

«Ένα κλικ, ο κόσμος μου»:

**Η συμβολή της τέχνης της φωτογραφίας στην ανάπτυξη των πολυγραμματισμών
σε δυο δημόσια νηπιαγωγεία των Αθηνών**

Βουβουσίρα Στεφάνια, *Νηπιαγωγός, Υποψήφια διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α*

Φάκου Αιμιλία, *Νηπιαγωγός, διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.*

'My world, a click':

**The contribution of the art of photography to the development of
multiliteracies in two public kindergartens of Athens**

Vouvousira Stefania, *Teacher, PhD candidate, Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens*

Fakou Aimilia, *Teacher, PhD Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens*

Abstract

The purpose of the article is to highlight the contribution of the art of photography to the reinforcement of multiliteracies. Based on the program 'My world, a click', carried out in four public kindergartens of Athens during the school year 2013-14, the article claims that children's work on photography - which reflected their interests, experiences, and daily life - cultivated further their verbal communication, writing skills, and visual literacy. The article focuses on data from two of the four kindergartens, in which the authors have served as teachers. The methodology followed was action research. Data collection was carried out through observation, discussion, children's creations, and the journals kept by participants.

It was observed that the art of photography gave children a voice. Their speech and writing skills were developed and they utilized their experiences for self-expression, familiarization with others, cooperation, and understanding the world around them. The children developed a specialized visual vocabulary and created multimodal works by combining various communication systems

(photo-stories, moving pictures/animation, photo collage, captions, posters, and invitations). By creating visual forms, children engaged in communication and became critical readers of pictures. We believe that by placing their experiences in front of the camera and focusing on what is important for them, children became active agents in the social contexts in which they moved.

The paper is divided into four parts. In the first part, we present the theoretical context; in the second, information is provided for the research program (targets and procedures); in the third part, we present how the action research was developed and how we collected the data; and in the fourth part, we discuss the findings of our research.

Key Words: multiliteracies, visual literacy, multimodality, kindergarten, active agents, the project 'My world, a click'.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τη συμβολή της τέχνης της φωτογραφίας στην ενίσχυση των πολυγραμματισμών. Με αναφορά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ένα κλικ, ο κόσμος μου», το οποίο πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014 σε τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία των Αθηνών, υποστηρίζεται ότι μέσα από τη φωτογραφική δουλειά των μαθητών/τριών, η οποία αποτύπωνε τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους, καλλιεργήθηκαν η γλωσσική επικοινωνία, η παραγωγή γραπτού λόγου και ο οπτικός γραμματισμός. Το άρθρο εστιάζει σε δεδομένα που προέκυψαν από έρευνα δράσης η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο από τα παραπάνω νηπιαγωγεία, στα οποία οι συγγραφείς έχουν εργαστεί ως νηπιαγωγοί. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης, των συζητήσεων, των φωτογραφικών και εικαστικών παραγωγών των παιδιών και των ημερολογίων των συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε ότι η τέχνη της φωτογραφίας έδωσε φωνή στα παιδιά. Αναπτύχθηκε ο προφορικός και γραπτός τους λόγος. Αξιοποιήθηκαν τα βιώματα τους στην κατεύθυνση της προσωπικής έκφρασης, της γνωριμίας με τους άλλους, της συνεργασίας και της κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει. Τα παιδιά ανέπτυξαν εξειδικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο και παρήγαγαν έργα πολυτροπικά, συνδυάζοντας διάφορα συστήματα επικοινωνίας (φωτο-ιστορίες, κινούμενη εικόνα, φωτο-κολάζ, δημιουργία λεζάντας, αφίσας και προσκλήσεων). Μέσω της δημιουργίας εικαστικών μορφών, επικοινωνήσαν και έγιναν κριτικοί αναγνώστες εικόνων. Τοποθετώντας μπροστά στο φωτογραφικό φακό τις εμπειρίες τους και εστιάζοντας σε ό,τι είναι

παραπέμπουν σε διαφορετικές εκδοχές της παιδικής ηλικίας³ (Βουβουσίρα & Φάκου, 2014). Η παραπάνω διαπίστωση οδήγησε στην ανάγκη για σχεδιασμό και πραγματοποίηση μιας σειράς παιδαγωγικών παρεμβάσεων οι οποίες απαρτίζουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Αφετηρία των παρεμβάσεων αποτέλεσε η γνωριμία με τα βιώματα, τις ανάγκες και το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγάλωναν τα συγκεκριμένα παιδιά. Η γνώση και κατανόηση του πλαισίου της τάξης θεωρείται προϋπόθεση για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η αναγνώριση και η αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κινητοποιεί την επιθυμία για μάθηση (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 31).

Ειδικότερα, για την υλοποίηση του προγράμματος λήφθηκαν υπόψη παράμετροι όπως η κοινωνικά και εθνικά διαφοροποιημένη σύνθεση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, προκειμένου, όπως προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία, να διασφαλιστεί η πρόσβαση σε εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες να έχουν νόημα για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα και την εθνικότητα (Jones & Vagle, 2013). Αναγνωρίζοντας την πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια των πολυγραμματισμών (ενδεικτικά βλ. The New London Group, 1996 · Kalantzis & Cope, 2008 · Cope & Kalantzis, 2009). Επομένως, όπως θα αναδειχθεί αναλυτικά στη συνέχεια, η έμφαση δόθηκε στις πολλαπλές γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/ριών, ώστε να επιτευχθεί η αρχική διττή επιδίωξη για ενίσχυση αφενός του γραμματισμού, αφετέρου της κριτικής εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών, με μέσο τη χρήση της φωτογραφικής τέχνης.

2. Θεωρητικό πλαίσιο και οριοθέτηση εννοιών

2.1. Διασαφήνιση της έννοιας του γραμματισμού και του πολυτροπικού γραμματισμού

Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιούμε τον όρο «γραμματισμός» τόσο με τη λειτουργική όσο και με την κριτική του διάσταση (βλ. σχετικά Χατζησαββίδης, 2007). Ο όρος παραπέμπει τόσο στον γλωσσικό γραμματισμό -δηλαδή, στη συμβατική ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, στην κωδικοποίηση

³ μ , μ (. Qvortrup, 2005· James & Prout, 1990). « » , μ μ / μ μ / , / / μ μ (& , 2014).

προφοριών ειφορών σε γραπτή μορφή και αντίστροφα- όσο και στο επίπεδο πρόσβασης του ατόμου στη γραπτή πληροφορία που του είναι απαραίτητη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην κοινωνία στην οποία ζει. Παραπέμποντας στον Baynham (2002), ο Χατζησαββίδης αναφέρει, σε σχέση με την εμφάνιση του όρου στις τεχνολογικά προηγμένες χώρες, ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, τον αριθμητισμό και την κριτική σκέψη. Ο όρος περιλαμβάνει επίσης την πολιτισμική γνώση η οποία επιτρέπει σε έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Η χρήση της γλώσσας σε αυτή την περίπτωση υπηρετεί την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007). Συνεπώς, όπως αναφέρει ο Barton (2009), ο όρος «γραμματισμός» διαρκώς διευρύνεται, εκφράζει νέες, ευρύτερες απόψεις για την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ ταυτόχρονα δηλώνει την κατοχή επαρκών γνώσεων σε εξειδικευμένες περιοχές. Ως συνέπεια των παραπάνω, γίνεται διάκριση σε διαφορετικά είδη γραμματισμών.

Η διευρυμένη ειδοχή του γραμματισμού αναφέρεται επίσης στην κατανόηση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή, κειμένων γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και μη γλωσσικών κειμένων (εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες), τα οποία συνδέονται με τη χρήση πολυμέσων. Ο όρος «πολυτροπικός γραμματισμός» προτάθηκε από τους Jewitt & Kress (2003) και αναφέρεται στην κατανόηση των διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης της γνώσης και κατασκευής νοήματος. Η έμφαση δίνεται σε ποικίλες σημειωτικές πηγές (γλώσσα, χειρονομίες, εικόνες) και στον συνδυασμό τους με διαφορετικούς τρόπους (οπτικός, ακουστικός και απτικός). Η αλληλεπίδραση και η ενσωμάτωση των παραπάνω συμβάλλει στη δημιουργία συνεκτικών πολυτροπικών κειμένων. Βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης αντίληψης περί γραμματισμού θεωρείται η πολυτροπικότητα, δηλαδή, η χρήση και η μίξη πολλών τρόπων κατά την επικοινωνία. Η πολυτροπικότητα αφορά τόσο σε συγκεκριμένες γνώσεις, όσο και στην εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης και καταστάσεις επικοινωνίας (Δαφέρμου κ.ά., 2007).

2.2. Πολυγραμματισμοί

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, προκύπτει η ανάγκη να συμπεριληφθούν στον προβληματισμό περί γραμματισμού οι σύγχρονες συνθήκες πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας ο οποίες οφείλονται στην παγκοσμιοποίηση, καθώς και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Το αποτέλεσμα ήταν η εμφάνιση του όρου «πολυγραμματισμοί». Κατά τους εμπνευστές του, ο όρος σχετίζεται με μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση, στην οποία η γλώσσα και οι άλλοι τρόποι μετάδοσης νοήματος αποτελούν δυναμικές αναπαραστατικές πηγές, οι οποίες αναδημιουργούνται συστηματικά από τους χρήστες ενώ αυτοί προσπαθούν να πετύχουν τους ποικίλους στόχους τους (The New London Group, 1996). Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2009), η έννοια των

πολυγλωσσισμών παραπέμπει αφενός στην ποιιλία των μορφών κειμένου τα οποία σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και τα πολυμέσα, αφετέρου στην ποιιλία των μορφών κειμένου τα οποία παράγονται στη σύγχρονη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Για τους δύο μελετητές, η εν λόγω προσέγγιση αντανακλά μια ισορροπία ανάμεσα στη δράση και τις εγγενείς μαθησιακές δυνατότητες στην αναπαραστατική διαδικασία: κάθε νόημα αντλεί από πηγές που ανήκουν στον ήδη σχεδιασμένο κόσμο της αναπαράστασης και κάθε δημιουργός νοήματος σχεδιάζει τον κόσμο εκ νέου, με τρόπο που μετασχηματίζει μοναδικά το δεδομένο υπάρχον νόημα. Οι δημιουργοί αφήνουν ένα αναπαραστατικό ίχνος για τους άλλους, το οποίο μετασχηματίζεται ξανά. Οι τρόποι διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα και το πλαίσιο, ενώ έχουν συγκεκριμένες γνωστικές, πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές και αποτελέσματα.

2.3. Κοινωνική διάσταση του γραμματισμού, οπτικός γραμματισμός και παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών

Από τη δεκαετία του '80 έχει ξεκινήσει ένας προβληματισμός για την ουδετερότητα ή μη του γραμματισμού (Street, 1984). Στο πλαίσιο της σχετικής συζήτησης, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά των μεσαίων και προνομιούχων κοινωνικών τάξεων έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με το αντικείμενο, καθώς οι κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές της οικογένειας τους σε σχέση με το γραμματισμό και τη χρήση της επίσημης γλώσσας είναι κοντά σε εκείνες του σχολείου. Ο Bourdieu υποστήριξε ότι η σχολική επιτυχία διαμορφώνεται τόσο από το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, όσο, κυρίως, και από μια σειρά μορφωτικών προνομίων που μεταβιβάζονται στο πλαίσιο της. Οι οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο χαρακτηρίζονται από την κατοχή μορφωτικού κεφαλαίου. Βασικά συστατικά του τελευταίου είναι η γνώση των απαιτήσεων του σχολικού θεσμού, η ευχέρεια στη χρήση της επίσημης γλώσσας και η ελεύθερη μόρφωση, δηλαδή, η εξοικείωση με την τέχνη και τα πολιτισμικά αγαθά. Η μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου συντελείται με συστηματικό αλλά αδιόρατο τρόπο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και διαμορφώνει ένα σύνολο θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο σχολείο και τη γνώση γενικότερα (Μπουρντιέ, 1985). Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η άνιση εξοικείωση των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα με την κουλτούρα του σχολείου, η οποία θεωρείται ταυτόχρονα κουλτούρα των κυρίαρχων στρωμάτων (βλ. Bourdieu, 1998, 2004a · Bourdieu & Passeron, 1990). Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2011), ο όρος «γρραμματισμός» υπερβαίνει τα ίδια τα μέσα (γραπτός, προφορικός λόγος) και αναφέρεται εξίσου σε όρους κοινωνικής τάξης. Η συγγραφέας, παραπέμποντας στον Baynham (2002), σχολιάζει ότι, αν ο γραμματισμός δεν είναι μόνο η κατάκτηση μιας τεχνικής, πρέπει να διερευνηθεί τι είδους «αποσκευές» φέρνουν μαζί τους οι μαθητές και μαθήτριες σε σχέση

με τον γραμματισμό, τι στάσεις έχουν και τι δυσκολίες ενδεχομένως συναντούν εξαιτίας των κοινωνικών και πολιτισμικών τους καταβολών.

Με βάση τα παραπάνω, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επιτρέπει εναλλακτικά αφετηριακά σημεία για μάθηση. Τέτοια σημεία μπορεί να είναι, για παράδειγμα, τι θεωρεί ο/η μαθητευόμενος/η ότι αξίζει να μάθει, ή τι εμπλέκει τις ιδιαιτερότητες της δικής του/της ταυτότητας (The New London Group, 1996). Όπως αναφέρουν οι Cope & Kalantzis (2009), η έμφαση δίνεται στις ποικίλες εμπειρίες των μαθητών/τριών. Οι εμπειρίες αυτές προτείνεται να αναδεικνύονται και να αξιοποιούνται στη μάθηση. Συνεπώς, η εστίαση μετατοπίζεται στις διαφορετικές αναλυτικές οπτικές τις οποίες μπορεί να έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές και οι μαθήτριες, στα ενδιαφέροντα τους και στα διαφορετικά πλαίσια στα οποία μπορεί να εφαρμόσουν ή να ενεργοποιήσουν την γνώση τους. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επιτρέπει επομένως την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων για τη δημιουργία νοήματος και την υιοθέτηση εναλλακτικών εκφραστικών δυνατοτήτων από διαφορετικούς μαθητές.

Ο οπτικός γραμματισμός, με τον οποίο ασχολείται η παρούσα εργασία, είναι η ικανότητα κατανόησης και κατασκευής νοημάτων μέσω οπτικών εικόνων (Giorgis κ.ά., 1999). Γενικά, ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο επίκτητων δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με ικανότητες για κατανόηση και χρήση εικόνων, καθώς και στην ικανότητα για σκέψη και μάθηση μέσω εικόνων. Δηλαδή, ο οπτικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα για χρήση, κριτική αποτίμηση, δημιουργία οπτικών εννοιών και παραγωγή οπτικών μηνυμάτων. Σε ό,τι αφορά στα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα: «ένα κλικ, ο κόσμος μου», ο συγκεκριμένος ορισμός μεταφράζεται σε ρόλους τριών κατευθύνσεων όπως εκείνες που προτείνουν οι Kress & Van Leeuwen (2001): το παιδί-θεατής, το παιδί-κριτικός και το παιδί-παραγωγός εικόνων. Συγκεκριμένα, ως ικανότητες που χαρακτηρίζουν τον οπτικό γραμματισμό θα μπορούσαν να θεωρηθούν: η γνώση οπτικού λεξιλογίου και οπτικών συμβάσεων, η οπτικοποίηση, η κριτική θέαση, η οπτική σκέψη και ο οπτικός συλλογισμός, η οπτική διάκριση, ο οπτικός συσχετισμός, η δόμηση και η αναδόμηση νοήματος (Avgerinou, 2007). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο όρος «οπτικός γραμματισμός» δεν αναφέρεται μόνο στην ικανότητα κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης, αλλά και στη δημιουργία οπτικών εννοιών, καθώς και την παραγωγή οπτικών μηνυμάτων. Επομένως, θεωρούμε θεμελιώδες για την εκπαίδευση των παιδιών σε μικρές ηλικίες να καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής και αυτόνομης σκέψης, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν αυτό που βλέπουν· δηλαδή, να γίνονται οπτικά εγγράμματα άτομα και να αναπτύσσουν δεξιότητες κωδικοποίησης μηνύματος (μέσω της φωτογραφίας και της ζωγραφικής), ώστε να γίνονται και τα ίδια παραγωγοί οπτικών μηνυμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τον οπτικό γραμματισμό, οι Cope & Kalantzis (2009) εντοπίζουν, παραπέμποντας στους Kress (2000) και Kress & van Leeuwen (1996), παραλληλισμούς ανάμεσα στη γραμματική του οπτικού και στη γλώσσα. Για παράδειγμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, η δράση η οποία εκφράζεται στη γλώσσα με ρήματα, μπορεί να εκφραστεί στις εικόνες με ανύσματα. Οι τοπικές προθέσεις στη γλώσσα είναι σαν το μπροστινό (πρώτο πλάνο) και το πίσω πλαίσιο (φόντο), οι συγκρίσεις στη γλώσσα είναι σαν το μέγεθος και την τοποθέτηση στις εικόνες, και το πραγματικό/ ιδεατό είναι σαν την επάνω/κάτω τοποθέτηση στις εικόνες. Η διαδικασία της αλλαγής στον τρόπο αναπαράστασης κάποιου πράγματος είναι γνωστή ως συναισθησία. Γενικά, ο παραδοσιακός γραμματισμός δεν αναγνωρίζει ή δεν χρησιμοποιεί το νόημα και τις μαθησιακές δυνατότητες οι οποίες είναι εγγενείς στη συναισθησία. Ωστόσο, ο γραπτός λόγος δεν μπορεί να απομονωθεί, ως σύστημα δεδομένων, από τις πολυτροπικές πραγματικότητες των νέων μέσων και των ευρύτερων αλλαγών στο επικοινωνιακό περιβάλλον.

Όπως υποστηρίζουν οι Cope & Kalantzis (2009), η πολυτροπικότητα, η συναισθησία (Kress, 2003) και οι παραλληλισμοί τρόπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό εργαλείο μάθησης. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, μερικοί μαθητές μπορεί να νιώθουν πιο άνετα με έναν τρόπο από ό,τι με έναν άλλο. Δηλαδή, μπορεί ένας τρόπος να τους είναι προτιμότερος, να τους φαίνεται ευκολότερος, και τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο και να εκφράζουν τον εαυτό τους σε αυτόν. Ο παραλληλισμός σημαίνει ότι μπορείς με τον έναν τρόπο να κάνεις πολλά από αυτά που μπορείς να κάνεις και με τον άλλο. Έτσι, η παιδαγωγική η οποία περιορίζει τη μάθηση σε έναν τεχνητά ξεχωρισμένο τρόπο θα ευνοήσει κάποιους μαθητές έναντι κάποιων άλλων (Cope & Kalantzis, 2009). Υιοθετώντας το παραπάνω σκεπτικό, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αν ο πρότυπος προφορικός και γραπτός λόγος δεν έχουν αρχικά νόημα για τους/τις μαθητές/τριες μας, τότε η φωτογραφία πιθανόν να έχει, και μέσω αυτής μπορεί και ο προφορικός και γραπτός λόγος να αρχίσουν να αποκτούν νόημα. Στην περίπτωση αυτή ο λόγος παράγει νόημα επειδή η εικόνα αποκαλύπτει νοήματα τα οποία οι λέξεις δεν θα μπορούσαν ίσως ποτέ να παραγάγουν (σε ικανοποιητικό βαθμό). Η συνειδητή αλλαγή των τρόπων ενισχύει τη μάθηση, καθώς οι διαφορετικοί τρόποι είναι δυνατό να παρέχουν ερεθίσματα για τη γνώση και την κατανόηση του κόσμου.

Σε αυτόν ακριβώς τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα έγκειται και η δύναμη της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Έχει ενδιαφέρον ότι η διαδικασία του σχεδιασμού μετασχηματίζει και τον σχεδιαστή/ δημιουργό. Τα οπτικά ερεθίσματα απαιτούν από τον θεατή να δημιουργεί τάξη (χρόνος, αιτία, σκοπός, αποτελέσματα/ επίδραση), οργανώνοντας τα στοιχεία τα οποία είναι ήδη οπτικά ολοκληρωμένα. Με άλλα λόγια, το να διαβάξεις και να βλέπεις απαιτεί διαφορετικά είδη φαντασίας

και μετασχηματιστικής προσπάθειας για την αναπαράσταση των νοημάτων στον εαυτό. Δηλαδή, η μάθηση θεωρείται διαδικασία προσωπικής αναδημιουργίας του εαυτού. Η πολιτισμική δυναμική και η διαφορετικότητα είναι τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας (Kalantzis, 2006 · Cope & Kalantzis, 2009).

Τέλος, όπως οι Ετεοκλέους κ.ά, (2012) αναφέρουν, οι Tory & Möller (2004) υποστηρίζουν ότι η αξία της καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού θα μπορούσε να συσχετιστεί και με την αισθητική, η οποία συνδέει την έννοια του ωραίου με τη φύση και την τέχνη, και θεωρείται ότι μπορεί να αυξήσει τη χρησιμότητα και χρηστικότητα των οπτικών ερεθισμάτων. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Bourdieu (1984 & 2004b), η σχέση που αναπτύσσουν τα υποκείμενα με την επίσημη κουλτούρα και την τέχνη συγκροτείται ταξικά, και άρα αντανακλά κοινωνικές οριοθετήσεις και ανισότητες. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, οι επιλογές που προσδιορίζουν το γούστο, τόσο σε σχέση με την τέχνη όσο και με καθημερινές πρακτικές που σχετίζονται με τον τρόπο ντυσίματος, το φαγητό, το ύφος επίπλωσης και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, δεν αποτελούν αυθόρμητες ατομικές προτιμήσεις, αλλά εκφράσεις της θέσης των υποκειμένων στο κοινωνικό πεδίο. Επομένως, συνιστούν δείκτες κοινωνικής διαφοράς. Υπό αυτή την έννοια, η λεγόμενη καλαισθητική κρίση αφενός παράγεται μέσα σε ορισμένες υλικές συνθήκες ύπαρξης, αφετέρου λειτουργεί ταξινομητικά και διακριτικά στο κοινωνικό πεδίο, νομιμοποιώντας τη συμβολική κυριαρχία των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Το ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω, και σχετίζεται με το χώρο του σχολείου, είναι εάν και με ποιο τρόπο οι παρεμβάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στην εξοικείωση όλων των παιδιών, και ειδικότερα των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, με την τέχνη, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί και κριτικοί θεατές, καθώς και δημιουργοί, έργων τέχνης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος των παρεμβάσεων μας, την οποία ακολουθήσαμε σε όλο το πρόγραμμα, ήταν η έρευνα δράσης. Πρόκειται για μια ποιοτική μορφή έρευνας η οποία μελετά τη δράση των υποκειμένων τα οποία εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία, διαμορφώνοντάς την (Κατσαρού & Τσάφος, 2004). Στον εκπαιδευτικό χώρο, η έρευνα δράσης αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση του πλαισίου και για την προσαρμογή της διδασκαλίας στο πλαίσιο αυτό (Ζωγραφάκη, 2007). Όπως αναφέρουν οι Altrichter, Posch & Somekh, «η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης, και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση» (2001: 22). Σύμφωνα με τους ίδιους, αφετηρία της έρευνας δράσης μπορεί να αποτελέσουν

προβληματισμοί που προκύπτουν από ασυμφωνίες, δυσκολίες ή ασαφείς καταστάσεις, αλλά και από απόπειρες εφαρμογής καλών ιδεών (ό.π.: 66). Αυτό το οποίο χαρακτηρίζει την έρευνα δράσης δεν είναι η ύπαρξη συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών. Αντίθετα χαρακτηρίζεται από τη διαρκή προσπάθεια συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού έτσι ώστε ο/η εκπαιδευτικός να προβληματίζεται πάνω στο τι κάνει μέσα στην τάξη με στόχο να βελτιώσει τόσο την πρακτική όσο και τη γνώση του γι' αυτήν (ό.π.: 25).

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας δράσης θέσαμε στο επίκεντρο την οπτική των παιδιών ως ενεργών παραγωγών νοήματος και ως ερευνητών των περιβαλλόντων τους (βλ. Clark, (2005a). Η θεωρητική παραδοχή για την ενεργή θέαση του παιδιού αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (Mayall, 2002). Υπό αυτό το πρίσμα, τα παιδιά δεν θεωρούνται παθητικά αντικείμενα της ερευνητικής διαδικασίας ή της κοινωνίας γενικώς, αλλά κοινωνικοί δρώντες (Qvortrup, 1994). Η έμφαση δίνεται στο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών για τις ζωές τους, τα ενδιαφέροντα τους, οι προτεραιότητες τους και τα ζητήματα που τα απασχολούν (Christensen & James, 2000). Πιο συγκεκριμένα, από την προσέγγιση του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2001· Clark, 2003), η οποία αναπτύχθηκε για να συμπεριλάβει «τη φωνή των παιδιών» στην αξιολόγηση ενός πολυ - παραγοντικού δικτύου υπηρεσιών για παιδιά και οικογένειες, καθώς και για να ακούσει τα μικρά παιδιά ως προς το εξωτερικό τους περιβάλλον και συγκεκριμένα τους χώρους παιχνιδιού (Clark & Moss, 2005), αντήσαμε την ιδέα της εμπλοκής των μικρών παιδιών στην παρατήρηση, την καταγραφή, και κατ' επέκταση την έκφραση των αντιλήψεων και επιθυμιών τους σε σχέση με τη διαμόρφωση της καθημερινότητάς τους.

3.1. Εντοπισμός της αφετηρίας της έρευνας

Αντλώντας από το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναλύθηκε παραπάνω, αφετηρία της έρευνάς μας ήταν η πρόθεση να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετείχαμε, να ερμηνεύσουμε τις δυσκολίες και τα εμπόδια, και να βελτιώσουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές μας. Συνεπώς, η παρέμβαση μας αφορούσε τόσο τη βελτίωση των πρακτικών μας, όσο, σε ένα δεύτερο επίπεδο, και τη βελτίωση των συνθηκών μέσα στις οποίες δρούμε ως εκπαιδευτικοί. Η μέθοδος που ακολουθήσαμε οριοθέτησε το πλαίσιο της στοχαστικής διαδικασίας ως προς τους τρόπους σκέψης αναφορικά με τις ατομικές εμπειρίες κοινωνικής τάξης των μαθητών/τριών μας και τον στοχασμό σε σχέση με το ρόλο μας ως εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρει η McNiff (1995), η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να εξετάσει κανείς την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε, και στη συνέχεια να τη βελτιώσει. Με αυτό τον τρόπο συνεργαστήκαμε ως νηπιαγωγοί διαφορετικών νηπιαγωγείων συγκροτώντας μια ερευνητική ομάδα δράσης.

3.2. Αποσαφήνιση της αφετηρίας της έρευνας

Αρχικά, προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργαζόμασταν και στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Μέσα από ομαδική αναλυτική συζήτηση συγκεκριμενοποιήσαμε την κατάσταση η οποία μας προβλημάτιζε ως εξής: από την αρχή της σχολικής χρονιάς, παρατηρήσαμε ότι οι ομάδες των μαθητών/τριών μας χαρακτηρίζονταν από κοινωνική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική ετερογένεια. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες διέφεραν ως προς τις γνώσεις που έφεραν από το σπίτι και το βαθμό εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα, τα βιβλία και τις αναγνώσεις, το λεξιλόγιο και την παραγωγή αφηγηματικού και γραπτού λόγου, καθώς και τη χρήση του λόγου για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων. Επίσης, διαπιστώσαμε διαφορές στην εξοικείωση με πολιτισμικά αγαθά όπως το θέατρο, ο κινηματογράφος και οι επισκέψεις σε μουσεία. Τα παραπάνω μας έκαναν να σκεφτούμε τι περιθώριο υπάρχει για αλλαγή μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

3.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Λαμβάνοντάς υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις, τα αρχικά ερωτήματα τα οποία θέσαμε ήταν τα ακόλουθα:

- Τι είναι αυτό που θα θέλαμε να βελτιώσουμε;
- Τι θα θέλαμε να δοκιμάσουμε;
- Τι θα θέλαμε να αλλάξουμε;

Πρωταρχικός μας στόχος ήταν να κατανοήσουμε και κατ' επέκταση να αναδείξουμε τα στοιχεία που απαρτίζουν την ταυτότητα των μαθητών/τριών, να αξιοποιήσουμε τις εμπειρίες τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, και να αμβλύνουμε την απόσταση των μαθητών/τριών μας οι οποίοι/ες δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με την πρότυπη γλώσσα και τις πρακτικές διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου τις οποίες το σχολείο αξιολογεί ως βοηθητικές. Θέλαμε όλα τα παιδιά να κινητοποιηθούν ώστε να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, να εμπλακούν σε εμπειρίες πολυγραμματισμών-όπως να κατανοούν και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα-να αναπτύξουν ποικίλες εκφραστικές δυνατότητες, καθώς και την κριτική τους σκέψη.

Σκοπός της έρευνας δράσης ήταν να διερευνήσουμε εάν και με ποιο τρόπο η τέχνη της φωτογραφίας μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση των πολυγραμματισμών, και ειδικότερα του οπτικού γραμματισμού, σε ομάδες μαθητών/τριών με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

3.4. Το πλαίσιο της παρέμβασης: συμμετέχοντες στη μελέτη

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τέσσερα νηπιαγωγεία των Αθηνών. Επιχειρήσαμε να συμπεριλάβουμε στην παρέμβαση παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και μορφωτικά περιβάλλοντα. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από δύο νηπιαγωγεία στα οποία υπηρετούσαμε ως νηπιαγωγοί και στα οποία η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού θα μπορούσε σε γενικές γραμμές να θεωρηθεί ως μη προνομιούχα, καθώς και τα δύο βρίσκονται σε λαϊκές συνοικίες των Αθηνών, ενώ στο δεύτερο, ειδικότερα, φοιτούν σε μεγάλο ποσοστό παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Βασική παράμετρος θεωρήθηκε η μόρφωση των γονέων και δευτερευόντως η απασχόληση, καθώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής επιτυχίας από το επάγγελμα (Φραγκουδάκη, 1985). Συνολικά, συμμετείχαν σαράντα παιδιά προσχολικής ηλικίας (νήπια - προνήπια). Στο πρώτο νηπιαγωγείο συμμετείχαν είκοσιτέσσερα παιδιά. Η πλειονότητα των γονέων ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου - Λυκείου, τέσσερις γονείς απόφοιτοι Δημοτικού, δύο πτυχιούχοι ΑΕΙ και τρεις πτυχιούχοι ΤΕΙ. Οκτώ μαθητές ήταν αλλόγλωσσοι. Συγκεκριμένα, επτά μαθητές είχαν μητρική γλώσσα τα αλβανικά και μια μαθήτρια τα ρουμανικά. Στο δεύτερο νηπιαγωγείο συμμετείχαν συνολικά δεκαέξι μαθητές. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών ήταν αλλόγλωσσοι. Έξι μαθητές είχαν καταγωγή από την Αλβανία, μια μαθήτρια από το Πακιστάν και εννιά ήταν ελληνικής καταγωγής, εκ των οποίων έξι προέρχονταν από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (δύο Ρομά και τέσσερις Τουρκόφωνοι), ενώ τρεις ήταν ελληνόφωνοι. Στο σύνολο των γονέων (δέκα γονείς) το ποσοστό αναλφαριθμητισμού ήταν υψηλό. Οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου – Λυκείου, ενώ ένας ήταν πτυχιούχος ΑΕΙ.

3.5. Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών εκπαιδευτικής παρέμβασης

3.5.1. Σκοπός και επιδιώξεις του προγράμματος

Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο των τάξεών μας, το οποίο είχε την προαναφερθείσα κοινωνική σύνθεση, θέσαμε στόχους δοκιμάζοντας και διερευνώντας παράλληλα τις δυνατότητες εφαρμογής του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας στην προσχολική αγωγή.

Ο κύριος σκοπός του προγράμματος ήταν να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους. Επομένως, η γνωριμία μας με τα παιδιά και των παιδιών μεταξύ τους αποτέλεσε πρωταρχικό εκπαιδευτικό στόχο, παράλληλα με την καλλιέργεια ενός ανοιχτού πλαισίου επικοινωνίας και ενός κλίματος επιτρεπτικότητας, το οποίο δίνει χώρο στα παιδιά να εκφραστούν και να συμμετάσχουν ενεργά (βλ. επίσης Jones & Vagle, 2013). Η φωτογραφία

χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ανάδειξης της καθημερινής ζωής των παιδιών, των ενδιαφερόντων και των εμπειριών τους, στοιχεία που αξιοποιήθηκαν συστηματικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια, ήταν ανοιχτές στο σχεδιασμό τους και αφορούσαν στα συγκεκριμένα παιδιά και τα ενδιαφέροντα τους, για τη διερεύνηση των οποίων διατέθηκε χρόνος στην αρχή της χρονιάς. Η περίοδος αυτή διήρκησε περίπου δύο μήνες. Καθ' όλη τη διάρκειά της, οι νηπιαγωγοί έθεταν σε δοκιμασία τους τρόπους που θεωρούνταν κατάλληλοι και τα εργαλεία προσέγγισης της συγκεκριμένης γνώσης, αλλά και αναστοχάζονταν επάνω στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους.

Οι στόχοι του προγράμματος σε σχέση με τον γραμματισμό ήταν συνοπτικά οι ακόλουθοι:

Ενίσχυση προφορικού λόγου

Τα παιδιά:

- Να μιλήσουν για τα έργα τους και για τα έργα των άλλων παιδιών και να αναπτύξουν τον περιγραφικό τους λόγο.
- Να κάνουν υποθέσεις για τις προθέσεις των δημιουργών και να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους.
- Να αφηγηθούν και να δημιουργήσουν ιστορίες με αφορμή τις φωτογραφίες τους (φωτο-ιστορία).

Παραγωγή γραπτού λόγου

Τα παιδιά:

- Να ενθαρρυνθούν να παραγάγουν διαφορετικά κειμενικά είδη όπως αφίσες, λεζάντες και ιστορίες.

Οι στόχοι αναφορικά με τον οπτικό γραμματισμό ήταν, σε γενικές γραμμές, οι παρακάτω:

Τα παιδιά:

- Να γίνουν ενεργοί και κριτικοί θεατές φωτογραφικών έργων.
- Να επικοινωνήσουν μέσα από τη δημιουργία εικαστικών/οπτικών μορφών (φωτογραφίες, κολλάζ, τρισδιάστατες κατασκευές, κινούμενη εικόνα).
- Να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους στη δημιουργία εικαστικών έργων.
- Να πειραματιστούν με ποικίλα εκφραστικά μέσα και τεχνικές, προκειμένου να διευρύνουν την αντίληψη και την κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει.

- Να εξοικειωθούν, να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν εικαστικούς κώδικες όπως: σύνθεση, αναλογίες κάδρου, δηλωμένη απόσταση από το αντικείμενο (κοντά – μακριά), γωνιά λήψης (πάνω – κάτω), φως/ σκιές, αντίληψη χώρου, γραμμές, μοτίβα, χρώμα.
- Να αναπτύξουν εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε σχέση με την τέχνη της φωτογραφίας.
- Να εξοικειωθούν με χώρους πολιτισμού και να έρθουν σε επαφή με επαγγελματίες καλλιτέχνες/ φωτογράφους.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, επιδιώξεις μας ήταν να εξοικειωθούν τα παιδιά με την τέχνη της φωτογραφίας-δηλαδή, να γνωρίσουν κάποιες τεχνικές της και να εκφραστούν μέσα από τη συγκεκριμένη τέχνη-να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να παρατηρήσουν έργα τέχνης, και γενικότερα να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη δημιουργώντας έργα πολυτροπικά στα οποία λόγος, εικόνα και ήχος συνδιαλέγονται παράγοντας νέα νοήματα.

3.5.2.Περιγραφή των σταδίων ανάπτυξης του προγράμματος

Όπως προαναφέρθηκε, επιδιώχθηκε η διερεύνηση της οπτικής και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών και η υποστήριξή τους στην κατεύθυνση της επεξεργασίας και κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει. Συνοπτικά, αναφέρουμε ότι τα στάδια ανάπτυξης του προγράμματος ήταν τα εξής:

- Γνωριμία με την τέχνη της φωτογραφίας, εξοικείωση με την χρήση της φωτογραφικής μηχανής και επίσκεψη επαγγελματία φωτογράφου στο νηπιαγωγείο.
- Οργάνωση και προγραμματισμός του τρόπου εργασίας με τα παιδιά.
- Ενημέρωση των γονέων σχετικά με το πρόγραμμα και τη συμβολή τους.
- Τα παιδιά παίρνουν εκ περιτροπής τη φωτογραφική μηχανή στο σπίτι για 2 ημέρες και φωτογραφίζουν ότι επιθυμούν.
- Παρουσίαση και επιλογή φωτογραφιών σε μικρές ομάδες εργασίας. Επεξεργασία φωτογραφιών με ποικίλους τρόπους και μέσα (προγράμματα επεξεργασιών, εικαστικές παρεμβάσεις επάνω στη φωτογραφία, δημιουργία κινούμενης εικόνας, δημιουργία φωτο - ιστορίας).
- Προετοιμασία έκθεσης. Επικοινωνία με τα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία. Δημιουργία αφίσας και προσκλήσεων (εικ. 1).
- Έκθεση κάθε ομάδας στο χώρο του σχολείου και κοινή έκθεση των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων σε εκθεσιακό χώρο (εικ. 2, 3).



Εικόνα 1 Η αφίσα της έκθεσης



Εικόνα 2 Η έκθεση. Φωτογράμματα



Εικόνα 3 Τα παιδιά επισκέπτονται την έκθεση

3.5.3. Συνοπτική περιγραφή της διαδικασίας ανάπτυξης του προγράμματος

Γνωριμία και πειραματισμοί με τη φωτογραφική μηχανή στο νηπιαγωγείο

Το πρώτο βήμα ήταν η γνωριμία των παιδιών με την τέχνη της φωτογραφίας και η εξοικείωσή τους με την χρήση της φωτογραφικής μηχανής, μέσα από παιχνίδια και πειραματισμούς με διαφορετικές φωτογραφικές μηχανές και τεχνικές. Ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και τα παιχνίδια γνωριμίας, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να εκφράσουν απόψεις και σιέψεις, να διατυπώσουν υποθέσεις, να χρησιμοποιήσουν έννοιες και κώδικες της φωτογραφικής γλώσσας. Για παράδειγμα, όπως παρατηρούμε στις εικόνες 4 και 5, τα παιδιά στην ολομέλεια τοποθετούν αντικείμενα σε φωτοευαίσθητο χαρτί, ενθαρρύνονται να κάνουν υποθέσεις για τι θα συμβεί όταν το χαρτί εκτεθεί στον ήλιο και αιτιολογούν τις απόψεις τους. Στη συνέχεια, πειραματίζονται σε μικρές ομάδες με το υλικό, παρατηρούν τη διαδικασία και επιχειρούν να περιγράψουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τα όσα παρατηρούν. Στις συγκεκριμένες καταστάσεις προφορικής επικοινωνίας, τα παιδιά παροτρύνονται να ανταλλάξουν απόψεις ενώ προσεγγίζουν σταδιακά έννοιες και πρακτικές της φωτογραφικής τέχνης.



Εικόνα 4 Πειραματισμοί σε φωτοευαίσθητο χαρτί Εικόνα 5 Αντικείμενα σε φωτοευαίσθητο χαρτί

Αντίστοιχα, θεωρούμε ότι τα παιχνίδια και οι πειραματισμοί με τη φωτογραφική μηχανή συνέβαλλαν στην όξυνση του προσωπικού βλέμματος των παιδιών και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν και να επεξεργάζονται οπτικά σύμβολα και κώδικες όπως το κάδρου, οι αποστάσεις από το αντικείμενο φωτογράφισης, οι γωνίες λήψης και η «σκηνοθεσία». Παράλληλα, η θεώρηση των παιδιών ως ικανών να εκφράζουν τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους (βλ. Clark & Moss 2005 · Clark 2005b) οδήγησε στην ανάπτυξη συζητήσεων σε σχέση με τις φωτογραφίες τους. Κατά την παρουσίαση, τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν τη διαδικασία λήψης των φωτογραφιών, να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους, να αιτιολογήσουν τις επιλογές και τις προτιμήσεις τους, να κάνουν υποθέσεις για το πώς θα φωτογράφιζαν αν ήθελαν να αλλάξουν κάτι και να διατυπώνουν κρίσεις για πιθανές αλλαγές. Στο στάδιο αυτό καταγράψαμε τα στοιχεία τα οποία κατά τη γνώμη μας έδειχναν ότι τα παιδιά, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επικοινωνιακές περιστάσεις που είχαν ως αντικείμενο συζήτησης τις φωτογραφίες τους, αποκτούσαν σταδιακά την ικανότητα να χρησιμοποιούν οπτικό λεξιλόγιο, να εξοικειώνονται με οπτικές συμβάσεις και να τις κατανοούν, και να αποτιμούν κριτικά τα έργα τους και τα έργα των άλλων, λαμβάνοντας υπόψη εικαστικούς κώδικες όπως η σύνθεση, οι αναλογίες κάδρου, η απόσταση από το αντικείμενο, η γωνιά λήψης κ.α.

Τα παιδιά φωτογραφίζουν την καθημερινότητά τους εκτός σχολείου

Στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης του προγράμματος τα παιδιά δανείστηκαν τη φωτογραφική μηχανή της τάξης εκ περιτροπής, ώστε να φωτογραφίσουν στον εξωσχολικό του χρόνο ό,τι εκείνα επιθυμούσαν. Στη συνέχεια, ακολουθούσε η παρουσίαση των φωτογραφιών στην τάξη και η πραγματοποίηση συζητήσεων στην ολομέλεια, σε μικρές ομάδες, αλλά και με κάθε παιδί ξεχωριστά

με την εκπαιδευτικό. Οι φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του εξωσχολικού χρόνου, αποτέλεσαν πλατφόρμα επικοινωνίας μεταξύ των ενηλίκων – νηπιαγωγών, των παιδιών μεταξύ τους και των παιδιών με τις νηπιαγωγούς. Σε αυτό το στάδιο καταγράψαμε αν η φωτογραφία, ως μια «γλώσσα», έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει.

Παρατηρήσαμε ότι σε αυτή τη φάση οι πληροφορίες από τα παιδιά δίνονται οπτικοποιημένες και τα παιδιά «μιλάνε» - παράγουν νοήματα - μέσω των φωτογραφιών τους, χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση του λόγου. Τα παιδιά ως παραγωγοί νοημάτων (Clark & Moss, 2005: 8) αποκτούσαν σταδιακά δεξιότητες όχι μόνο κατανόησης, αλλά και επεξεργασίας εικόνων και οπτικών μηνυμάτων. Συνεπώς, σημειώνεται ότι σε αυτό το στάδιο τα παιδιά κάνουν χρήση της οπτικής γλώσσας, και συγκεκριμένα της φωτογραφικής, καθώς στις φωτογραφίες τους διακρίνονται μορφολογικά και δομικά στοιχεία της όπως το κάδρο, η σύνθεση, η γωνία λήψης κ.ά.

Εικαστικές συνθέσεις και πολυτροπικά έργα: κριτική θέαση και μετασχηματισμός

Η θεώρηση των παιδιών ως «ειδικών σε σχέση με τη ζωή τους» (experts of their own lives) «παραγωγών νοήματος» (meaning makers) (βλ. Clark & Moss, 2005 · Clark, 2001) τοποθετεί τα μικρά παιδιά στο επίκεντρο των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη με σκοπό την επεξεργασία και παραγωγή οπτικών μηνυμάτων. Συνδυάζοντας ποικίλα υλικά, τεχνικές, αλλά και εκφραστικά και επικοινωνιακά μέσα όπως ο λόγος, οι φωτογραφίες και η ζωγραφική, τα παιδιά δημιούργησαν πολυτροπικά έργα και εικαστικές συνθέσεις (φώτο-ιστορίες, ταινία κινούμενης εικόνας, κολάζ, τρισδιάστατες κατασκευές). Τα παιδιά κλήθηκαν επίσης να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν στην κριτική πλαισίωση των έργων τους· για παράδειγμα, «γιατί υπάρχει αυτό, τι νομίζεις;», «τι το χρειαζόμαστε, τι λες;», «πώς σου φαίνεται;», «πώς θα ήθελες να είναι;», «αν μπορούσες να αλλάξεις κάτι, τι θα ήταν αυτό;», «πώς σκέφτεσαι να το κάνεις;». Στο στάδιο αυτό το νέο στοιχείο το οποίο ζητήθηκε από τα παιδιά ήταν να αξιοποιήσουν τις φωτογραφίες τους συνθετικά, σε συνδυασμό με ποικίλα μέσα, για τη δημιουργία εικαστικών έργων.

3.6. Μέθοδοι συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Σε ό,τι αφορά στη συλλογή του υλικού, κρατήσαμε από την αρχή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς ημερολογιακές σημειώσεις περιγραφικού, ερμηνευτικού και μεθοδολογικού περιεχομένου για το κάθε παιδί και για τον τρόπο εμπλοκής του στις δραστηριότητες του προγράμματος αναφορικά τόσο με τις λεκτικές, όσο και με τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (βλ. Κυριαζή, 2001). Για την τήρηση ημερολογίου βασιστήκαμε στους Altrichter, Posch & Somekh (2001). Τα περιγραφικά μέρη του ημερολογίου μας περιλάμβαναν καταγραφές δραστηριοτήτων, περιγραφές συμβάντων, διαλόγων,

χειρονομιών και τόνων φωνής, καθώς και τη συμπεριφορά των ερευνητριών. Τα ερμηνευτικά μέρη περιείχαν ερμηνείες και συναισθήματα σε σχέση με τις δράσεις, σκέψεις επάνω στις δικές μας παραδοχές, καθώς και νέες ιδέες. Επιπλέον, στις μεθοδολογικές παρατηρήσεις καταγράψαμε τις σκέψεις μας σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε· για παράδειγμα, «κάτω από ποιες συνθήκες χρησιμοποίησα την συγκεκριμένη μέθοδο;», «ποιες αποφάσεις πήρα για την πορεία της έρευνάς μου;», «ποιες δυσκολίες και διλήμματα συνάντησα και πώς τα αντιμετώπισα;».

Επιπλέον, έγιναν συζητήσεις σχετικά με τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά, τόσο ατομικά με το κάθε παιδί, όσο και σε μικρές ομάδες. Οι συζητήσεις οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν ξεκινούσαν με απλές, περιγραφικού τύπου ερωτήσεις, ώστε να αφήνεται στα παιδιά το περιθώριο για προσωπικά και ερμηνευτικά σχόλια. Δώσαμε έμφαση στους διαλόγους μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών και των νηπιαγωγών της τάξης (βλ. Stubbs, 1996). Δεν παραλείψαμε, ωστόσο, να επικεντρωθούμε και σε τρόπους έκφρασης όπως οι φωτογραφίες των παιδιών ή οι εικαστικές δημιουργίες και οι παρεμβάσεις τους επάνω στις φωτογραφίες. Η πλειονότητα των ερωτήσεων ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε να μπορούν τα παιδιά να διαμορφώνουν την απάντησή τους και να οργανώνουν τα ίδια τις πληροφορίες. Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική κατά τη διάρκειά του, όσο εξελισσόταν η έρευνα δράσης, και τελική μετά το πέρας του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι πληροφορίες που συλλέγονταν γίνονταν αντικείμενο συζήτησης, ώστε να λειτουργούν διαμορφωτικά για την συνέχεια των παρεμβάσεων στην εξέλιξη των κύκλων της έρευνας δράσης και για τη συνολική συγκριτική επικοινωνία στα δύο νηπιαγωγεία. Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση από τα παιδιά η οποία ηχογραφήθηκε, όπως οι περισσότερες εστιασμένες συζητήσεις σε σχέση με τις φωτογραφίες. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με γονείς σε σχέση με την αξιολόγηση του προγράμματος, και από αυτές τις συζητήσεις αντλήσαμε περαιτέρω στοιχεία για την καθημερινότητα, τις συνθήκες διαβίωσης και τις συνήθειες των παιδιών και των οικογενειών τους.

Στην ανάλυση που ακολουθεί, για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων, στη θέση των ονομάτων των μαθητών/τριών χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

3.6.1. Κριτήρια ανάλυσης των δεδομένων ως προς τους πολυγραμματισμούς

Πραγματοποιήθηκε οργάνωση του υλικού το οποίο συλλέχθηκε στη διάρκεια της έρευνας και εντοπίστηκαν θέματα. Η διαμόρφωση των κατηγοριών της ανάλυσης στηρίχθηκε σε αναδιοργάνωση του υλικού της παρατήρησης [απομαγνητοφωνήσεις, σημειώσεις, ημερολόγιο, συζητήσεις, παραγωγές των παιδιών (φωτογραφίες, εικαστικές δημιουργίες κ.ά.) και αξιολόγηση από τα παιδιά].

Αρχικές θεματικές ήταν οι ακόλουθες: «η ανάδειξη των βιωμάτων των μαθητών/ τριών», «η συμμετοχή των μαθητών/ τριών», «οι εμπειρίες γραμματισμού στο πλαίσιο του προγράμματος». Αναφορικά με την τελευταία θεματική ειδικότερα, η οποία ήταν κεντρική στην έρευνα μας, διακρίναμε τις κατηγορίες «τα παιδιά ως δημιουργοί εικόνων/κειμένων» και «τα παιδιά ως κριτικοί θεατές» (Kress & Van Leeuwen, 2001), και την εξετάσαμε με βάση τα εξής:

Λειτουργική χρήση: τεχνική γνώση για τη χρήση εικόνων, λειτουργία μηχανημάτων και εναλλαγή στη χρήση μέσων όπως η φωτογραφική μηχανή, ο Η/Υ, το χαρτί.

Κατασκευή σημασίας μέσω των φωτογραφιών: τα παιδιά δημιουργούν εικόνες και πολυτροπικά κείμενα.

Κριτική ανάλυση των εικόνων/φωτογραφιών και των προθέσεων των δημιουργών τους. Παρουσιάζοντας τα έργα τους, οι δημιουργοί εξηγούσαν τους τρόπους σκέψης τους και επιχειρηματολογούσαν. Συγκεντρώσαμε τον λόγο των παιδιών όταν σχολίαζαν και προσέγγιζαν κριτικά τις εικόνες, δηλαδή, κατανοούσαν και στέκονταν κριτικά απέναντι στο περιεχόμενο.

Μετασχηματισμός, χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων με νέους τρόπους σε διαφορετικό πλαίσιο.

4. Ανάλυση δεδομένων: αναδεικνύοντας τη φωνή των παιδιών

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης και να φωτίσουμε μέσα από μερικά σύντομα παραδείγματα τους τρόπους με τους οποίους θεωρούμε ότι η τέχνη της φωτογραφίας συνέβαλλε στην ενίσχυση των πολυγραμματισμών, και ειδικότερα του οπτικού γραμματισμού, στις υπό μελέτη τάξεις νηπιαγωγείου.

Θεωρούμε ότι οι φωτογραφίες ανέδειξαν την οπτική των παιδιών χωρίς να απαιτείται η χρήση γραπτού ή προφορικού λόγου. Πράγματι, όπως φαίνεται στη συνέχεια, στις φωτογραφίες των παιδιών, στις οποίες απεικονίζονται αγαπημένα τους πρόσωπα, το σπίτι τους, τα παιχνίδια τους, οι διαδρομές, η γειτονιά και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, αποτυπώνονται πτυχές της καθημερινότητας των παιδιών, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και τα βιώματα τους. Ενδεικτικά, παρατηρούμε ότι ο Ανδρέας (εικ. 6) έχει φωτογραφίσει τα αγαπημένα του παιχνίδια, τα playmobil, με τα οποία, όπως είπε, έκανε συλλογή. Η φωτογραφία είναι σκηνοθετημένη, καθώς τα playmobil είναι τοποθετημένα σε σειρά. Επιπλέον, αναφορικά με τη σύνθεση - για την ερμηνεία της οποίας αντλούμε από την θεωρία του Καντίνσκι (1996) και από την προσέγγιση της εικαστικού Φωτεινής Πούλια σχετικά με τους βασικούς κανόνες σύνθεσης και οπτικής επικοινωνίας (2015) - παρατηρούμε ότι τα έχει τοποθετήσει στα δύο τρίτα του κάδρου και μάλιστα στραμμένα προς τον κενό χώρο δεξιά, δίνοντας έτσι μια αίσθηση δραματικότητας. Η δεξιά πλευρά του πρωταρχικού επιπέδου [ως

πρωταρχικό επίπεδο θα μπορούσε να θεωρηθεί η επιφάνεια της φωτογραφίας η οποία φέρει το φωτογραφικό έργο (βλ. Καντίνσκι, 1996: 115)] παραπέμπει στην ιδέα της μικρότερης ελευθερίας (ό.π.: 59 – 64). Κατά συνέπεια, η δεξιά κατεύθυνση των παιχνιδιών θα μπορούσαμε να πούμε ότι δηλώνει συμβολικά την επιστροφή· είναι η κίνηση προς το σπίτι και υποδηλώνει την εξασθένηση και την ανάπαυση (βλ. ό.π.: 119 – 122· Πούλια, 2015). Τέλος, η φωτογραφία χαρακτηρίζεται από αντίθεση χρωμάτων (άσπρο ράφι, σκοτεινό φόντο και πολύχρωμα αντικείμενα), γεγονός το οποίο θεωρούμε ότι ενισχύει την δραματικότητα της.



Εικόνα 6 Αγαπημένα παιχνίδια



Εικόνα 7 Αγαπημένα πρόσωπα

Στην άλλη περίπτωση (εικ. 7), η Αϊσέ έχει φωτογραφίσει τον αδερφό της στο καφενείο της γειτονιάς, όπου, σύμφωνα με την αφήγησή της, περνούν μέρος του ελεύθερου χρόνου τους. Ως προς τη σύνθεση, παρατηρούμε ότι ο αδερφός της είναι τοποθετημένος σχεδόν στο κέντρο του κάδρου, γεγονός που τονίζει την παρουσία του. Πρόκειται για πορτρέτο σε περιβάλλοντα χώρο (το καφενείο της γειτονιάς). Το παιδί κοιτάζει προς τα έξω, αριστερά, τον δρόμο και όχι τον φακό, δίνοντας την αίσθηση ότι κάτι συμβαίνει στην κατεύθυνση αυτή ή ότι κάτι σκέφτεται σχετικά. Έχει ενδιαφέρον ότι στοιχεία της γειτονιάς καθρεπτίζονται στο τζάμι του μαγαζιού. Το παιδί κάθεται στο πεζούλι της πόρτας του καφενείου όπου καταλήγουν τεμνόμενες ευθείες γραμμές, γεγονός το οποίο προσδίδει στη φωτογραφία οξύτητα, η οποία απαλύνεται καθώς οι γραμμές καταλήγουν στο απεικονιζόμενο πρόσωπο. Επίσης, σύμφωνα με την ερμηνεία του Καντίνσκι για τις πλάγιες γραμμές στο πρωταρχικό επίπεδο, η πλάγια γραμμή στον χώρο (πεζούλι) μεταδίδει στον θεατή συγκίνηση καθώς σπάει τη συμμετρία του χώρου που την φιλοξενεί. Σε συνδυασμό με την κάθετη γραμμή (Καντίνσκι, ό.π: 59 – 64) της πόρτας, η οποία υπάρχει ακριβώς πίσω από το παιδί, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δηλώνει δυναμισμό και ένταση. Στο πρωταρχικό επίπεδο, η προς τα αριστερά κατεύθυνση του σώματος (στην προκειμένη περίπτωση, του σώματος του παιδιού) υποδηλώνει, κατά Καντίνσκι, την έξοδο και την ελευθερία, καθώς κερδίζει σε ένταση η κίνηση προς τα πέρα μακριά (όπ: 119 – 122). Τέλος, υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στον εσωτερικό σκοτεινό χώρο και στον εξωτερικό, ο οποίος είναι φωτεινός.

Επιπρόσθετα, οι φωτογραφίες των παιδιών αποτέλεσαν έναυσμα για τη διαμόρφωση επικοινωνιακών καταστάσεων οι οποίες φάνηκε να ευνοούν την παραγωγή δημιουργικού λόγου (Μιχαλοπούλου, 2009) και τη νοηματοδότηση της επικοινωνίας. Μιλώντας για τις φωτογραφίες τους, τα παιδιά μίλησαν για τον κόσμο τους, μοιράστηκαν εμπειρίες και βιώματα, αφηγήθηκαν, περιέγραψαν, επεξήγησαν τις επιλογές τους, συνέκριναν και ανταποκρίθηκαν σε μια διαλογική συνθήκη απαντώντας με σαφήνεια σε ερωτήσεις, θέτοντας τις δικές τους και διατυπώνοντας συλλογισμούς. Παρατηρήθηκε η αξιοποίηση του προφορικού λόγου ως μέσου μάθησης, στοχασμού, αντίληψης εννοιών και σχέσεων και ανάπτυξης υποθέσεων, εξηγήσεων και επιχειρημάτων (Μιχαλοπούλου, 2009). Για παράδειγμα, οι συζητήσεις με αφορμή τις φωτογραφίες αποτέλεσαν για τις νηπιαγωγούς εργαλείο διερεύνησης των προ-υπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των παιδιών, όπως παρακάτω στην περίπτωση του Γεράσιμου, ο οποίος, με αφορμή μια φωτογραφία την οποία τράβηξε, περιγράφει και επεξηγεί τους κανόνες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού:

- *Είχαμε πάει σε ένα ξενοδοχείο... Α, να! Είμαστε σε ξενοδοχείο! Είχαμε πάει διακοπές. Είχαμε πάει σε ένα ξενοδοχείο που ήτανε στη Θεσσαλονίκη (...) Είχαμε*

κλείσει ένα ξενοδοχείο. Πριν να βγούμε έξω και βλέπαμε το χιόνι, είχαμε μείνει στο ξενοδοχείο και έβγαζα τον Α. που έπαιζε τράπουλα με τη μαμά. (...)

- *Και πώς παίζεται αυτό το παιχνίδι;*
- *Είναι σαν το Uno μόνο που το Uno δεν είναι τέτοιο. Έχει κάτι αριθμούς. Δεν έπρεπε να δεις τι κάρτες.*
- *Ποιοι ήταν οι κανόνες του παιχνιδιού;*
- *Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι να μην κοιτάμε τις κάρτες, να μην κάνουμε ματάκι. Να μην κάνουμε κλειφιές, ας πούμε όταν έχουμε κόκκινη καρδούλα να αφήσουμε τη μαύρη καρδούλα.*
- *Από πόσες κάρτες παίρνει ο καθένας;*
- *Νομίζω από επτά σαν το Uno. Από επτά κάρτες.*
- *Το Uno δεν το ξέρω. Πώς παίζεται;*
- *Είναι πανεύκολο.*
- *Για πες.*
- *Είναι κάτι κάρτες με αριθμούς κι αυτή η κάρτα που έχει έναν ημικύκλιο και τέσσερα χρώματα πάνω είναι το μπαλαντέρ και μια κάρτα που έχει τέσσερις κάρτες πάνω, μπλε, κίτρινο και πράσινο ... και να σου πω τι κάνουν; Άμα το βάλεις παίρνει ο άλλος και τέσσερις κάρτες και διαλέγει τι χρώμα θέλει να είναι (...)*

(Γεράσιμος, 6 ετών)

Η ανάδειξη και αξιοποίηση των βιωμάτων και της κουλτούρας όλων των παιδιών μέσα σε κλίμα επιτρεπτικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, όπως είναι οι μειονότητες και οι μετανάστες, που η μητρική τους γλώσσα διαφοροποιείται από την επίσημη γλώσσα του σχολείου (Σφυρόερα 2007). Η θετική αναγνώριση της κουλτούρας των παιδιών και των οικογενειών τους φαίνεται να ενίσχυσε την αυτοεικόνα τους και συνεπώς τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις. Στο παρακάτω απόσπασμα, η Μερβάν, με αφορμή δύο φωτογραφίες από το εσωτερικό του σπιτιού της (εικ. 8 και 9), περιγράφει τις εικόνες, αφηγείται περιστατικά της καθημερινότητάς της με σαφήνεια και λεπτομέρεια, απαντά σε ερωτήσεις και επεξηγεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδια μαθήτρια τους πρώτους μήνες στο νηπιαγωγείο

συμμετείχε στις συζητήσεις που αναπτύσσονταν στην τάξη μόνο μετά από παρότρυνσή της νηπιαγωγού, δίνοντας συνήθως μονολεκτικές απαντήσεις.



Εικόνα 8 Η κούνια



Εικόνα 9 Το σπίτι

Μ. Εδώ είναι η κούνια της αδερφής μου, και της μαμάς μου η ζακέτα.

Ν.. Αυτό είναι το δωμάτιο που κοιμάσαι;

Μ. Εδώ, έτσι.

Ν.. Δίπλα σου ποιος κοιμάται;

Μ. Η Μ., η Ζ. και η μαμά.

Ν. Το μωρό κοιμάται στην κούνια;

Μ. Όχι, μαζί μας το μωρό. Όταν είναι μεσημέρι κοιμάται μες στην κούνια. Και την παίρνουμε μέσα από την κούνια και τη βάζουμε κάτω, που κοιμόμαστε εμείς.

(Μερβάν 6 ετών)

Όπως παρατηρούμε, με αφορμή τις φωτογραφίες, τα παιδιά μίλησαν για τα βιώματά τους και δόθηκε η ευκαιρία για επικοινωνία στην τάξη. Ωστόσο, η βιωμένη εμπειρία των παιδιών αποτελεί την αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε τα παιδιά να υποστηριχθούν στο μετασχηματισμό των προ-υπαρχουσών εμπειριών και γνώσεών τους και την οικοδόμηση νέας γνώσης. Όπως παρατηρεί η Siraj – Blatchford: «το να πιστεύουμε ότι με το να είμαστε παιδοκεντρικοί εγκλωβίζονται τα παιδιά στις εμπειρίες τους θα ήταν σαν να ομολογούσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν να παίξουν κανένα ρόλο στην αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά. Έχει περισσότερο νόημα να ερμηνεύσουμε την παιδοκεντρικότητα ως διαδικασία βάσει της οποίας εντοπίζουμε πού είναι τώρα το παιδί, ορίζουμε μια αφετηρία για την εκπαιδευτική διαδικασία και οικοδομούμε πάνω σε αυτό, διαχρονικά, μέσω προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και εμπειριών» (2012: 221).

Το παρακάτω παράδειγμα θεωρούμε ότι αναδεικνύει τον αντισταθμιστικό ρόλο του σχολείου. Ο Μεμέτ προέρχεται από τη μειονότητα της Θράκης, είναι αλλόγλωσσος και οι γονείς του είναι απόφοιτοι δημοτικού. Όπως διαφαίνεται στην εικόνα 10, στο σπίτι δεν υπάρχει ειδικός χώρος για μελέτη. Ο μεγαλύτερος αδερφός του που φοιτά στο δημοτικό διαβάζει στο κοινό για όλη τη οικογένεια δωμάτιο και μάλιστα στο πάτωμα. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), η σχολική επιτυχία προϋποθέτει δύο τύπους πρόσληψης, το σχολείο και το σπίτι, και μάλιστα τη συμπληρωματική λειτουργία τους, δηλαδή την ύπαρξη υποστηρικτικού παιδαγωγικού πλαισίου στο δεύτερο, με τη μορφή της γονικής στήριξης στη μελέτη αλλά και την εξασφάλιση ήσυχου χώρου για την πραγματοποίησή της. Καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο απουσιάζει, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στο πλαίσιο του σχολείου, και εν προκειμένω του συγκεκριμένου προγράμματος, επιδρούν θετικά στη διεύρυνση των εμπειριών του παιδιού και στην ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι σε μεταγενέστερο στάδιο του προγράμματος στο οποίο τα παιδιά κατασκεύασαν ομαδικά ένα τρισδιάστατο σπίτι όπως το επιθυμούσαν, αξιοποιώντας ποικίλα υλικά και τις φωτογραφίες τους, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να τοποθετήσουν τον εαυτό τους, με τη μορφή φωτογραφίας, στο μέρος του σπιτιού που προτιμούν και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, ο Μεμέτ επέλεξε να τοποθετήσει τον εαυτό του στη «βιβλιοθήκη» του σπιτιού, και μάλιστα ζήτησε να φωτογραφηθεί κρατώντας ένα βιβλίο.



Εικόνα 10

M. Είναι ο Σαμπρί που... βάζει... που έχει και αυτοκόλλητα με αστέρια... Διαβάζει για το σχολείο.

N. Πού διαβάζει συνήθως;

M. Εδώ [δείχνει το χαλί στο πάτωμα του δωματίου] και διαβάζει αυτό το βιβλίο (...). Ναι, στο σχολείο διαβάζει και στο σπίτι. Διαβάζει μόνος του.

Εγώ θέλω να μπω εδώ, κοντά στη βιβλιοθήκη και να κρατάω ένα βιβλίο. Μου αρέσει η γωνιά με τα βιβλία και μου αρέσει να τα παίρνω στο σπίτι.

(Μεμέτ, 5 ετών)

Αν και οι φωτογραφίες αποτέλεσαν πηγή πληροφοριών σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών, η παρότρυνση να μιλήσουν για τον εαυτό τους δεν αποτελεί, όπως παρατηρεί η Clark (2005a: 17), αποκλειστικά τρόπο συλλογής πληροφοριών. Πρόκειται πολύ περισσότερο για μια αναστοχαστική διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά παράγουν νοήματα, ανακαλύπτουν, συσχετίζουν και εκφράζουν τις κατανοήσεις του. Πράγματι, θεωρούμε ότι οι φωτογραφίες των παιδιών ως οπτικά κείμενα και οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν ανέδειξαν τις αναπαραστάσεις, τις ερμηνείες και τις κατανοήσεις των παιδιών σε σχέση με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Υπό αυτή την έννοια, τα κατέστησαν ενεργούς δρώντες και δημιουργούς οπτικών κειμένων και μηνυμάτων.

Παρατηρούμε ότι τα καθημερινά βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών μετασχηματίζονται με τη μορφή σύνθετων εικαστικών έργων τα οποία αντανακλούν τις ερμηνείες των ίδιων για την καθημερινότητά τους. Η γλώσσα και οι άλλοι τρόποι νοήματος, όπως οι εικόνες, φαίνεται να

αποτελούν δυναμικά αναπαραστατικές πηγές τις οποίες τα παιδιά αναδημιουργούν καθώς παράγουν τα δικά τους εικαστικά έργα, στα οποία αξιοποιούν και εντάσσουν ενδιαφέροντα, ανάγκες και επιθυμίες.

Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά συμμετείχαν ως ενεργοί δρώντες σε μια δημιουργική διαδικασία ερμηνείας, δόμησης και αναδόμησης νοήματος μέσω των φωτογραφιών. Όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα, τα παιδιά καθίστανται κριτικοί θεατές εικόνων και ταυτόχρονα δημιουργοί και παραγωγοί πολυτροπικών έργων.

Στα δυο παραδείγματα που ακολουθούν, δύο παιδιά (πέντε ετών) παρεμβαίνουν εικαστικά σε φωτογραφίες που έβγαλαν τα ίδια (εικ.11 και 12 αντίστοιχα) επικοινωνώντας με αυτό τον τρόπο τις υποκειμενικές τους ερμηνείες, κατανοήσεις και νοηματοδοτήσεις σε σχέση με στιγμιότυπα της καθημερινότητας.



Εικόνα 11 Εικαστική παρέμβαση σε φωτογραφία

«Στο σπίτι μου»

Εγώ και η μαμά φτιάχνουμε κουλουράκια. Το παράθυρο το έχουμε ανοιχτό και βλέπουμε τον ήλιο και τα πουλιά. Μου αρέσει να βοηθάω τη μαμά γιατί δεν είναι ωραίο να κουράζεται.



Εικόνα 12 Το κάδρο μεγαλώνει

«Στο σούπερ μάρκετ»

Εγώ και ο αδερφός μου μέσα στο καρότσι ψωνίζουμε χυμούς και αναψυκτικά για τον μπαμπά και τη μαμά. Έξω από το παράθυρο ήθελα να φαίνονται μέλισσες και πεταλούδες. Μου αρέσει στο σούπερ μάρκετ γιατί μπορείς να παίζεις και κρυφτό. Δεν μου αρέσει όταν είμαστε στο ταμείο και κάνουμε ώρα να φύγουμε. Θα ήθελα να ήταν κλειστά τα ταμεία και να φεύγαμε χωρίς να πληρώσουμε για να μην περιμένουμε.

Στο παρακάτω παράδειγμα, με αφορμή μια φωτογραφία που έβγαλε συμμαθητής τους, τα παιδιά συζητούν σε μια μικρή ομάδα πέντε ατόμων και αποφασίζουν για πώς θα ήθελαν να ήταν η πόλη τους (βλ. εικ. 13). Πρόκειται για απόπειρα μετασχηματισμού και «ανατροπής» της πραγματικότητας, η οποία αντανάκλα την οπτική και τις επιθυμίες των μικρών παιδιών για την πόλη τους.



Εικόνα 13 Η πόλη μας αλλιώς

«Όμορφη πόλη»

«Η πόλη μας θα θέλαμε να έχει δάσος με ζώα και την Κοκκινουσκούφίτσα (κάτω στο κέντρο) για να είναι παραμυθένια. Θα θέλαμε να έχει παιδική χαρά (κάτω αριστερά) για να διασκεδάσουμε και να παίζουμε. Θα θέλαμε να έχει φανάρια και να ανάβουν πράσινα για να περνάνε τα παιδιά το δρόμο. Θα θέλαμε να έχει πολλά ανθισμένα δέντρα και λουλούδια στην πλατεία και καθαρή φύση για να είναι όμορφα. Θα θέλαμε οι πολυκατοικίες να είναι χρωματιστές γιατί ένα μόνο χρώμα δεν είναι ωραίο. Θέλουμε τα παιδιά να μπορούν να παίζουν στην πλατεία μπάλα γιατί είναι γυμναστική και περνάμε ωραία. Φτιάξαμε γήπεδο ποδοσφαίρου γιατί θέλουμε να κάνουμε τουρνουά, να παίρνουμε το κύπελλο και να χαιρόμαστε».

Παρατηρούμε ότι οι εικόνες δεν αποτελούν αποκλειστικά μέσο μετάδοσης πληροφοριών, αλλά χώρο παραγωγής νοημάτων. Τα παιδιά συσχετίζουν χώρους, αντικείμενα και πρόσωπα και δημιουργούν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες. Ένα ακόμη παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου είναι η δημιουργία φωτο – ιστορίας από τα παιδιά (εικ. 14 – 26), στην οποία η παραγωγή αφηγηματικού λόγου συνδυάζεται με την εικονογράφηση, τη μίξη ζωγραφικής και φωτογραφιών που έβγαλαν τα ίδια. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά εργάστηκαν επάνω στο κείμενο δημιουργώντας μια ιστορία με χαρακτήρες και πλοκή (χρονική διάταξη και αλληλουχία των γεγονότων), αλλά και με δομή που ακολουθεί τις συμβάσεις της αφήγησης. Τα περιεχόμενα στοιχεία, όπως το εξώφυλλο, αποκαλύπτουν την απόπειρα παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή τον τίτλο και τα στοιχεία των

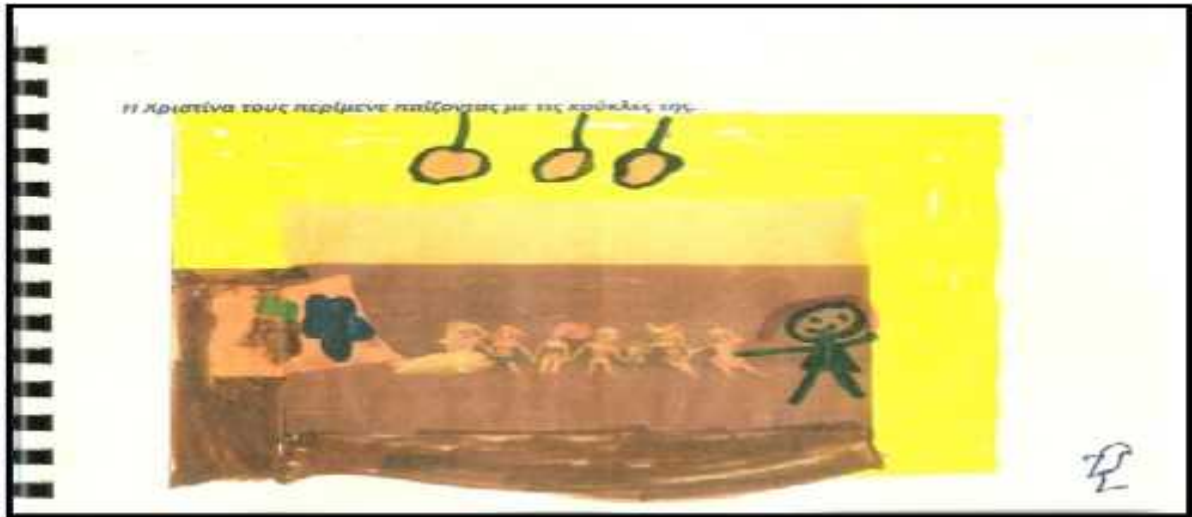
συγγραφέων, καθώς και εικονογράφησης του εξωφύλλου με μια χαρακτηριστική εικόνα. Οι φωτογραφίες των παιδιών αξιοποιήθηκαν και σε αυτή την περίπτωση και εμπλουτίστηκαν προκειμένου να αναδομηθούν νοήματα, όπως απαιτούσε η πλοκή της ιστορίας.



Εικόνα 14 Φωτο - ιστορία: Το πάρτι της Χριστίνας (εξώφυλλο)



Εικόνα 15



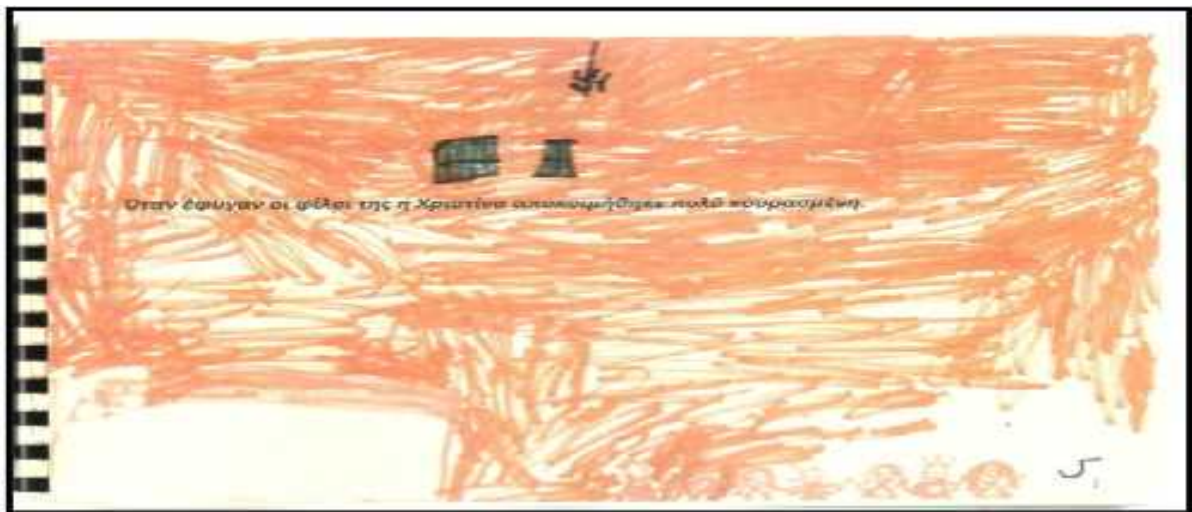
Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19



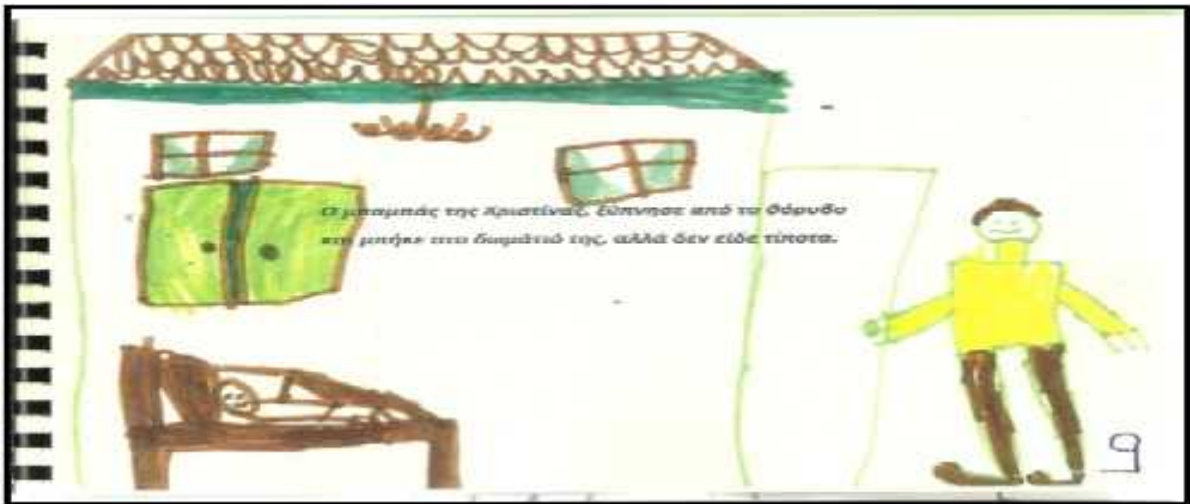
Εικόνα 20



Εικόνα 21



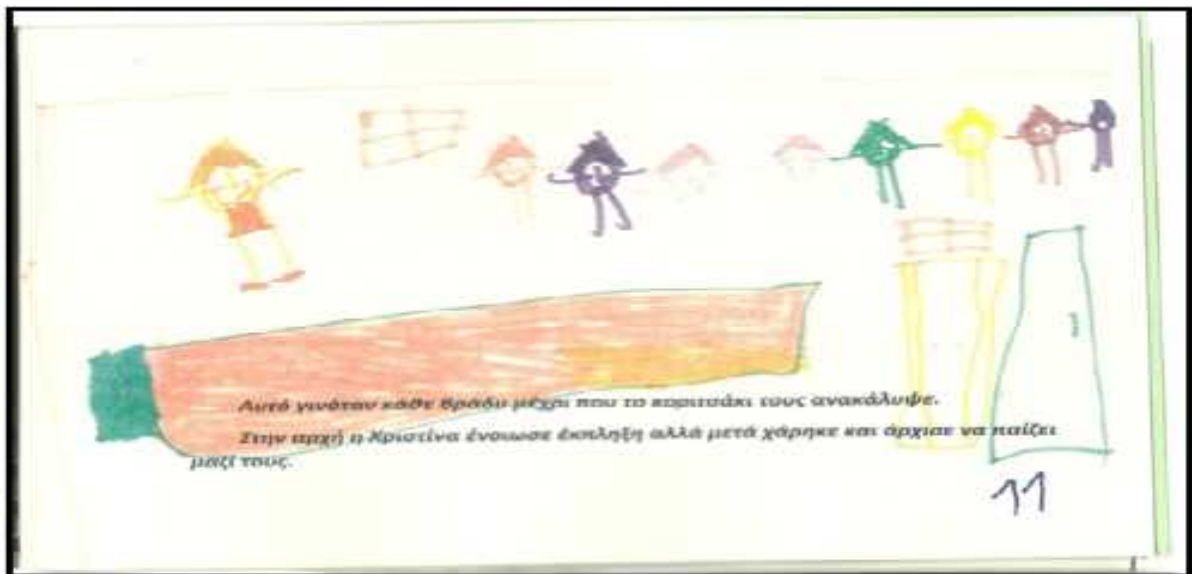
Εικόνα 22



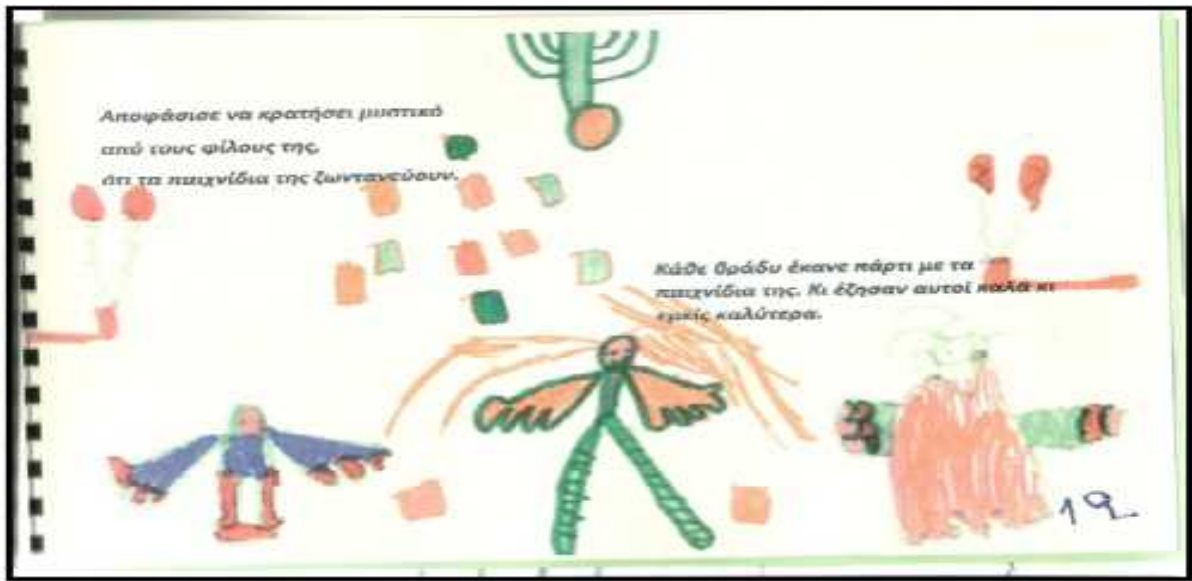
Εικόνα 23



Εικόνα 24



Εικόνα 25



Εικόνα 26

Συζήτηση συμπερασμάτων

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε η ανάδειξη της συμβολής της τέχνης της φωτογραφίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία των Αθηνών, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος: «ένα κλικ ο κόσμος μου». Η προσπάθεια ενίσχυσης των παραπάνω κινήθηκε σε δύο άξονες: την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριων και την ένταξη των πολλαπλών γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών στη διαδικασία.

Πράγματι, όπως φάνηκε στην ανάλυση, η φωτογραφία λειτούργησε ως μέσο ανάδειξης των πτυχών της καθημερινής ζωής των παιδιών, κινητοποίησης του ενδιαφέροντος τους και νοσηματοδότησης της δράσης τους στο σχολικό πλαίσιο. Τα βιώματα των παιδιών αξιοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην κατεύθυνση της ενίσχυσης του γραμματισμού. Τοποθετώντας μπροστά στο φωτογραφικό φακό τις εμπειρίες τους και εστιάζοντας σε ότι είναι σημαντικό για τα ίδια, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να γίνουν ενεργοί δρώντες στους κοινωνικούς χώρους στους οποίους κινήθηκαν.

Βασικές επιδιώξεις του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και κατασκευής νοημάτων μέσω οπτικών εικόνων, δηλαδή της χρήσης, της κριτικής αποτίμησης αλλά και της δημιουργίας οπτικών εννοιών, καθώς και της παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Επιχειρήσαμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εμβαθύνουν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια. Θεωρούμε ότι μέσω της

λήψης φωτογραφιών αλλά και της δημιουργίας πολυτροπικών έργων και εικαστικών συνθέσεων με ποικίλα υλικά και τεχνικές, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε μια δυναμική διαδικασία ως παραγωγοί ερμηνειών και νοημάτων, και ενισχύθηκαν στην κατεύθυνση να γίνουν κριτικοί αναγνώστες εικόνων.

Συνοψίζοντας, υποστηρίζουμε, όπως επιχειρήσαμε να δείξουμε στην ανάλυση των δεδομένων, ότι η τέχνη της φωτογραφίας έδωσε στα παιδιά φωνή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της τάξης ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις οι οποίες ευνόησαν την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. Τα παιδιά ανέπτυξαν εξειδικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο και παράγαγαν έργα πολυτροπικά, συνδυάζοντας διάφορα συστήματα επικοινωνίας (φωτο-ιστορίες, κινούμενη εικόνα, φωτο-κολάζ, δημιουργία λεζάντας, αφίσσας και προσκλήσεων). Για τους παραπάνω λόγους, θεωρούμε ότι το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας όπως αυτό παρουσιάστηκε παραπάνω και η παιδαγωγική διάσταση του προγράμματος επέτρεψαν τον σχεδιασμό και τη χρήση διαφορετικών τρόπων για τη δημιουργία νοήματος και τελικά την υιοθέτηση εναλλακτικών εκφραστικών δυνατοτήτων από διαφορετικούς μαθητές. Η συμμετοχή των παιδιών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συνέβαλλε στην ανάδειξη και αξιοποίηση των βιωμάτων τους στην κατεύθυνση της προσωπικής έκφρασης, της γνωριμίας με τους άλλους, της συνεργασίας και της κατανόησης του κόσμου.

Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουμε τα όρια της παρούσας μελέτης. Το παρόν άρθρο φιλοδοξεί περισσότερο να προκαλέσει το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα και αξιοποίηση της φωτογραφίας στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, τόσο σε σχέση με την ενίσχυση των πολυγραμματισμών, όσο και ως μέσο ανάδειξης και ένταξης μαθητών/τριών από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, διατηρούμε επιφυλάξεις αναφορικά με το κατά πόσον τα αποτελέσματα της εργασίας μας θα μπορούσαν να γενικευθούν και σε άλλα πλαίσια. Δεν επιχειρούμε να προτείνουμε ένα πρότυπο καλής πρακτικής, αλλά να αναδείξουμε τη διαδικασία και τους τρόπους εργασίας τα οποία δοκιμάσαμε και τα οποία οδήγησαν στα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Θεωρούμε πάντως ότι τα εν λόγω συμπεράσματα θα μπορούσε να αποτελέσουν αφετηρία για τη συστηματική και σε βάθος μελλοντική διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων στο νηπιαγωγείο, και έτσι να συμβάλουν στην ευρύτερη συζήτηση για τους πολυγραμματισμούς.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Avgerinou, M. (2007). Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27: 29- 46.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βουβουσίρα, Στ., & Φάκου, Αιμ. (2014). Εκδοχές της παιδικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο: πολιτισμικό κεφάλαιο και σχέση με το σχολείο. Στο Μ. Τζεϊκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα - στοχασμοί για την παιδική ηλικία* (σ. 386-408), Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press.
- / (2004a). The forms of capital. In S. J. Ball (ed.), *The Routledge Falmer reader in sociology of education* (pp. 15-29), London: Routledge Falmer.
- / (2004b). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ. Κική Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P., & Passeron, J., C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3): 164-195.
- Christensen, P. & James, A. (eds.) (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7 (4): 333-341.
- Clark, A. (2003). The Mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellet, C. Robinson, S. Fruser & S. Ding (eds). *The reality of research with children and young people* (pp. 157– 61), London: Sage Publications.
- Clark, A. (2005a). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children’s perspectives. In A. Clark, A. Kjørholt & P. Moss (eds.) *Beyond Listening. Children’s perspectives on early childhood services* (pp. 29–49), Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2005b). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 489-505.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β. & Τσολακίδης, Σ. (2012). Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis - Vougiouklis (eds), *Selected papers of the 10th ICGL* (pp. 783-795), Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
- Fakou, E., Vounousira, St. & Askouni, N. (2013). Class Differences in the Greek Public Kindergarten: Cultural Capital and Relation to School. In *15th AIFREF International Conference "Family, School and Local Societies: Policies and Practices for Children"* (pp. 86-95), Patras/ Greece: University of Patras (22nd-26th May).
- Ζωγραφάκη, Μ. (2007). *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Giorgis, C., Johnson, N., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman G. & Kulesza, D. (1999). Visual Literacy. *The Reading Teacher*, 53 (2): 146-153.
- Jewitt, C. & Kress, G. (eds.) (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jones, St., & Vagle, O. M. (2013). Living contradictions and working for change. Towards a theory of social class sensitive Pedagogy. *Educational Researcher*, 42 (3): 129-141.
- Kalantzis, M. (2006). Changing Subjectivities, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 1, 7-12.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language Education and multiliteracies. In S. May and N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 195-21), 2nd Ed., Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, Springer Science & Business Media LLC.
- Καντίνσκι, Β. (1996). *Σημείο, γραμμή, επίπεδο. Συμβολή στην ανάλυση των ζωγραφικών στοιχείων* (μτφρ. Έφη Μαλάκη – Σταθάκη). Αθήνα: Δωδώνη
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future* (pp.182 – 202), Melbourne: Macmillan.
- Kress, G.. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G.. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge
- / (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.

- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. UK: Open University Press.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σ. 357-391), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. Ανακτήθηκε στις 9/5/2012, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20poly...>
- Πούλια, Φ. (2015). *Βασικό σχέδιο*. Σημειώσεις στο πλαίσιο εισηγήσεων περί σύνθεσης, Σεμινάριο φωτογραφίας ADVII, METApolis, Αθήνα.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 1-124). Aldershot: Avebury Press.
- Siraj- Blatchford, I. (2012). *Τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας θέτουν τα θεμέλια της φυλετικής ισότητας* (μτφρ. Άννα Χατζηπαναγιωτίδου, Θανάσης Αθανασίου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. NY: Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1996). Scratching the surface: Linguistic Data in Educational Research. In M. Hammersley (ed.), *Controversies in classroom research*. London: Open University Press.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 60-92.
- Tory, M. & Möller, T. (2004). Human Factors in Visualization Research. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 10, (pp. 72 – 84). Accessed January 28 2012, at <http://www.cs.sfu.ca/~torsten/Publications/Papers/tvcg04.pdf>
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη, *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP* (σ. 27 – 34), Πάτρα.