

Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας

Κατερίνα Χριστοδούλου

Περίληψη

Η κυριαρχία της οπτικής κουλτούρας στη σύγχρονη κοινωνία έχει επηρεάσει τον τρόπο που οι μαθητές/τριες επικοινωνούν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο, καθιστώντας τον οπτικό γραμματισμό απαραίτητο εφόδιο στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αναγνωρίσει την αναγκαιότητα μιας οπτικής παιδείας, υποδηλώνοντας την αδυναμία των φοιτητών/τριών να επικοινωνούν με οπτικούς όρους. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία, μέσα από τις απόψεις τριών μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν το βασικό ερευνητικό εργαλείο, ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί ενώ έχουν συγκεχυμένες γνώσεις για τον οπτικό γραμματισμό, αναγνωρίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά του (όπως η αποκωδικοποίηση νοήματος, η οπτικοποίηση μηνύματος και η σύνδεση εικόνας-κειμένου) και μπορούν να προτείνουν ορισμένους αποτελεσματικούς τρόπους ενσωμάτωσής του στη γλωσσική διδασκαλία αιτιολογώντας τη χρήση τους.

Λέξεις-κλειδιά

οπτικός γραμματισμός, γλωσσική διδασκαλία, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, συνέντευξη, θεματική ποιοτική ανάλυση

Abstract

The domination of visual culture in contemporary society has a great impact on the way children communicate and perceive the world. As a result, visual literacy has become an essential skill for 21st century education. In higher education the necessity of a visual education has already been acknowledged, indicating that students still face difficulties in their communication with visuals. The current study attempts to investigate the perceptions of three pre-service teachers concerning visual literacy and its integration in language teaching. Data were collected through semi-structured interviews and were analyzed using thematic analysis methodology. Results revealed that pre-service teachers shared few misunderstandings about the concept of visual literacy. Nonetheless, they recognized some of its characteristics (as the meaning decoding, the message visualizing and the image-text connection) and they were able to suggest

effective instructional strategies in order to implement visual literacy in language teaching.

Keywords

visual literacy, language teaching, pre-service teachers, interviews, thematic analysis

Εισαγωγή

Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα, η πολυτροπική φύση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας και η ανάδυση μιας ποικιλίας ενδογλωσσικών παραλλαγών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της εργασιακής, της δημόσιας και της προσωπικής ζωής, αποτέλεσαν ικανούς παράγοντες για να αλλάξουν το νόημα και την παιδαγωγική της διδασκαλίας της γλώσσας και του γραμματισμού (Kalantzis & Cope, 2001). Οι μαθητές/τριες διαχειρίζονται καθημερινά, εντός και εκτός σχολικών πλαισίων, έναν σημαντικό όγκο κειμένων και λόγων που απαιτούν την ταυτόχρονη χρήση πολλαπλών καναλιών ώστε να προκύψει νόημα (Anstey & Bull, 2006, 17).

Σε αυτό το νέο πλαίσιο οι υπάρχουσες πρακτικές γραμματισμού κρίνονται ανεπαρκείς καθώς αδυνατούν να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε μια παιδαγωγική πολυγραμματισμών (Χατζησαββίδης, 2005, 37). Η ενσωμάτωση των αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία μνεί τους/τις μαθητές/τριες σε μια προσιτή και λειτουργική γραμματική, μια μεταγλώσσα που «κατανοεί» διαφορετικά μοτίβα νοήματος: το γλωσσικό, το οπτικό, το ακουστικό, το παραγλωσσικό, το χωρικό και το πολυτροπικό -που συνδέει περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους- (Cope & Kalantzis, 2000, 24-25).

Υπό τη θεωρητική σκέπη των πολυγραμματισμών, ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί έναν τρόπο προσέγγισης και εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τον οπτικό σημειωτικό τρόπο. Τα οπτικά κείμενα αποτελούν ένα είδος λόγου που φαίνεται να έχει κατακτήσει τις δυτικές κοινωνίες. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κινηματογράφος, τηλεόραση, περιοδικά αποτελούν κάποια από τα σημεία συνάντησης των παιδιών με την οπτική επικοινωνία. Κι ενώ η καθημερινότητα των παιδιών εκτός σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό οπτική, το σχολείο φαίνεται να αγνοεί τους εξωσχολικούς κώδικες που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες και να μην αξιοποιεί με

συστηματικό τρόπο όλον αυτόν τον επικοινωνιακό πλούτο για να τους/τις εκπαιδεύσει στην οπτική γλώσσα, δημιουργώντας έτσι ένα είδος «γλωσσικού διχασμού» (Μεταξιώτης, 2000).

Η υφιστάμενη έλλειψη της οπτικής εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί και μέσω της τάσης που παρατηρείται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενσωματώνουν πρακτικές οπτικού γραμματισμού (Hawtting, Bussert & Burgess, 2012· Metros & Woolsey, 2006· Yeh & Cheng, 2010). Στη χώρα μας το τοπίο της οπτικής εκπαίδευσης διαγράφεται ακόμη θολό. Με αφορμή αυτή την εμπειρική κατά βάση διαπίστωση και μια σύντομη επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας περί οπτικού γραμματισμού, επιλέχθηκε το θέμα της παρούσας εργασίας, η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μαθήματος μεταπτυχιακού προγράμματος.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έκθεση των παιδιών στον οπτικό κόσμο δεν συνεπάγεται και τη δυνατότητά τους να ερμηνεύουν οπτικές αναπαραστάσεις (Felten, 2008). Ο οπτικός γραμματισμός καλλιεργείται ωστόσο μέσω της διδασκαλίας (Glasgow, 1994). Σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του οπτικού γραμματισμού, δεν υπάρχει συναίνεση για τη χρήση κάποιου ενιαίου ορισμού. Μια σύντομη ανασκόπηση στο ζήτημα της ορολογίας μας παραθέτουν οι Avgerinou και Ericson (1997), που επισημαίνουν τη δυσκολία που προκύπτει από τη σύζευξη πολλών και διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Συνοψίζοντας ευρήματα παλαιότερων ορισμών, η Avgerinou (2009, 29) επισημαίνει ότι

στο πλαίσιο της σκόπιμης οπτικής επικοινωνίας, ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο κατακτημένων ικανοτήτων που περιλαμβάνουν την κατανόηση και τη χρήση εικόνων (με την έννοια του γράφω και διαβάζω), όσο και τη σκέψη και μάθηση σύμφωνα με τους όρους των εικόνων.

Αναφορικά με τις δεξιότητες που προσδιορίζουν τον οπτικά εγγράμματο άνθρωπο, η Avgerinou (2009, 29) κάνει λόγο για την επίγνωση του οπτικού λεξιλογίου, που περιλαμβάνει τα βασικά συστατικά της οπτικής γλώσσας (π.χ. σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, χώρος, υφή, φωτισμός, χρώμα, κίνηση) καθώς και την επίγνωση των οπτικών συμβάσεων, δηλαδή των συμβόλων ως φορέων κοινωνικών συμβάσεων. Επίσης, περιλαμβάνεται η οπτική σκέψη, που σχετίζεται με την ικανότητα να μετατρέπονται οι πληροφορίες κάθε τύπου σε

οπτικά στοιχεία και φυσικά η κριτική σκέψη, η οποία αναφέρεται στην κριτική ερμηνεία των εικόνων. Άλλες δεξιότητες είναι η οπτικοποίηση, που περιλαμβάνει τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας εικόνας και η οπτική αναδόμηση, που προκύπτει όταν κάποιο σχέδιο δεν είναι ολοκληρωμένο. Στον κατάλογο των παραπάνω δεξιοτήτων προστίθενται και η λεκτική-οπτική αιτιολόγηση που πηγάζει μέσα από τα νοήματα των εικόνων, η κατασκευή νοήματος και η οπτική αναδόμηση του μηνύματος μιας εικόνας. Ο συνδυασμός εικόνων μεταξύ τους, αλλά και εικόνας με κείμενο, καθώς και η οπτική διάκριση που σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μεταξύ εικόνων, αποτελούν κάποιες επιπλέον ικανότητες.

Γιατί όμως χρειάζεται τα παιδιά να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό; Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η μύηση των μαθητών/τριών στον οπτικό γραμματισμό συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των λεκτικών δεξιοτήτων, βελτιώνει την προσωπική έκφραση και την οργάνωση των ιδεών, αυξάνει το κίνητρο για συμμετοχή των μαθητών/τριών κάθε ηλικίας σε οποιοδήποτε μάθημα, προσεγγίζει μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, νοητικές διαταραχές, συναισθηματική διαταραχή, κοινωνική απομόνωση, που σε άλλη περίπτωση δεν θα συμμετείχαν στο μάθημα, βελτιώνει την αυτοεικόνα και τη σχέση με τους άλλους, ενισχύει την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση (Ausburn & Ausburn, 1978, 295). Ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να συμβάλει ανάμεσα σε άλλα:

- στην αποκωδικοποίηση της οπτικής γλώσσας¹ που συναντούν τα παιδιά σε σύνθετα πολυτροπικά κείμενα²
- στη διάκριση διαφορετικών ειδών οπτικών μηνυμάτων και των μέσων ρητορικής τους
- στην αναγνώριση της λειτουργίας των εικόνων σε διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα πλαίσια
- στην κριτική ερμηνεία των εικόνων
- στη σύνθεση και παραγωγή αποτελεσματικών οπτικών μηνυμάτων

1 Σύμφωνα με τους Ausburn & Ausburn (1978), οπτική γλώσσα δεν είναι μόνο τα αφηρημένα συστατικά της (όπως χρώμα, σκιές, φως, γραμμή), αλλά και η γλώσσα του σώματος, η γλώσσα των αντικειμένων (τα οποία σηματοδοτούν ένα συγκεκριμένο νόημα, π.χ. το λουρί που θα σημάνει τη βόλτα ενός σκύλου) και των συμβόλων (που υποδεικνύουν ομόφωνα αποδεκτά νοήματα, π.χ. μια σημαία).

2Ως κείμενο νοείται εδώ μια «σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων» όπου συναντούνται διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι (π.χ. αφίσες, κινηματογραφικές ταινίες, πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα) (Χοντολίδου, 1999).

- στην κατανόηση της αλληλοσυμπληρούμενης σχέσης εικόνας-λόγου
- στην απλοποίηση και αισθητοποίηση αφηρημένων ή μη εννοιών
- στη διάκριση της σημαντικής από την ασήμαντη πληροφορία ενός κειμένου
- στην κατανόηση άγνωστων λέξεων και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (Δημητριάδου, 2006, 198-199)
- στην ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας συνεννόησης σε τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Σκούρα, 2013).

Κι ενώ η σημασία του οπτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Ausburn & Ausburn, 1978· Avgerinou, 2009· Callow, 2005· Metros, 2008), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τον οπτικό γραμματισμό τίθεται υπό αμφισβήτηση (Mostafa, 2011). Προκειμένου να εξεταστεί αν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι/ες σχετικά με ζητήματα οπτικού γραμματισμού, αναγκαία κρίνεται μια επισκόπηση των αντιλήψεών τους πάνω στο θέμα. Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώθηκε στις στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις ήταν τα ακόλουθα:

- α. Τι γνωρίζουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί για τον οπτικό γραμματισμό;
- β. Πώς αντιλαμβάνονται οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας;

Κατά την αναζήτηση προγενέστερων ερευνών που να αφορούν αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον οπτικό γραμματισμό αλλά και την ενσωμάτωσή του στη γλωσσική διδασκαλία, παρατηρήθηκε ένα ερευνητικό έλλειμμα. Ωστόσο, παρεμφερείς έρευνες μας δίνουν μια πρώτη εικόνα. Οι Yeh και Lohr (2010) εξετάζουν τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς την επάρκειά τους στον οπτικό γραμματισμό, χωρίς να δίνεται έμφαση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Το δείγμα τους αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες δεν έχουν λάβει ολοκληρωμένη εκπαίδευση στον οπτικό γραμματισμό και συμμετέχουν σε ξεχωριστές συνεντεύξεις-δοκιμασίες στο πλαίσιο μιας φαινομενολογικής προσέγγισης. Οι ερευνητές διερευνούν ζητήματα όπως οι ορισμοί για τον οπτικό γραμματισμό, η ερμηνεία των οπτικών στοιχείων, η αξιολόγηση και προσαρμογή τους ώστε να είναι πιο αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα, οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να κατανοούν τη σημασία της έννοιας, να επεξηγούν το επιθυμητό νόημα που προωθούσαν οι απεικονίσεις, ενώ όλοι πρότειναν αλλαγές στις εικόνες με βάση κάποιες αρχές σχεδίασης, ώστε να καλλιεργούνται περισσότερες δεξιότητες οπτικού γραμματισμού. Βέβαια, το μέγεθος του δείγματος, όπως και το είδος της έρευνας, που έγινε σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσης.

Σε μια άλλη έρευνα, ο Mostafa (2011) μελέτησε τις αντιλήψεις των φιλολόγων για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στο γλωσσικό μάθημα. Στόχοι της έρευνας ήταν να προσδιοριστούν οι στάσεις τους ως προς τη διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού, να διερευνηθεί η κατανόησή τους για τον οπτικό γραμματισμό, να προσδιοριστούν τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούν, να αξιολογηθεί η επιμόρφωση και η ετοιμότητά τους να διδάξουν οπτικό γραμματισμό και να αποτιμηθεί η εκπαίδευση που δέχονται οι μαθητές/τριες αναφορικά με τον οπτικό γραμματισμό. Προκειμένου να διερευνηθούν οι παραπάνω στόχοι, 100 Αιγύπτιοι/ες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν μέσα από κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε μορφή κλίμακας Likert. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί να διδάξει οπτικό γραμματισμό, δεν γνωρίζει αρκετά για το πώς να το κάνει παρά την εκπαίδευση που έχει δεχτεί, δυσκολεύεται στην ενσωμάτωση των οπτικών μέσων και παρόλο που αναγνωρίζει τις δυνατότητες των μαθητών/τριών να εκφράζονται και οπτικά, δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις.

Με βάση τις ερευνητικές προσπάθειες που προαναφέρθηκαν, δεν μπορούμε να κάνουμε αξιόπιστες προβλέψεις καθώς παρατηρείται μια ασυμφωνία στα αποτελέσματα των δύο ερευνών, ενώ παράλληλα το ερευνητικό τους πλαίσιο διαφοροποιείται μερικώς από αυτό της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, κάθε ερευνητής/τρια αναμένει ορισμένα αποτελέσματα από την έρευνά του, κάνοντας προσωπικές υποθέσεις. Με βάση, λοιπόν, αυτό το προσωπικό κριτήριο, υποθέτουμε ότι οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί θα αναγνωρίζουν διαισθητικά και με βάση την εμπειρία τους, την έννοια του οπτικού γραμματισμού. Ωστόσο, αναμένεται να μην είναι σε θέση να την προσδιορίζουν με ακρίβεια. Όσον αφορά την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία, προβλέπεται ότι η εικόνα θα αποτελεί το κύριο μέσο για την υλοποίησή της.

Μεθοδολογία

Προκειμένου να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν για το υπό μελέτη θέμα, επιλέχθηκε μία εθνογραφικού τύπου έρευνα, χωρίς όμως να υπάρχει η αντίστοιχη εμπάθυνση που απαιτεί η μέθοδος λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός ήταν γιατί μας ενδιέφερε να περιγράψουμε τις απόψεις μιας ευρύτερης ομάδας (μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί) που μοιράζεται μια κοινή κουλτούρα λόγω της εκπαίδευσής τους (Van Maanen, 1995, 4).

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, γιατί είναι ένας τρόπος να εντοπίσει κανείς άμεσα τη σκέψη του/της ομιλητή/τριας για ένα θέμα. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε να υπάρχει μια σχετική ελευθερία στη συζήτηση και να μην είναι δεσμευτικές οι ερωτήσεις για τη ροή της συνέντευξης. Για τη συνέντευξη συντάχθηκε ένας οδηγός με θέματα και υποθέματα, αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (βλ. Πίνακα 1). Για τη σύνταξη του συγκεκριμένου οδηγού ακολουθήθηκε το πρότυπο του Seidman (2006) για συνεντεύξεις σε ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρότυπο συνέντευξης, αρχικά τίθεται το πλαίσιο της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών, έπειτα γίνεται αναδόμηση των λεπτομερειών της εμπειρίας αυτής στο ίδιο πλαίσιο και τέλος, ακολουθεί αναστοχασμός πάνω στη σημασία που έχει το θέμα για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα.

Στο εργαλείο που κατασκευάστηκε, αρχικά ζητούνται ορισμένες πληροφορίες για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ώστε να αντληθούν στοιχεία για το περιβάλλον τους (π.χ. σπουδές, ενδιαφέροντα) που μπορεί να είναι χρήσιμα. Στη συνέχεια διερευνώνται οι εννοιολογήσεις για το θέμα του οπτικού γραμματισμού και γίνεται μια προσπάθεια ανασύνθεσής τους. Έπειτα, ακολουθεί μια θεματική που αφορά την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Ο οδηγός ολοκληρώνεται με μια αποτίμηση του οπτικού γραμματισμού γενικά και συγκεκριμένα για το γλωσσικό μάθημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Οδηγός συνέντευξης

1. Πληροφορίες για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα (προφίλ): σπουδές, έτος αποφοίτησης, ενδιαφέροντα
2. Ιδέες, απόψεις για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του οπτικού γραμματισμού α) παραδείγματα οπτικού γραμματισμού β) αποτύπωση χρησιμότητας οπτικού γραμματισμού και αιτιολόγηση γ) διερεύνηση ερεθισμάτων των απόψεων
3. Αντιλήψεις για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας α) προτάσεις για την υλοποίηση της ενσωμάτωσης β) αιτιολόγηση χρησιμότητας αυτής της ενσωμάτωσης γ) διερεύνηση ερεθισμάτων των απόψεων
4. Αποτίμηση δεξιότητας οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία γενικά και στη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότερα

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν τρεις απόφοιτοι διαφορετικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία. Κριτήρια επιλογής ήταν α) να είναι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί και β) να προέρχονται από διαφορετικά Παιδαγωγικά Τμήματα. Με το πρώτο κριτήριο καλύπτουμε το πεδίο εφαρμογής της έρευνας. Με το δεύτερο κριτήριο, έγινε μια προσπάθεια ώστε το δείγμα να έχει μια ευρύτητα, καθώς διαφορετική επιρροή ασκεί κάθε σχολή στους/στις αποφοίτους της.

Η αρχική σκέψη ήταν να επιλεχθούν οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες που παρακολουθούσαν το μάθημα στο πλαίσιο του οποίου υλοποιείται η έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα θα επέστρεφαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, σε μια προσπάθεια να τηρηθούν κάποιοι δεοντολογικοί κανόνες. Ωστόσο, περιοριστικοί παράγοντες λειτούργησαν ανασταλτικά για αυτή την επιλογή. Η πλειονότητα των αποφοίτων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα προέρχονταν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και έπειτα υπήρχαν και ζητήματα διάθεσης χρόνου από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που προσεγγίστηκαν.

Τελικά, το δείγμα απαρτίστηκε από τρεις γυναίκες, αποφοίτους του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Αριστοτελείου και του Δημοκρίτειου. Οι

συναντήσεις έγιναν μετά από συνεννόηση με τις συμμετέχουσες, ώστε να μην δημιουργείται πρόβλημα στο πρόγραμμά τους και το θέμα όπως και ο χρόνος της συνέντευξης είχαν προσδιοριστεί εκ των προτέρων.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Για την ανάλυση των κειμένων που προέκυψαν ακολουθήθηκε θεματική ποιοτική ανάλυση (Κίτσιου, υπό δημοσίευση: Kitsiou, 2015), όπου το υλικό οργανώθηκε αρχικά σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, έπειτα σε μοτίβα και τέλος σε μονάδες λόγου των ομιλητριών. Προκειμένου να οργανωθούν καλύτερα οι παραπάνω πληροφορίες, συντάχθηκαν τρεις συγκεντρωτικοί πίνακες και στη συνέχεια, οι ζητούμενες πληροφορίες σε συνδυασμό με χαρακτηριστικές φράσεις των συμμετεχουσών καταγράφηκαν σε μορφή συνοπτικού κειμένου που περιγράφει τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον οπτικό γραμματισμό.

Αποτελέσματα

Η πρώτη συμμετέχουσα που είχε αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και σύμφωνα με τις απαντήσεις της στη συνέντευξη, επηρεάστηκε από τα προσωπικά της ενδιαφέροντα αλλά και τα ακούσματά της στη σχολή, φάνηκε πως αντιλαμβανόταν ορισμένα χαρακτηριστικά του ρόλου του οπτικού γραμματισμού στην τάξη και τη γλωσσική διδασκαλία, χωρίς όμως να μπορεί να ξεφύγει από το παράδειγμα της εικόνας ως μέσου έκφρασης του οπτικού γραμματισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι

ο οπτικός γραμματισμός αφορά τη μόρφωση μέσα από τις εικόνες [...]. Για να μπορούμε μια εικόνα να την παρατηρούμε και μέσα από αυτή την εικόνα να οδηγούμαστε σε κάτι. Όχι απλά να τη δούμε επιφανειακά, να την αναλύουμε, σε βάθος δηλαδή [...]. Να παρατηρούμε, να το συζητάμε και να βγάζουμε κάποια συμπεράσματα.

Η ίδια προτείνει τρόπους χρήσης των εικόνων στη διδασκαλία με έμφαση στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και την κινητοποίηση των μαθητών. Για παράδειγμα αναφέρει πως η εικόνα «τραβάει την προσοχή των μαθητών», «βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν κάτι καλύτερα», «τους προβληματίζει για τα μηνύματα που περνάει», αλλά και «με βάση την εικόνα μπορεί να παραχθεί λόγος».

Επίσης διακρίνει ως στοιχείο του οπτικού γραμματισμού τη δυνατότητα ανάλυσης που μας παρέχει μια εικόνα, την ικανότητα να οπτικοποιούμε αλλά και να κατασκευάζουμε νοήματα, να ενισχύουμε την οπτική και την κριτική σκέψη και να συνδέουμε μια εικόνα με ένα κείμενο. Στη γενικότερη αποτίμηση της για τον οπτικό γραμματισμό, η συμμετέχουσα εκφράζει την άποψη πως «αξίζει να καλλιεργηθεί, απλά με τον σωστό τρόπο».

Η δεύτερη συμμετέχουσα, απόφοιτη του Αριστοτελείου, ήταν η μόνη που είχε επιμορφωθεί στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών της πάνω στον οπτικό γραμματισμό. Τα ενδιαφέροντά της βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στην οπτική απεικόνιση της πληροφορίας και η ίδια αυτοπροσδιοριζόταν ως οπτικός τύπος. Παρ' όλα αυτά δυσκολεύτηκε να διαμορφώσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τον οπτικό γραμματισμό. Μπόρεσε όμως να διακρίνει, έστω και ασυνείδητα, ορισμένες δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τον οπτικό γραμματισμό, όπως η ερμηνεία της εικόνας, η αποκωδικοποίηση των κρυφών νοημάτων, η επικοινωνία μέσω αυτής, η καλλιέργεια της κριτικής στάσης, η σύνδεση εικόνας-κειμένου αλλά και εικόνας με εικόνα. Η ίδια επισημαίνει πως «έχει μεγάλη δύναμη η εικόνα», δίνοντας όμως έμφαση στη χρήση της. Ως μέσα για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού, αναφέρει, εκτός από την εικόνα, τις διαφημίσεις, τη γλώσσα του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου.

Αναφορικά με τον τρόπο που μπορεί να ενσωματωθεί στη γλώσσα ο οπτικός γραμματισμός, προτάθηκαν αρκετές επιλογές με έμφαση και πάλι στη χρήση των εικόνων ως φορέων εναλλακτικού τρόπου έκφρασης μηνυμάτων, ως μέσου κριτικής προσέγγισης μιας πληροφορίας αλλά και ως κινήτρου για μάθηση. Στη γλωσσική διδασκαλία, η συμμετέχουσα υποστήριξε ότι η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά ενός κειμένου, προκειμένου να κινητοποιήσει τον/τη μαθητή/τρια, αλλά και να τον/τη βοηθήσει να οργανώσει τον λόγο και τη σκέψη του. Κάνοντας μια τελική αποτίμηση, η συμμετέχουσα επισημαίνει πως η ίδια θα προσπαθούσε να προωθήσει τον οπτικό γραμματισμό στο μάθημά της, κυρίως από προσωπικό ενδιαφέρον, προκειμένου να το κάνει πιο ενδιαφέρον, να καλλιεργήσει δεξιότητες με ευχάριστο τρόπο και να «ξεκουράσει» τους/τις μαθητές/τριες από το κείμενο.

Στην περίπτωση της τρίτης συμμετέχουσας από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, αν και οι πληροφορίες που δόθηκαν σχετικά με το προφίλ της δεν έδειξαν οποιαδήποτε συσχέτιση της συμμετέχουσας με το θέμα του οπτικού γραμματισμού, εκφράστηκαν κάποιες επιστημονικά ορθές ιδέες. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στοιχεία του οπτικού γραμματισμού, όπως η δυνατότητα της

οπτικής σκέψης, η επίγνωση της σχέσης κειμένου-εικόνας, η οπτικοποίηση νοημάτων. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα δεν ανέφερε λειτουργίες που σχετίζονται με την ερμηνεία και την πρόθεση των εικόνων, αλλά επέμεινε σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την οπτική αναπαράσταση της πληροφορίας, όπως αυτή προσλαμβάνεται μέσω της οπτικής αντίληψης. Οι προσπάθειες για εννοιολόγηση του οπτικού γραμματισμού, περιείχαν ίχνη αμφιβολίας και αναστοχασμού. Η ίδια αναρωτιέται: «να μπορείς να αναγνωρίζεις αυτό που βλέπεις; να αντιλαμβάνεσαι;» ή αλλού «να μπορούμε να αντιληφθούμε μια εικόνα, να αντιληφθούμε μια λέξη. Οπτικά [...]. Να καταλάβουμε τι δείχνει», «Οτιδήποτε οπτικοποιημένο που μας δίνει πληροφορία μπορεί να σχετιστεί με αυτό».

Ως παραδείγματα για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού αναφέρονται τα σήματα της τροχαίας, τα σχεδιαγράμματα, οι πινακίδες και οι γραφικοί προοργανωτές. Αναφορικά με την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία, αναφέρθηκαν κυρίως προτάσεις που σχετίζονται άλλοτε με τη χρήση της εικόνας και άλλοτε με τη μορφοποίηση των φύλλων εργασίας, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Τέλος, αποτιμώντας τον οπτικό γραμματισμό, η συμμετέχουσα αναφέροντας τη χαρακτηριστική φράση «πώς αλλιώς να γίνει η γλώσσα;», υπογραμμίζει πως η σωστή χρήση των οπτικών στοιχείων στη διδασκαλία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ώστε να προκύψουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν ότι οι συμμετέχουσες, παρόλο που είχαν ξανακούσει την έννοια του οπτικού γραμματισμού, δεν ήταν σε θέση να την προσδιορίσουν με ακρίβεια, γεγονός που επιβεβαιώνει και την αρχική μας πρόβλεψη.

Ακόμα και η συμμετέχουσα που είχε εκπαιδευτεί σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού δεν διατύπωσε μια σαφή οριοθέτηση της έννοιας. Ωστόσο, μέσα από την έκφραση των ιδεών και την ανασύνθεσή τους, παρατηρήθηκε και στις τρεις περιπτώσεις μια διαισθητική αναγνώριση της έννοιας, η οποία τις περισσότερες φορές γινόταν μη συνειδητά. Τα παραδείγματα που δόθηκαν σχετικά με τα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν για μια διδασκαλία οπτικού γραμματισμού στην τάξη, ξεπερνούσαν –τουλάχιστον στις 2 συνεντεύξεις– τη χρήση της εικόνας, εντάσσοντας κι άλλα στοιχεία οπτικής γλώσσας, όπως η

γλώσσα του σώματος, η γλώσσα των αντικειμένων (π.χ. πινακίδες) και των συμβόλων (π.χ. σήματα κώδικα οδικής κυκλοφορίας).

Οι περισσότερες δεξιότητες που αντιστοιχούν κατά την Avgerinou (2009) στον οπτικά εγγράμματο πολίτη, μπορούν να ανιχνευτούν στις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα. Αλλά και σε σχέση με το δεύτερο στόχο της έρευνας, φάνηκε πως οι συμμετέχουσες ήταν σε θέση να προτείνουν επιτυχώς ορισμένους τρόπους για την ενσωμάτωση του οπτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Σίγουρα δεν συμπεριέλαβαν όλους τους πιθανούς τρόπους που μπορεί να επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός για να εισάγει τους/τις μαθητές/τριές του στην οπτική επικοινωνία, ωστόσο φάνηκε πως τουλάχιστον δεν υπάρχουν ισχυρές παρανοήσεις στο πεδίο αυτό, όπως θα ήταν, για παράδειγμα, η σύγχυση μεταξύ ένταξης εποπτικού υλικού στη διδασκαλία και οπτικού γραμματισμού.

Σχετικά με τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, η παρούσα προσέγγιση δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για ένα μεγαλύτερο δείγμα, καθώς πρόκειται για μια προσπάθεια χαρτογράφησης, που στοχεύει κυρίως να αναδείξει ιδέες παρά να καταλήξει σε γενικεύσεις. Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας, δεν υπήρχε δυνατότητα να επαναληφθεί η έρευνα, αλλά ούτε και να γίνει τριγωνοποίηση των δεδομένων, τουλάχιστον όχι συστηματικά ή από πρόθεση. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια, μέσα από την επιλογή του δείγματος και από τη δημιουργία ενός εργαλείου που να καθοδηγεί τη συνέντευξη με βάση τους στόχους της έρευνας, να περιοριστεί η έλλειψη της αξιοπιστίας. Όσον αφορά την εγκυρότητα, υπήρξε η πρόθεση να τηρηθεί ένας μη παρεμβατικός ρόλος στις συνεντεύξεις αλλά και μια αντικειμενική στάση στην καταγραφή των δεδομένων. Συμπληρωματικά, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να σχολιάσουν την ανάλυση των δεδομένων αλλά και τα συμπεράσματα της έρευνας, ώστε να εξεταστεί αν οι ερμηνείες ταυτίζονται. Τα σχόλια των συμμετεχουσών έδειξαν ότι η ερμηνεία που δόθηκε ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα.

Σχετικά με τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας, σε θεωρητικό επίπεδο έγιναν οι απαραίτητες παραπομπές σε πληροφορίες που αξιοποιήθηκαν. Σε ερευνητικό επίπεδο, έγινε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι συμμετέχουσες με προσοχή, ευγένεια και σεβασμό, καθώς η συνάντηση για τη συνέντευξη έγινε με την πρόθεση της μικρότερης δυνατής ενόχλησης. Τα δεδομένα που παρείχαν οι συμμετέχουσες διασφαλίστηκε ότι προορίζονται για

ερευνητικούς σκοπούς και τα αποτελέσματα αναφέρθηκε ότι θα είναι διαθέσιμα μετά την ολοκλήρωση της εργασίας.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, οι βασικότεροι ήταν η ελλιπής βιβλιογραφία για τη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, η αδυναμία στην επέκταση της συζήτησης στις συνεντεύξεις, η χρήση κατευθυντήριων ερωτήσεων σε ορισμένα σημεία των συνεντεύξεων και η δυσκολία επιλογής των σημείων που χρήζουν ερμηνείας. Πιθανόν, η έλλειψη εμπειρίας στην αξιοποίηση των ερευνητικών δεξιοτήτων και στον χειρισμό της μεθόδου της συνέντευξης να ευθύνονται για τη δημιουργία των προβλημάτων. Σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω αδυναμίες έγιναν ορισμένες επιλογές. Για παράδειγμα οι απαντήσεις που φαίνεται ότι είχαν φανερά επηρεαστεί από ερωτήσεις της ερευνήτριας δεν συμπεριλήφθηκαν στο υλικό που αναλύθηκε. Η απειρία στη σχέση ερευνήτριας και συνεντευξιαζομένων δεν μπόρεσε να ξεπεραστεί, ωστόσο έγινε αποδεκτή η θέση πως το φυσικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει τέτοιου τύπου έρευνες οδηγεί και σε αναπόδραστα εμπόδια.

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, το οποίο εγείρει αρκετούς προβληματισμούς σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Πιθανόν μια πιο συστηματική και ολόπλευρη μελέτη, όπου θα είναι εφικτή μεγαλύτερη εμβάθυνση μέσω του εθνογραφικού σχεδιασμού ή ενός συνδυασμού μεικτών μεθόδων, να μπορούσε να αναδείξει περισσότερες πτυχές του προβλήματος προσεγγίζοντάς το στο σύνολό του. Τα οπτικά μηνύματα αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας και της διδασκαλίας που δεν πρέπει να παραγκωνίζεται. Αν καταφέρουμε να καλλιεργήσουμε στους/στις μαθητές/τριές μας δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, τότε θα έχουμε ενισχύσει ένα σημαντικό κομμάτι της προσωπικότητάς τους και κατ' επέκταση της γλωσσικής τους επικοινωνίας. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όπως έδειξαν όμως και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ακόμη και η επιμόρφωση σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού εμφανίζει ορισμένες αδυναμίες. Επομένως, τίθεται ένα ζήτημα επανεξέτασης του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, ώστε να αξιολογηθεί η ποιότητα των μαθημάτων και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Australia: IRA & ALEA.
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practice. *Innovations in Education & Training International*, 15(4), 291-297.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’ images” era. *TechTrends*, 53(2), 28-34.
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-291.
- Callow, J. (2005). Literacy and the visual: Broadening our vision. *English Teaching*, 4(1), 6-19.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 196-223). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*, 40(6), 60-64.
- Glasgow, J. N. (1994). Visual Literacy for the 21st century. *International Reading Association*, 37(6), 494-500.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2012). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kitsiou, R. (2015). Applying thematic analysis in the context of a multi-researcher team-based Greek French project. *Conference i-mean 4, 9-11 April 2015*. Warwick: University of Warwick.
- Κίτσιου, Ρ. (υπό δημοσίευση). Θεματική ανάλυση δεδομένων από τις συνεντεύξεις στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ελληνογαλλικού project ECONOLANG. Στο *Γλώσσες σε κρίση: Πρακτικά του Συνεδρίου ECONOLANG, Διμερής Συμφωνία Ε&Τ Ελλάδας-Γαλλίας, ΓΓΕΤ, ΕΠΑΝ II, 18-19 Δεκεμβρίου 2014*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Metros, S. E. (2008). The educators role in preparing visually literate learners. *Theory into practice*, 47, 102-109.
- Metros, S. E., & Woolsey, K. (2006). Visual literacy: An institutional imperative. *Educause Review*, 41(3), 80-81.
- Mostafa, A. A. M. (2011). An Exploration of Teachers' Integration of Visual Literacy in the Egyptian Secondary English Language Classrooms. *African Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-33.
- Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η εικόνα στην εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 2. Ανακτήθηκε από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press: New York.
- Σκούρα, Ε. (2013). *Οπτικός γραμματισμός: θεωρία και πράξη*. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/eirskoura/wp-content/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf>
- Van Maanen, J. (1995). *Representation in ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγλωσσισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-117. Ανακτήθηκε από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Yeh, H. T., & Cheng, Y. C. (2010). The influence of the instruction of visual design principles on improving pre-service teachers' visual literacy. *Computers & Education*, 54(1), 244-252.
- Yeh, H., & Lohr, L. (2010). Towards evidence of visual literacy: Assessing pre-service teachers' perceptions of instructional visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183-197.