonquin' awaitpasdechance» και εκδόθηκε το 2008 από τις εκδόσεις ThierryMagnier. Στην ελληνική γλώσσα μεταφράστηκε από την Καρακαϊδου Καλλιόπη και εκδόθηκε το 2011 από τις εκδόσεις Κόκκινο στην Καλαμάτα.
- ✚ Συγγραφέας και εικονογράφος του εικονοβιβλίου «Ταξίδι» είναι ο AaronBecker. Ο πρωτότυπος τίτλος του βιβλίου είναι «Journey» και εκδόθηκε το 2013 από τις εκδόσεις Candle wick Press. Στην ελληνική γλώσσα εκδόθηκε το 2018 από τις εκδόσεις Φουρφούρι στην Αθήνα.

Παράρτημα II

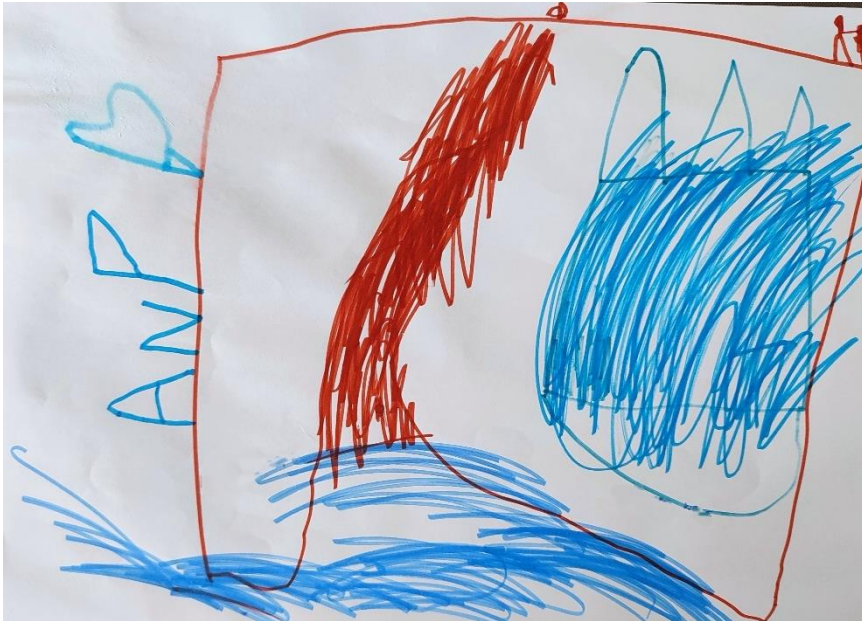
Δείγμα από τις ζωγραφιές των παιδιών από το αγαπημένο τους στοιχείο στο εικονοβιβλίο «Rosie's walk».



Η αλεπού (προνήπιο).



Η κότα (κάτω αριστερά) και η αλεπού (πάνω αριστερά) που προσπαθεί να την πιάσει (προνήπιο).



Η αλεπού που πέφτει στη λίμνη (προνήπιο).



Η αλεπού (στα αριστερά) και η κότα (στα δεξιά) (προνήπιο).



Η κότα στη μέση που τρώει τις τροφές και αριστερά η αλεπού (προνήπιο).



Η αλεπού (πάνω αριστερά), η κότα (κάτω δεξιά) και το αγγελάκι (πάνω δεξιά) που προσέχει την κότα (για να μην την φάει η αλεπού) (προνήπιο).

Παράρτημα III

Δείγμα από τις ζωγραφιές των παιδιών σχετικά με τις δυο εκδοχές του ανοιχτού τέλους του εικονοβιβλίου «Σζς! Έχουμε σχέδιο».

Τέλος 1. «Οι άνθρωποι δεν καταφέρνουν να πιάσουν το σκιουράκι»:



Οι άνθρωποι που δεν μπορούν να πιάσουν το σκίουρο (προνήπιο).



Το λουλούδι δίνει δύναμη στο σκίουρο να σκαρφαλώσει στο δέντρο και οι άνθρωποι δεν τον φτάνουν (προνήπιο).



Ο σκίουρος που πάει στο δέντρο και οι κυνηγοί τα παράτησαν και πήγαν σπίτι τους (προνήπιο).



Δυο άνθρωποι που μιλάνε, ενώ ο τρίτος (μπλε) πηγαίνει να κυνηγήσει το σκίουρο και τελικά δεν τον πιάνει (νήπιο).



Ο σκίουρος (φαίνονται τα καφέ ποδαράκια του) που μπαίνει στην φωλιά του και γλιτώνει από τους ανθρώπους (προνήπιο).

Τέλος 2. «Οι άνθρωποι καταφέρνουν να πιάσουν το σκιουράκι»:



Άνθρωπος που κυνηγάει το σκίουρο με την απόχη, αλλά δεν τον πιάνει (προνήπιο).



Παιδάκι που πηγαίνει στον κήπο για να πιάσει το σκίουρο και τον πιάνει (νήπιο).

Παράρτημα IV

Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα της Α' Διδακτικής πρότασης.

Ο Μισέλ το πρόβατο:



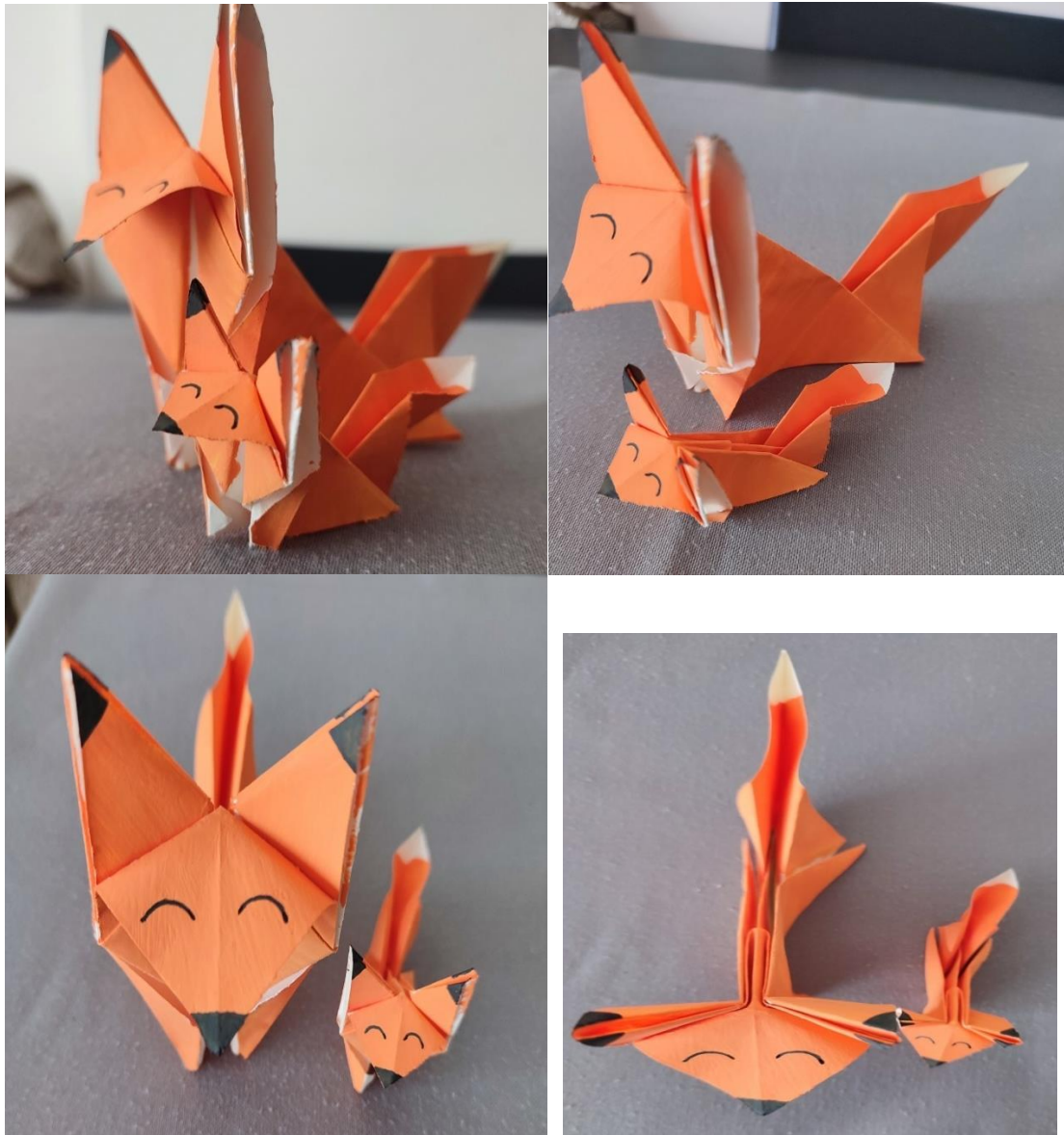




Παράρτημα V

Φωτογραφίες από το τελικό αποτέλεσμα της Β' Διδακτικής πρότασης.

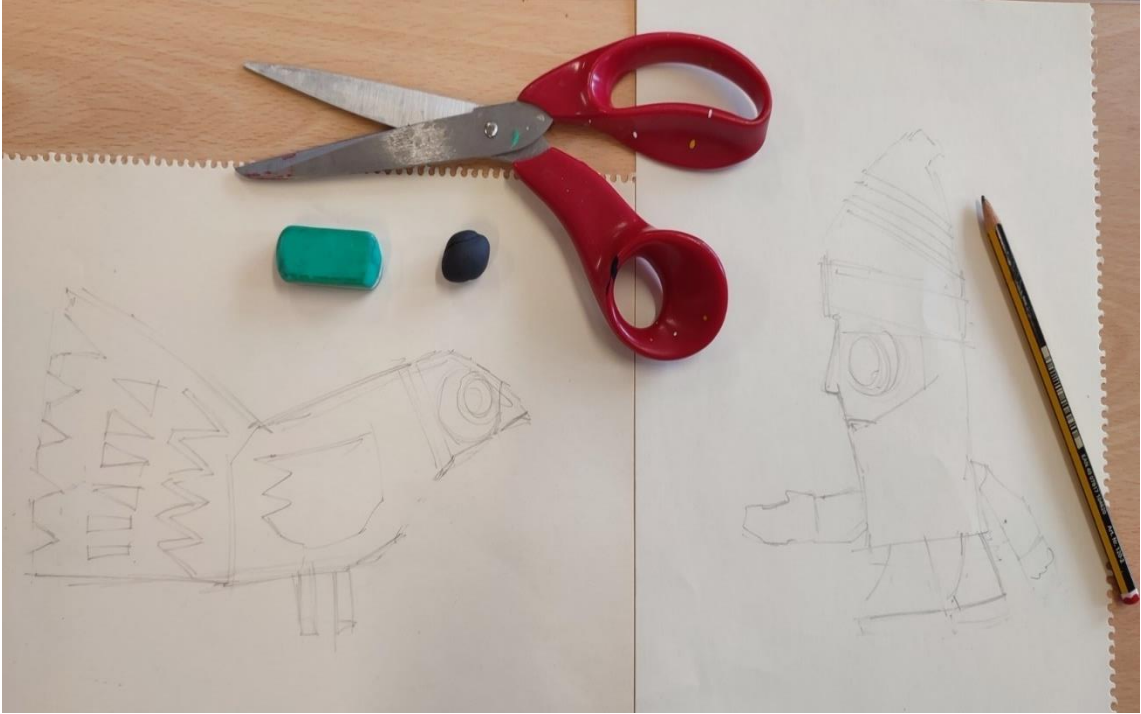
Αλεπουδάκια:

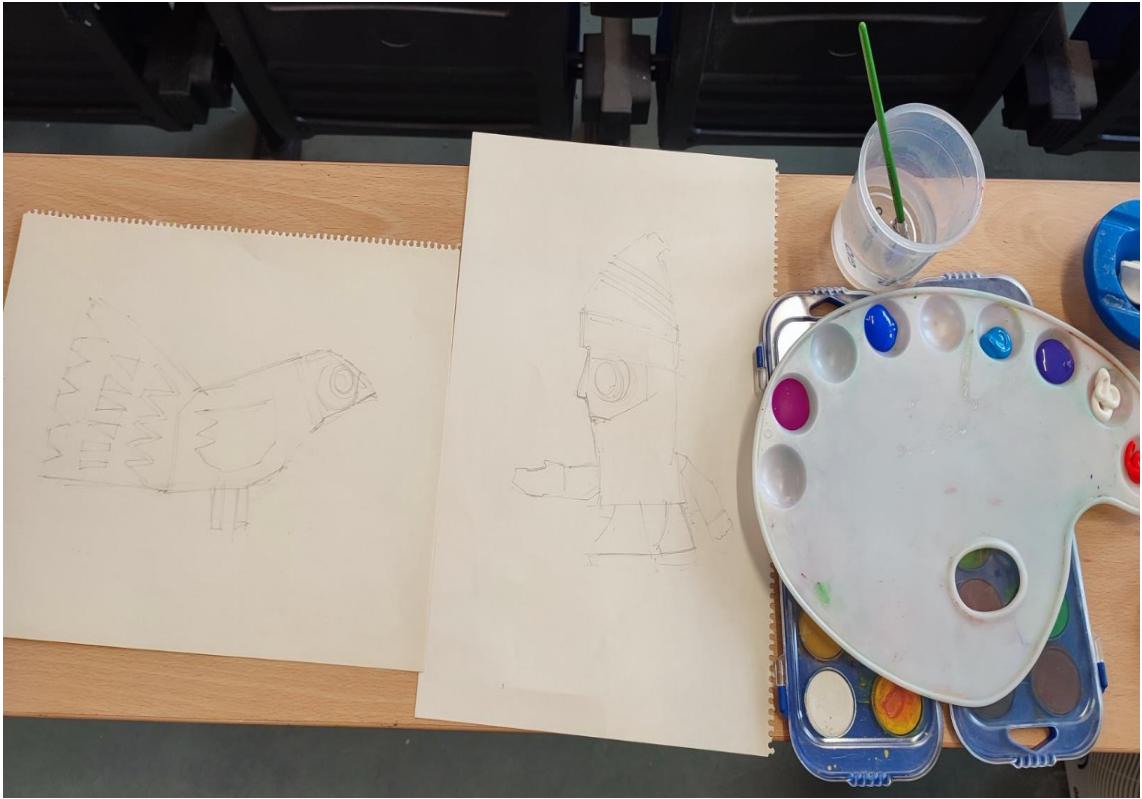


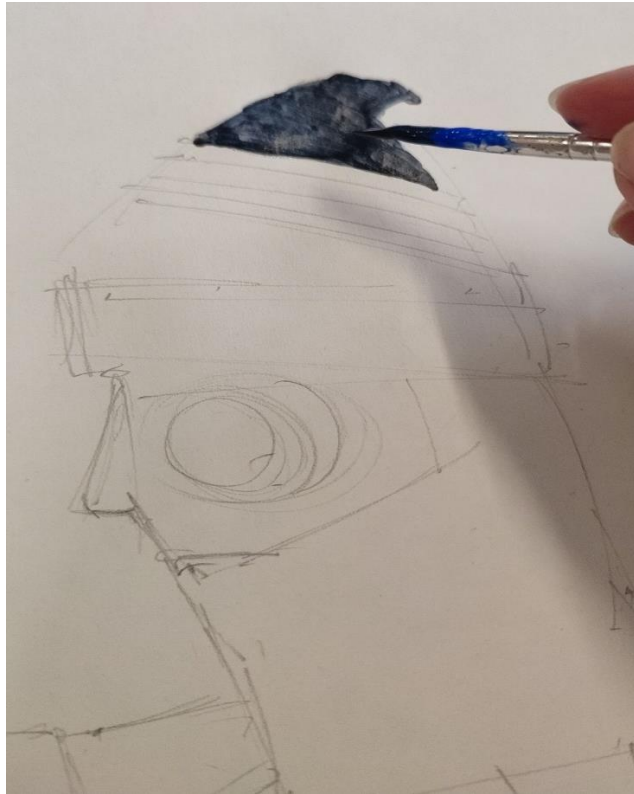
Παράρτημα VI

Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα της Γ' Διδακτικής πρότασης.

Ο μικρός ήρωας και το πουλί:









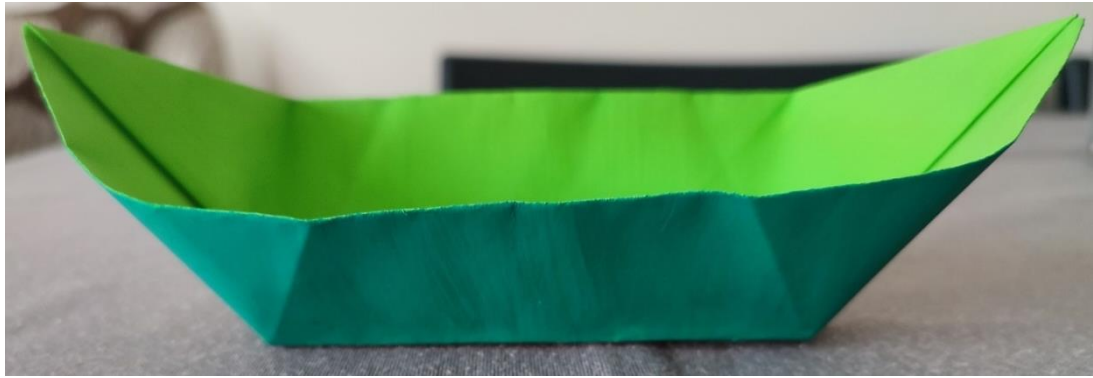


Παράρτημα VII

Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα της Δ' Διδακτικής πρότασης.

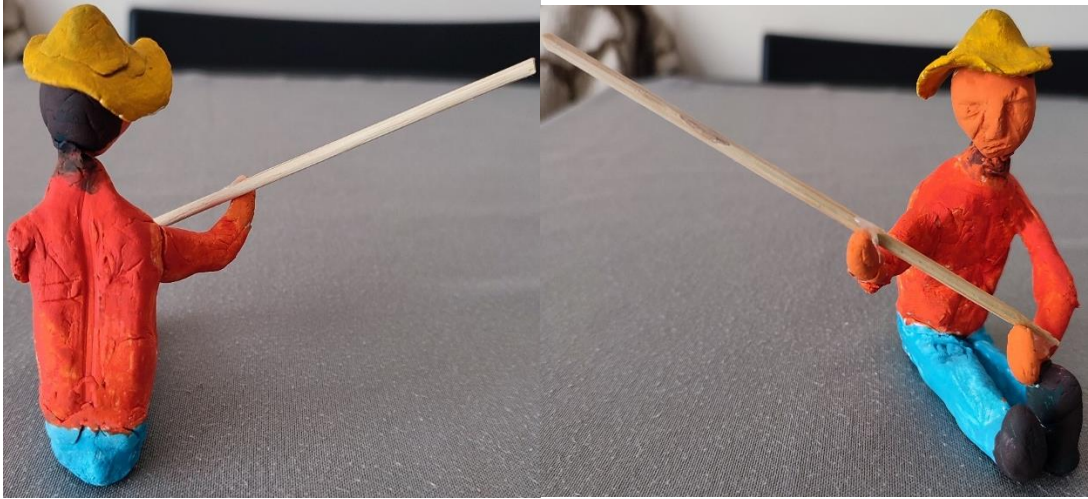
Βάρκα:





Ψάρας:





Ψάρια:





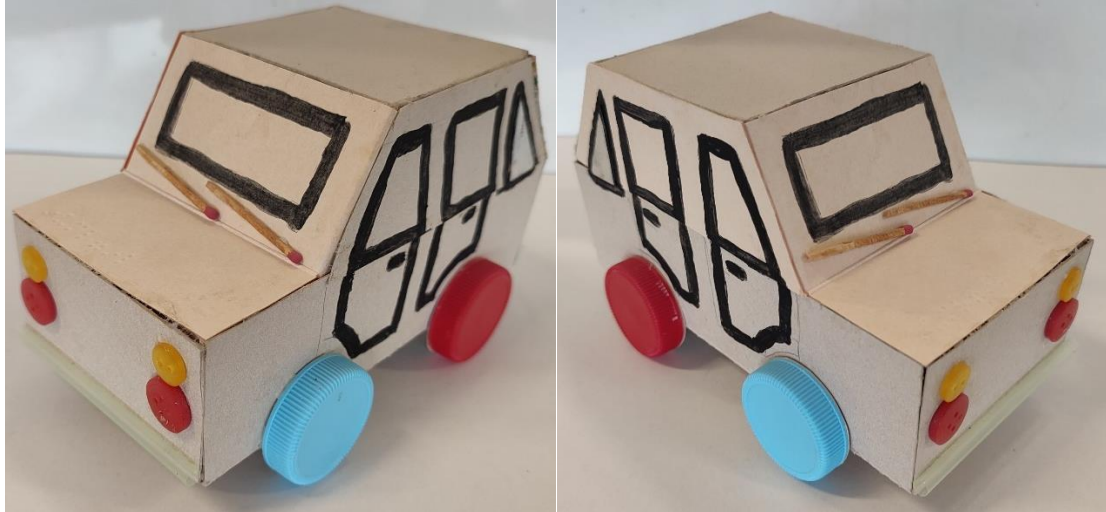


Τελικό αποτέλεσμα

Παράρτημα VIII

Φωτογραφίες από τα στάδια δημιουργίας και το τελικό αποτέλεσμα της Ε' Διδακτικής πρότασης.

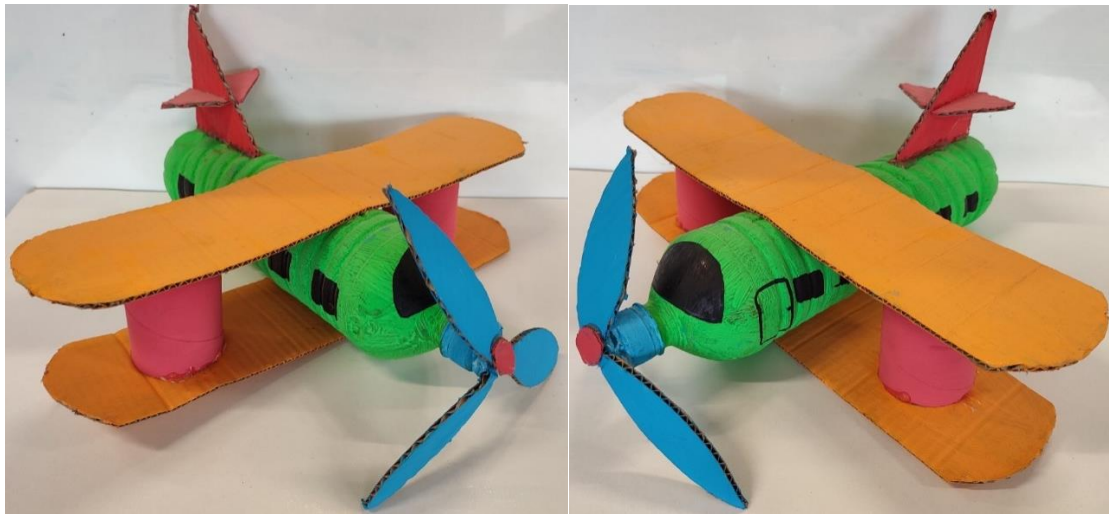
Αυτοκίνητο:



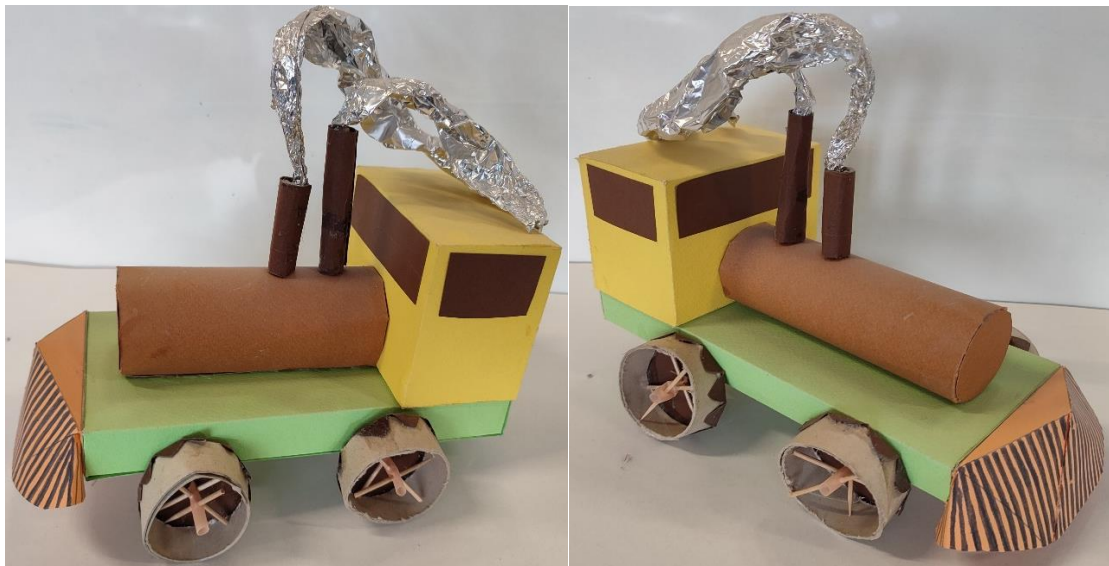
Ποδήλατο:



Αεροπλάνο:



Τρένο:



Βάρκα:

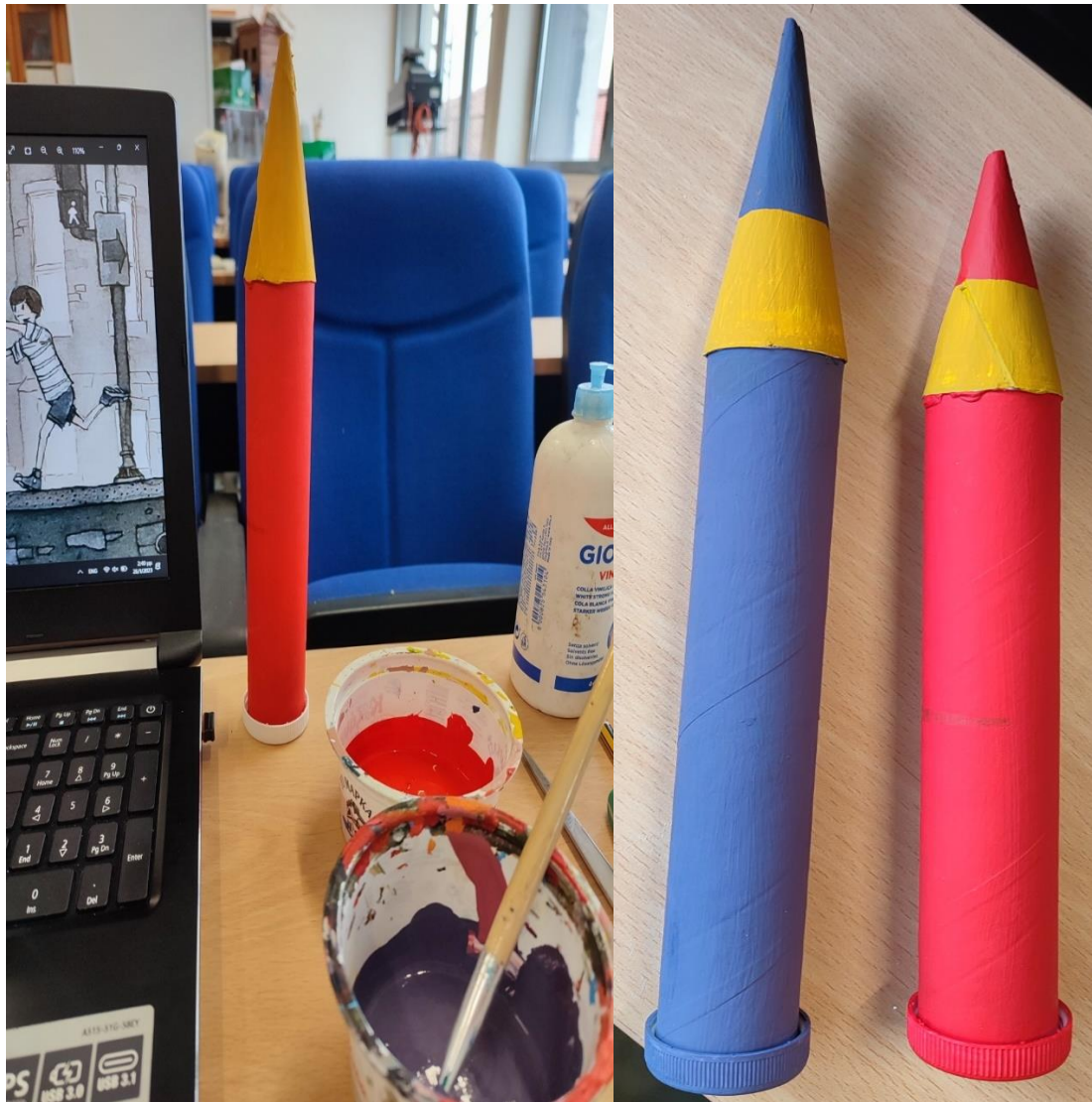




Διαστημόπλοιο:



Μολύβια:



ΤΕΛΟΣ

2023