

## Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη

Μαρία Σφυρόρα



Κλειδιά και Αντικείμενα



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ  
Κλειδιά και Αντικλειδιά

---

Διδακτική Μεθοδολογία

**Η επεξεργασία της εικόνας  
στη σχολική τάξη**

Μαρία Σφυρόερα

ΥΠΕΠΘ  
Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

---

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2003

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς  
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

---

*Η **Μαρία Σφυρόερα** είναι Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.*

## Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος  
Νοέμβριος 2002



Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*  
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*  
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*  
Αποστολίδου Β.
- *Εμπύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*  
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*  
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*  
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*  
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*  
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*  
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*  
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*  
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*  
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*  
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*  
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*  
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*  
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*  
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*  
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*  
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*  
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*  
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*  
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*  
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*  
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*  
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
  - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
  - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*  
Δραγώνα Θ.
  - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*  
Μανουσοπούλου Α.
  - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*  
Μπαλτσιώτης Λ.
  - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*  
Χοντολίδου Ε.
  
  - *Δημιουργώντας γέφυρες*  
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
- 

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

## Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη

Σκηνή 1η: «Όταν μια εικόνα δεν αρκεί...»

---

Τάξη Β' (ορεινό χωριό της Θράκης)

*Εκπαιδευτικός: Παιδιά, ελάτε να σας δείξω μια εικόνα από την Αθήνα. Θα τη δούμε και θα τη συζητήσουμε όλοι μαζί... Εντάξει;*

*Παιδιά: Ναιιαι!!!*

*Εκπαιδευτικός: Λοιπόν τι είναι εδώ; (δείχνει ένα φανάρι)*

*Παιδιά: Ααααα... (τα παιδιά κοιτούν με ενδιαφέρον)*

*Εκπαιδευτικός: Εδώ που δείχνω! Στο πεζοδρόμιο! Τι είναι αυτό; Ποιος θα μας πει;*

*Παιδιά: .....*

*Εκπαιδευτικός: Καλά. Αυτό; (δείχνει κάτι άλλο)*

*Παιδιά: Μμμ...*

*Εκπαιδευτικός: Αυτό είναι φούρνος. Πουλάει ψωμί...*

*Παιδιά: Φούρνος... Φούρνος!!!*

*Εκπαιδευτικός: Αυτό τι είναι;*

*Αχμέτ: Κύριε, κύριε... διαβάζεις... (δείχνοντας τις εφημερίδες που κρέμονται έξω από το περίπτερο)*

*Εκπαιδευτικός: Όχι! Όχι «διαβάζεις»... Περίπτερο!!! Περί-πτε-ρο!!! Τι είναι;*

*Παιδιά: Πε...*

*Εκπαιδευτικός: Πε-ρί-πτε-ρο! Εδώ πουλάνε εφημερίδες, περιοδικά, τσίχλες, σοκολάτες...*

*Παιδιά: Πε-ρί-πτε-ρο!!! Πε-ρί-πτε-ρο!!! (γελάνε)*

*Παιδιά: Κύριε,... τραγουδάμε τώρα!!!*

*Εκπαιδευτικός: Πάλι τραγουδι θέλετε; Δε σας άρεσε η εικόνα;... Καλά, ας τραγουδήσουμε...*

*Αυτή τη σκηνή ξανάφερα στη μνήμη μου το απόγευμα μετά τη δουλειά και ένιωσα μεγάλη απογοήτευση... Η εικόνα που είχα βρει από ένα περιοδικό και που είχα πιστέψει πως θα με βοηθήσει να δουλέψω με αυτά τα παιδιά, με το τόσο φτωχό λεξιλόγιο, αποδείχτηκε ανεπαρκής. Είχα ξεκινήσει γεμάτος προσμονές και φανταζόμουν πως αυτή η εικόνα θα τους κινήσει το ενδιαφέρον, θα τα κινητοποιήσει για να επικοινωνήσουν κάπως μαζί μου... Όμως η σιωπή τους με εκνεύρισε, με πάγωσε για μια ακόμη φορά. Η επιθυμία τους να σταματήσουμε να ασχολούμαστε με την εικόνα με έκανε να νιώσω ότι κανένα μέσο δε θα με βοηθήσει να βγω από τον καθημερινό μου εφιάλτη της σιωπής. Έχει νόημα να προσπαθώ να χρησιμοποιώ τέτοια μέσα, αφού έτσι κι αλλιώς τα παιδιά δεν μπορούν να μιλήσουν; Μήπως η εικόνα δεν ήταν κατάλληλη; Και όμως, στην αρχή τα παιδιά την κοίταζαν με ενδιαφέρον...*

Σκηνή 2η: «Η εικόνα και... η γραμματική»

---

Τάξη Β' (ορεινό χωριό της Θράκης)

Εκπαιδευτικός (δείχνοντας δύο σκύλους σε μια εικόνα):

Τι είναι αυτό εκεί;

Παιδιά: .....

Εκπαιδευτικός: Κάτω εκεί! Αυτά τα δύο...

Παιδιά (χαζεύοντας): ... Πού;...

Εκπαιδευτικός: Δεν τα βλέπετε;

Παιδιά: .....

Εκπαιδευτικός: Έλα, το ξέρετε... Σκ... Σκύλος!

Παιδιά: Ναι!!!

Εκπαιδευτικός: Τι ναι;

Μελέκ: Ναι, κύριε... Σκύλο.

Εκπαιδευτικός: Όχι σκύλο! Ουδέτερο είναι; Ο σκύλος!

Αρσενικό! Ένας σκύλος!

Γκιουλάι: Όχι!!!

Εκπαιδευτικός: Τι όχι; Τι είναι;

Γκιουλάι: Δύο!

Εκπαιδευτικός: Τι δύο;

Γκιουλάι: Δύο σκύλος!

Εκπαιδευτικός: Δύο σκύλοι! Πληθυντικός... Και δίπλα τι έχει;

Μεχμέτ: Κύριε, εγώ σπíti σκύλοι τρία.

Εκπαιδευτικός: Καλά! Και δίπλα τι έχει;

*Εμινέ: Τσίου... τσίου... (και έδειξε ταυτόχρονα τα δύο χελιδόνια από το εξώφυλλο του βιβλίου «Καλό ταξίδι»<sup>1</sup> που είχε δίπλα της η Νεργκίζ).*

*Εκπαιδευτικός: Την ξέρετε τη λέξη... Την ξεχάσατε; Πουλιά, ε; Ένα πουλί ή δύο πουλιά;*

*Εμινέ: Δύο πουλί...*

*Εκπαιδευτικός: Αχ, βρε Εμινέ... Πάλι το ίδιο λάθος... Πληθυντικός είπαμε... Δύο πουλιά!!! Τι κάνουν; Μαλώνουν, ε; Άντε, γράψτε τώρα: ένα πουλί – δύο πουλιά/ ένα παιδί – δύο παιδι-...../ ένας σκύλος – δύο σκύλ-.....*

*Σήμερα απογοητεύτηκα ξανά. Ήμουν σίγουρος ότι η εικόνα που θα έδειχνα στα παιδιά θα τα έκανε αυτή τη φορά να μιλήσουν. Ήξεραν τις περισσότερες λέξεις των ζώων και των αντικειμένων της εικόνας, την είχα μάλιστα επιλέξει ακριβώς για αυτόν το λόγο... Με απογοήτευση διαπίστωσα ότι έλεγαν τις λέξεις έπειτα από προσπάθεια, σαν να μην τις θυμούνταν, και έκαναν τόσα λάθη που τελικά σκέφτηκα ότι ίσως δεν είχε νόημα να εξακολουθώ να την επεξεργάζομαι μαζί τους. Σταμάτησα λοιπόν τις ερωτήσεις και αποφάσισα να τους βάλω να γράψουν κάποιες από τις λέξεις στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό.*

---

<sup>1</sup> Βιβλίο της Α΄ τάξης, *Καλό Ταξίδι*, τ. 4, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000

Σκηνή 3η: «Τα... όρια της εικόνας»

---

Τάξη Ε' (ορεινό χωριό της Θράκης)

*Εκπαιδευτικός: Παιδιά, δείτε αυτές τις εικόνες στις σελίδες 37, 38 και 39 του βιβλίου «Μ' ένα λεωφορείο όλοι τριγυρνάμε μέσα στην πόλη»<sup>2</sup>. Τι βλέπετε;*

*Μπερκάν: Αυτοκίνητα...*

*Εκπαιδευτικός: Ναι, έχει αυτοκίνητα, αλλά τι άλλο έχει; Έχει και κτίρια... Τι είναι αυτά τα κτίρια; Πού πηγαίνουν αυτά τα αυτοκίνητα;*

*Αϊσέ (διαβάζει τον τίτλο της ενότητας): Κυρία, στάση 8, Νοσοκομείο...*

*Εκπαιδευτικός: Μπράβο, Αϊσέ, το διάβασες στο βιβλίο... ε;*

*Αϊσέ: Ναι... και άσπρο αυτοκίνητο...*

*Εκπαιδευτικός: Είδες το άσπρο αυτοκίνητο... το νοσοκομειακό, το ασθενοφόρο... Αυτό πάει γρήγορα τους αρρώστους στο νοσοκομείο. Έχουν όλες οι εικόνες αυτοκίνητα;*

*Χουσεϊν: Όχι... εδώ μόνο άνθρωποι, κυρία γεννάει (δείχνει την εικόνα από το εσωτερικό του νοσοκομείου) και εδώ έχει φάρμακο... (δείχνει την αντίστοιχη εικόνα).*

---

<sup>2</sup> Βιβλίο της Ε' και ΣΤ' τάξης, Μ' ένα λεωφορείο όλοι τριγυρνάμε μέσα στην πόλη, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000



Μπερκάν: Εγώ φάρμακα... και... παππούς μου κάνει...

Φατμέ: Κυρία, πήγα νοσοκομείο...

Εκπαιδευτικός: Πού, εδώ;

Φατμέ (γελάει): Όχι... μόνο Κομοτηνή... μεγάλο...

Εκπαιδευτικός: Γιατί έχει μόνο στην Κομοτηνή και όχι εδώ;

Φατμέ: .....

Εκπαιδευτικός: Καλά! Πότε πήγες; Ήσουν άρρωστη;

Φατμέ: Όχι.

Εκπαιδευτικός: Τότε; Τι πήγες να κάνεις; Πότε πάμε στο νοσοκομείο;

Αϊσέ: Κυρία, εγώ για φάρμακα, για γιατρό... για παπού άρρωστο...

Εκπαιδευτικός: Πώς πήγες; Με ασθενοφόρο;

Αϊσέ: Όχι...

Εκπαιδευτικός: Γιατί;

Αϊσέ: .....

Μπερκάν: Κυρία, εσύ πας νοσοκομείο;

Εκπαιδευτικός: Ναι, μερικές φορές... Για να δούμε όμως λίγο τι λέει εδώ το βιβλίο για τα νοσοκομεία... Θα σας διαβάσω...

Αϊσέ: Κυρία, φοβάσαι νοσοκομείο;

Εκπαιδευτικός: Λοιπόν διαβάζω...

*Όταν άρχισα να διαβάζω το κείμενο στην τάξη ακούγονταν ψίθυροι... Τα παιδιά μάλλον δεν πολυπρόσεχαν... Και όμως το θέμα του νοσοκομείου έδειχνε να τα ενδιαφέρει... Τι να 'κανα όμως; Πόσο ακόμη να επεξεργάζομαι τις εικόνες; Ένιωθα ότι τις είχαμε εξαντλήσει και ότι έπρεπε σιγά-σιγά να ασχοληθούμε και με το κείμενο... που είναι και το πιο σημαντικό.*

Τρεις σκηνές... ένα «πρόβλημα»

---

Τι είναι αυτό που είναι κοινό στα παραπάνω παραδείγματα και τι είναι αυτό που τα διαφοροποιεί; Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να μας προβληματίσει στις τρεις παραπάνω σκηνές και τι είναι αυτό;

Με μια πρώτη ανάλυση θα λέγαμε πως οι τρεις αυτές σκηνές μοιάζουν ως προς:

- Το ότι λαμβάνουν χώρα σε τάξεις με μαθητές που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα.
- Το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει να χρησιμοποιήσουν την εικόνα ως υλικό υποστηρικτικό της δουλειάς τους.

- Το ότι υπάρχει απόσταση —άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη— ανάμεσα σε αυτό που τελικά συμβαίνει στην τάξη και στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

Αυτό που, από την άλλη, διαφοροποιεί τις σκηνές μεταξύ τους είναι κυρίως:

- Η σχέση των παιδιών με το περιεχόμενο της κάθε εικόνας (οικεία ή όχι, ενδιαφέρουσα ή αδιάφορη κ.λπ.).
- Ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών στην επεξεργασία της εικόνας και γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού και το πώς τελικά «ολοκληρώνεται» η επεξεργασία της εικόνας.
- Τέλος, ο τρόπος τον οποίο επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να επεξεργαστεί την εικόνα και, κατά συνέπεια, ο ρόλος της εικόνας. Ο ρόλος αυτός φαίνεται να είναι κοινός ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη σκηνή, ενώ διαφοροποιείται αρκετά στην τρίτη.

Ποιος είναι ο ρόλος της εικόνας σε κάθε σκηνή;

---

Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη σκηνή, ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει μια εικόνα ως αφορμή για γλωσσική επεξεργασία (για να μάθουν τα παιδιά κάποιες λέξεις, για να κινητοποιηθούν και να παραγάγουν λόγο, για να ξαναχρησιμοποιήσουν ένα λεξιλόγιο το οποίο θεωρεί γνωστό κ.λπ.). Εξάλλου, σε μια τάξη παιδιών που μιλάνε ελάχιστα ελληνικά αυτό είναι, όπως πιστεύει, και το ζητούμενο... Από τον τρόπο με τον οποίο ρωτά και από τις σημειώσεις που έχει κρατήσει στο ημερολόγιό του δε φαίνεται να έχει σχεδιάσει κάτι άλλο. Θέτει στα παιδιά παρόμοιες ερωτήσεις («Τι είναι αυτό;», «Δίπλα τι έχει;»...) και περιμένει τις αντίστοιχες απαντήσεις, τις οποίες δίνει μάλιστα ο ίδιος, όταν τα παιδιά δεν απαντούν, διορθώνοντας ταυτόχρονα τα γραμματικά λάθη, κ.λπ. Η εικόνα σε αυτές τις δύο σκηνές χρησιμοποιείται ως κάτι αυτόνομο και αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής κατάστασης (σκηνή 1η) ή μετατρέπεται σε αφορμή για γραμματικές ασκήσεις (σκηνή 2η).

Στην τρίτη σκηνή ο εκπαιδευτικός έχει σκοπό να χρησιμοποιήσει την εικόνα για να οδηγήσει τα παιδιά στην

κατανόηση ενός περιεχομένου (τι είναι το νοσοκομείο, πώς πηγαίνουμε εκεί, πότε πηγαίνουμε κ.λπ.). Η εικόνα σε αυτή την περίπτωση μοιάζει με ένα πρώτο «λεξικό», με έναν «ενδιάμεσο» μεταξύ γνώσης και γλώσσας, δηλαδή μεταξύ των πληροφοριών που ο εκπαιδευτικός σκοπεύει να μεταδώσει στους μαθητές του και της γλώσσας που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ευθύς εξαρχής για να μεταδώσει αυτές τις πληροφορίες, αν το επέτρεπε το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών του. Η εικόνα βοηθά, με άλλα λόγια, τα παιδιά να εισαχθούν στη θεματική του κειμένου και να ανασύρουν από τη μνήμη τους, ή να ακούσουν, κάποιες λέξεις από το βασικό λεξιλόγιό τους. Μέσω της εικόνας ενεργοποιείται αρχικά η γλώσσα (τα παιδιά ακούνε και θυμούνται λέξεις) και μέσω της γλώσσας (δηλαδή μέσω των λεκτικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τον εκπαιδευτικό αρχικά και μέσω του κειμένου στη συνέχεια) επέρχεται η γνώση. Εδώ η γλώσσα μοιάζει να αποτελεί περισσότερο έμμεσο στόχο. Η πρόθεση εξάλλου του εκπαιδευτικού δεν είναι να κάνει ένα γλωσσικό μάθημα, και η επεξεργασία του κειμένου έπεται της επεξεργασίας της εικόνας. Το ίδιο το κείμενο, και όχι η εικόνα, αποτελεί για τον εκπαιδευτικό το επίκεντρο της εκπαιδευτικής κατάστασης. Η εικόνα αναπαριστά απλώς, κατά κάποιον τρόπο, το κείμενο.

Ποια είναι η σχέση των παιδιών με το περιεχόμενο της κάθε εικόνας;

---

Η εικόνα της πρώτης σκηνής είναι μια εικόνα μακρινή σε σχέση με την πολιτισμική εμπειρία των παιδιών, εφόσον δεν περιέχει παραστάσεις από το περιβάλλον τους και δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτήν. Είναι η εικόνα μιας μεγάλης πόλης, με πολλά μέσα συγκοινωνίας με τα οποία τα παιδιά του ορεινού χωριού της Θράκης δεν είναι εξοικειωμένα, αλλά και με μαγαζιά, περίπτερα κ.λπ. Αυτό στην αρχή μοιάζει να ξαφνιάζει και να ενεργοποιεί τα παιδιά, που την κοιτάνε με ενδιαφέρον. Δεν ξέρουν όμως πώς να περιγράψουν αυτό που βλέπουν, δε φαίνεται να κατέχουν το αντίστοιχο λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, που δείχνει να εκνευρίζεται. Έτσι, όπως διαπιστώνει και ο ίδιος, η επικοινωνία δεν είναι εφικτή και η κατάσταση τον οδηγεί στο να ζει, όπως καταγράφει στο ημερολόγιό του, τον «εφιάλη της σιωπής». Είναι λοιπόν φυσικό να αναρωτιέται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εικόνας. Η λύση που διαισθητικά υιοθετεί είναι η επεξεργασία με τα παιδιά εικόνων με θέμα κοντινό στα βιώματά τους και στο λεξιλόγιο το οποίο ήδη κατέχουν.

Αυτό επιχειρεί με την εικόνα της δεύτερης σκηνής (μια απλή, σχηματοποιημένη εικόνα από το φυσικό περιβάλλον με ζώα και πουλιά), που είναι κοντινή στα βιώματα των παιδιών. Υποθέτει ότι τα παιδιά θα μπορούν να την ερμηνεύσουν, να τη συσχετίσουν με τις εικόνες του περιβάλλοντός τους, να της αποδώσουν δηλαδή κάποιο νόημα και να θελήσουν να μιλήσουν για αυτήν. Επιπλέον, η εικόνα αυτή έχει επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό με βάση και ένα δεύτερο κριτήριο: ό,τι απεικονίζει αντιστοιχεί σε λεξιλόγιο ήδη γνωστό στα παιδιά. Και σε αυτή όμως την περίπτωση, και παρά τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού, τα παιδιά δε συμμετέχουν σχεδόν καθόλου —τουλάχιστον όχι με τον τρόπο που θα ήθελε ο εκπαιδευτικός—, μοιάζουν να μη θυμούνται τις λέξεις που αυτός θεώρησε γνωστές και δεν υπάρχει επικοινωνία.

Στην τρίτη σκηνή, οι εικόνες περιέχουν στοιχεία γνωστά στα παιδιά (αυτοκίνητο, νοσοκομείο, φάρμακα...), τα παραπέμπουν σε κάποια βιώματά τους (νοσοκομείο της Κομοτηνής, γιατροσόφια του παππού...), ενώ παράλληλα περιέχουν και στοιχεία μη οικεία σε αυτά, που θα μπορούσαν να τους κινήσουν το ενδιαφέρον (νοσοκομείο της Αθήνας, ασθενοφόρο ιδιωτικού ιατρικού κέντρου...) και προσφέρονται για την οικοδόμηση γνώσης. Η γνώση αυτή θα μπορούσε να προκύψει κυρίως από τη

σύγκρισή τους (π.χ. σύγκριση των βιομηχανικά παραγόμενων φαρμάκων και των φαρμάκων που αποτελούν μείγματα φυσικών προϊόντων...). Οι εικόνες λειτουργούν εδώ αρχικά ως σημεία αναφοράς, εφόσον περιέχουν στοιχεία γνωστά στα παιδιά, αποτελούν όμως και «άνοιγμα προς τον έξω κόσμο», εφόσον τα μεταφέρουν σε περιβάλλοντα με περισσότερα και διαφορετικά από τα δικά τους ερεθίσματα και τα οδηγούν στην οικοδόμηση γνώσης που ξεπερνά την εμπειρία τους. Στη συγκεκριμένη σκηνή υπάρχει λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, κάτι που καταγράφει και ο ίδιος στο ημερολόγιό του. Αξιοποιούνται όμως, τελικά, επαρκώς οι εικόνες για την οικοδόμηση γνώσης;

Τι έμαθαν τα παιδιά μέσω της επεξεργασίας της εικόνας στην τάξη;

---

Το τελευταίο αυτό ερώτημα μας οδηγεί στην εξέταση του αν και τι τελικά μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε σκηνή. Η απάντηση σε αυτό θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε και τα προβλήματα που παρουσιάζει καθημιά από τις παραπάνω εκπαιδευτικές καταστάσεις, ώστε να δούμε αν οι ίδιες οι εικόνες είναι ακατάλληλες ή αν ο τρόπος χρήσης τους είναι ανεπαρκής και πώς τελικά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στο δρόμο



προς τη μάθηση, να οικοδομήσουν γνώσεις και να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Στην πρώτη σκηνή, τα παιδιά, παρόλο που αρχικά κοιτούν με ενδιαφέρον την εικόνα, η οποία εμπεριέχει στοιχεία της πόλης που δεν τους είναι ιδιαίτερα οικεία (φανάρι, περίπτερο κ.λπ.), δεν απαντάνε στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, προφανώς επειδή δεν είναι σε θέση να κατονομάσουν τα αντικείμενα που τους δείχνει στις εικόνες, και —όταν μιλάνε— επαναλαμβάνουν απλώς λέξεις (φούρνος, πε-ρί-πτε-ρο). Ενδεχομένως αυτός να είναι και ένας στόχος του εκπαιδευτικού: εφόσον δε γνωρίζουν τις λέξεις, να τις μάθουν με την επανάληψη. Αυτό προς στιγμήν μοιάζει να συμβαίνει, εκείνο όμως που δεν ξέρουμε είναι το κατά πόσο αυτές τις λέξεις θα τις θυμούνται τα παιδιά και την επόμενη μέρα, κατά πόσο δηλαδή θα μπορούν να τις ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να τις χρησιμοποιήσουν σε ένα νέο πλαίσιο. Πώς αλλιώς όμως να τους τις μάθει; Η μόνη αλληλεπίδραση που υπάρχει στη συγκεκριμένη σκηνή είναι αυτή ανάμεσα στον Αχμέτ και τον εκπαιδευτικό («Κύριε... διαβάζεις!»). Ο Αχμέτ δεν ξέρει τη λέξη «περίπτερο» που του ζητάει ο εκπαιδευτικός, καταβάλλει όμως μια προσπάθεια να απαντήσει χρησιμοποιώντας

αντισταθμιστικές στρατηγικές<sup>3</sup>. Συνδυάζει δηλαδή όλα τα μέσα που διαθέτει για να μπορέσει να επικοινωνήσει, για να μπορέσει, με άλλα λόγια, να επιλύσει ένα «γλωσσικό πρόβλημα» με το οποίο βρίσκεται αντιμέτωπος. Έτσι, αφού δεν μπορεί να κατονομάσει αυτό που του ζητείται («περίπτερο»), προσπαθεί, χρησιμοποιώντας αυτά που ξέρει, να περιγράψει κάτι σχετικό με αυτό. Είναι σαν να θέλει να πει: «εκεί πουλάνε και πράγματα που μπορείς να τα διαβάσεις...». Η ύπαρξη ενός στοιχείου της εικόνας (οι εφημερίδες) και η στρατηγική της δείξης<sup>4</sup> αποτελούν τα εργαλεία που χρησιμοποιεί για να

---

<sup>3</sup> Στρατηγικές μάθησης είναι όλες οι δεξιότητες με τη βοήθεια των οποίων το άτομο που μαθαίνει ρυθμίζει μόνο του τις διαδικασίες μάθησης, απομνημόνευσης και σκέψης, επεξεργάζεται μια πληροφορία ή μια κατάσταση προκειμένου να πετύχει ένα στόχο, με άλλα λόγια «επιλύει ένα πρόβλημα». Η χρήση μιας στρατηγικής προϋποθέτει επιλογή ανάμεσα σε διαφορετικές διεργασίες. (Για τις στρατηγικές μάθησης γενικά, βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία της σκέψης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997· Raynal F. & Rieunier A., *Pédagogie: Dictionnaire des concepts-clés*, ESF, Paris, 1997· Foulin J.-N. & Mouchon S., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.)

<sup>4</sup> Η στρατηγική της δείξης είναι μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα δίγλωσσα άτομα προκειμένου να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο. Οι στρατηγικές αυτές, οι οποίες ορίζονται είτε ως συμπεριφορές, τεχνικές, σχέδια δράσης κ.λπ.

απαντήσει στην ερώτηση του εκπαιδευτικού. Και ενώ ο κάθε ενήλικας θα ήταν πολύ επιεικής απέναντι σε αντίστοιχες στρατηγικές ενός παιδιού που μόλις μαθαίνει τη γλώσσα του και θα προσπαθούσε να αποκρυπτογραφήσει το περιεχόμενο του νοήματος που αυτό θέλει να μεταδώσει, εδώ ο εκπαιδευτικός θεωρεί την απάντηση —η οποία βασίζεται στην εικόνα— λανθασμένη, την απορρίπτει και προτείνει στη θέση της τη ζητούμενη λέξη, αποδυναμώνοντας έτσι το ρόλο της εικόνας. Ο Αχμέτ είναι ίσως αυτός που, περισσότερο από όλους, αξιοποίησε την εικόνα για να επικοινωνήσει και ίσως να είναι και αυτός που προσπαθώντας «έμαθε κάτι». Μήπως όμως θα μάθαινε περισσότερο, αν ο εκπαιδευτικός αξιοποιούσε την απάντησή του, αν αξιοποιούσε δηλαδή και ο ίδιος με διαφορετικό τρόπο την εικόνα;

Στη δεύτερη σκηνή, τα παιδιά δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για την εικόνα, η οποία τους είναι μεν οικεία, εί-

---

είτε, γενικά, ως τρόποι επίλυσης γλωσσικών προβλημάτων, είναι συχνά συνειδητές και η ενίσχυσή τους από τον εκπαιδευτικό διευκολύνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, επιταχύνοντάς την. (Για περισσότερα, βλ. Oxford R., *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House Publishers, New York, 1990· Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris, 1996.)

ναι όμως τόσο στατική, που αρχικά φαίνεται να μην τα κινητοποιεί ώστε να ανακαλέσουν αμέσως από τη μνήμη τους τις λέξεις που ξέρουν —διαψεύδοντας την υπόθεση του εκπαιδευτικού— ή να θελήσουν να μιλήσουν για κάτι δικό τους. Τα περισσότερα παιδιά παραμένουν παθητικά, μοιάζουν να βαριούνται... Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός δεν αξιοποιεί —όπως θα μπορούσε— τις αντιδράσεις κάποιων από τα παιδιά που αυθόρμητα προσπαθούν να δημιουργήσουν —με αφορμή την εικόνα— συνθήκες επικοινωνίας. Ο Μεχμέτ, για παράδειγμα, λέγοντας: «Εγώ σπίτι σκύλοι τρία», προσπαθεί να κοινοποιήσει στους άλλους και στον εκπαιδευτικό κάτι από τη ζωή του, ένα βίωμά του, στο οποίο τον παρέπεμψε η εικόνα, χωρίς όμως να βρίσκει ανταπόκριση. Η Εμινέ επίσης, θέλοντας να δώσει μια απάντηση στον εκπαιδευτικό, ανατρέχει σε μια γνωστή της εικόνα (το εξώφυλλο του βιβλίου) και σε μια ηχητική παραγωγή («τσίου-τσίου»), όμως ο εκπαιδευτικός απορρίπτει και αυτή τη στρατηγική. Τέλος, η Γκιουλάι παρατηρεί την εικόνα και κάνει μια διορθωτική παρέμβαση που αφορά στο περιεχόμενο της («Όχι! Δύο σκύλος!»), όμως ο εκπαιδευτικός εκνευρισμένος από το λάθος σχηματισμό του πληθυντικού δεν επιβραβεύει αυτή της την προσπάθεια και την ενεργητική της συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός, μια που τα παιδιά δεν απαντάνε με τρόπο που να ανταποκρίνεται

στις προσδοκίες του και θεωρώντας ότι δεν πρόκειται τελικά να μάθουν τίποτα, καταφεύγει σε κάτι πιο δομημένο και συγκεκριμένο: το σχηματισμό ενικού και πληθυντικού, υποθέτοντας ότι έτσι τουλάχιστον κάτι θα μάθουν. Με άλλα λόγια, αν και ο αρχικός στόχος του ήταν ο προφορικός λόγος, και η εικόνα ένα μέσο για να μιλήσουν τα παιδιά, καταφεύγει σε μάθημα γραμματικής. Μήπως όμως αν εξέταζε κανείς το παράδειγμα αναλυτικά, θα διαπίστωνε ότι τελικά ο εκπαιδευτικός δεν είχε δίκιο στην εκτίμησή του και ότι, ακόμη και μέσω αυτής της αδιάφορης για τα παιδιά εικόνας, υπήρχαν παιδιά που κάτι έμαθαν, κάτι βέβαια διαφορετικό από αυτό που ο ίδιος περίμενε; Με ποιον τρόπο θα μπορούσε λοιπόν να κάνει αυτή την εικόνα ενδιαφέρουσα για τα παιδιά ώστε να τα οδηγήσει στο να ανασύρουν από τη μνήμη τους λέξεις και να χρησιμοποιήσουν και άλλες στρατηγικές για να επικοινωνήσουν;

Στην τρίτη σκηνή, αντίθετα, το περιεχόμενο της οποίας κινείται ανάμεσα στο οικείο στα παιδιά και στο μακρινό σε αυτά, τα παιδιά συμμετέχουν, βρίσκουν τρόπους για να επικοινωνήσουν, χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές (π.χ. η Αϊσέ διαβάζει τον τίτλο της ενότητας), συγκρίνουν τις εικόνες μεταξύ τους, ανοίγουν κάποια θέματα συζήτησης, με άλλα λόγια αξιοποιούν την εικόνα

για να επικοινωνήσουν, εξασκούν κάποιες δεξιότητες και παράλληλα αποκτούν κάποιες γνώσεις με τη βοήθεια της εικόνας και των επεξηγήσεων που δίνει ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται λοιπόν για μια περισσότερο επιτυχημένη εκπαιδευτική κατάσταση, η επιτυχία της οποίας σχετίζεται και με το ότι ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τις απαντήσεις των παιδιών και, παίρνοντάς τες ως αφορμή, συνεχίζει την επεξεργασία της εικόνας μαζί τους.

Εξαντλεί όμως όλες τις δυνατότητες που του δίνει η εικόνα τόσο ως προς την ανάπτυξη διαλόγου μέσα στην τάξη όσο και ως προς τις γνώσεις που θα μπορούσαν, με αφορμή την εικόνα, να αποκτήσουν τα παιδιά; Αξιοποιεί την εικόνα ώστε η μετάβαση από αυτή στο κείμενο να αποτελεί μια φυσική συνέχεια της επεξεργασίας της; Η πρόθεση του εκπαιδευτικού είναι να διαβάσει τελικά με τα παιδιά το κείμενο, για να τα οδηγήσει στο να αποκτήσουν τις γνώσεις που έχει προγραμματίσει. Η αντίδραση όμως των παιδιών κατά την ανάγνωση του κειμένου («ακούγονταν ψίθυροι... τα παιδιά μάλλον δεν πολυπρόσεχαν...») μας κάνει να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά θα προτιμούσαν να παραμείνουν στη συζήτηση γύρω από την εικόνα, ότι αυτά που η εικόνα κινητοποιούσε μέσα τους δεν είχαν εξαντληθεί. Πόσο όμως θα έπρεπε να περιμένει ο εκπαιδευτικός πριν περάσει από την ει-

κόνα στο κείμενο; Και αν τα παιδιά ποτέ δε ζητούσαν κάτι τέτοιο; Μήπως τελικά η παράλληλη χρήση κειμένου και εικόνας και η συνεχής μετάβαση —με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού— από το ένα στο άλλο θα οδηγούσε τα παιδιά στο να ενδιαφερθούν για το κείμενο, στο να αποκτήσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο γνώσεις, στο να συνδέσουν τα βιώματά τους με τις γνώσεις που περιέχονται στο κείμενο και στο να οικοδομήσουν κάποιες δεξιότητες; (π.χ. η εικόνα με κινητοποιεί, μου δημιουργεί απορίες και μαθαίνω να ανατρέχω στο κείμενο για να τις απαντήσω...).

## Εικόνα και σχολική τάξη

---

Πριν δούμε πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να χειριστούν αυτές τις εικόνες, ας δούμε σε τι χρησιμεύει γενικά η εικόνα στην τάξη, τόσο στις περιπτώσεις παιδιών που η γλώσσα του σχολείου δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, όσο και σε κάθε εκπαιδευτική κατάσταση.

### Ιστορία των εικόνων στο σχολείο...

---

Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων —η εικόνα κατέχει κυρίαρχη θέση ανάμεσά τους— δεν είναι κάτι εντε-

λώς καινούριο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συστηματική χρήση της εικόνας για εκπαιδευτικούς λόγους ξεκίνησε ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα, γνώρισε όμως μέχρι τα τελευταία χρόνια αρκετά σκαμπανεβάσματα. Από το 1960 και μετά η εικόνα αποτέλεσε βασικό εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρά τη μακρόχρονη χρήση της, ο ρόλος της —από την πρώτη εμφάνισή της στο χώρο του σχολείου μέχρι σήμερα— δεν είναι ο ίδιος και η εικόνα τείνει να αντιμετωπίζεται πια όχι απλώς ως ένα βοηθητικό μέσο-εργαλείο μάθησης, δηλαδή όχι απλώς ως κάτι που επεξηγεί το κείμενο, που σχηματοποιεί ένα μάθημα, όπως, π.χ., η εικονογράφηση ενός πειράματος σε ένα βιβλίο φυσικής. Στο γαλλικό μάλιστα αναλυτικό πρόγραμμα του 1985 που αφορά στο Γυμνάσιο, η εικόνα αντιμετωπίζεται με τρόπο ισότιμο με τον προφορικό και το γραπτό λόγο, εφόσον ως ένας από τους στόχους του Γυμνασίου ορίζεται η κατάκτηση του τρίπτυχου «γραπτός λόγος, προφορικός λόγος, εικόνα» και τονίζεται η «αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην εικόνα»<sup>5</sup>, σε μια εποχή που ο άνθρωπος κατακλύζεται

---

<sup>5</sup> Η «εκπαίδευση στην εικόνα» σχετίζεται με την αγωγή του καταναλωτή, την κοινωνική και πολιτική αγωγή, την αγωγή στα πολυμέσα. Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί την εικόνα, να ερμηνεύει το μήνυμα που μέσω αυτής του μεταφέρεται, να στέκεται με βλέμμα κριτικό απέναντι στη «μαγεία», π.χ., της



από εικόνες και που, επομένως, η εικόνα αποτελεί για αυτόν μια από τις βασικές πηγές άντλησης πληροφοριών. Για το λόγο αυτό σήμερα η εικόνα τείνει να αποτελέσει η ίδια αντικείμενο μάθησης, αντικείμενο ανάλυσης, αντικείμενο παρατήρησης, αντικείμενο βάσει του οποίου διατυπώνονται υποθέσεις, αντικείμενο κατανόησης κ.λπ.

Σε τι χρησιμεύει τελικά η εικόνα;

---

Στην ιστορία των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων οι εικόνες καταλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερη θέση. Γιατί; Η αυθόρμητη απάντηση θα μπορούσε να είναι ότι κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, κάνοντας έτσι πιο «ευχάριστο» το σχολικό βιβλίο. Η απάντηση αυτή δεν είναι λάθος. Μήπως όμως θα περιορίζαμε πολύ τις δυνατότητες που μας παρέχει η εικόνα, αν εμμέναμε στη «διακοσμητική» της λειτουργία; Και μήπως, τελικά, η εικόνα αποδυναμώνεται στην εκπαιδευτική πράξη, ακριβώς επειδή δεν είναι σαφής η σχέση της με τη μάθηση; Ποια είναι όμως αυτή;

---

διαφημιστικής εικόνας θεωρείται μέγιστης σημασίας στην εποχή μας. (Για περισσότερα στοιχεία, βλ. CNDP, *Images, écrans, réseaux*, Janvier 2002.)

- *Η εικόνα αποτελεί κίνητρο για μάθηση.* Αρχικά η εικόνα, και όχι το κείμενο, είναι αυτή που προσελκύει ένα μικρό παιδί, του εγείρει την περιέργεια και το κάνει να θέλει να ξεφυλλίσει, για παράδειγμα, ένα βιβλίο. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους.

Ο πρώτος θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής: η εικόνα μας κινητοποιεί, επειδή έχει τη δύναμη να ζωντανεύει τα βιώματά μας, επειδή, με άλλα λόγια, μας κάνει να βλέπουμε μέσα σε αυτή αυτό που γνωρίζουμε. Ακόμη και ένα πολύ μικρό παιδί αναζητά αυθόρμητα σε μια εικόνα στοιχεία που του είναι οικεία, στοιχεία με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί και με βάση αυτά την επεξεργάζεται. Έτσι, προσδίδει ιδιότητες και χαρακτηριστικά σε αυτά που βλέπει, νοηματοδοτεί την εικόνα και αυτή η νοηματοδότηση μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του (π.χ. το σκυλάκι της εικόνας μπορεί να το λένε Σπίθα, επειδή έτσι λένε και το δικό του σκυλάκι). Η αναγνώριση του εαυτού μέσα στην εικόνα, η ταύτιση, π.χ., με ένα από τα πρόσωπα της εικόνας, δημιουργεί θετική στάση και αποτελεί κίνητρο για μια σειρά από εσωτερικές διεργασίες (συναισθήματα, σκέψεις, συσχετίσεις, συγκρίσεις κ.λπ.) που συμβαίνουν αυθόρμητα. Δεν είναι τυχαίο ότι τα παιδιά, βλέποντας μια οποιαδήποτε εικόνα, κάνουν σχεδόν πάντα (και ενίοτε εκφράζουν) συσχετισμούς της μορ-

φής: «τέτοιο αυτοκίνητο έχω κι εγώ», «εμένα μου πήραν πιο ωραία μπάλα», «έχω πάει μια φορά στη θάλασσα», «εδώ λέω ότι...», «εδώ ο Χ θύμωσε» κ.λπ. Αυτές οι εσωτερικές διεργασίες αποτελούν βασικούς παράγοντες στη διαδικασία μάθησης και βασικές δεξιότητες. Το αν οι διεργασίες αυτές παραμένουν εσωτερικές ή αν το παιδί θα προσπαθήσει, ή θα θελήσει, να εκφράσει και με λόγια αυτά που σκέφτεται και νιώθει με αφορμή μια εικόνα εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή του παρουσιάζεται.

Πέρα όμως από την αναγνώριση του εαυτού, ο δεύτερος λόγος για τον οποίο η εικόνα μας κινητοποιεί είναι ο εξής: η εικόνα, όταν περιέχει και στοιχεία που δεν είναι οικεία στον «αναγνώστη» της, τον προκαλεί να ανακαλύψει και να κατακτήσει το άγνωστο, δημιουργώντας του ερωτήματα που ζητούν απάντηση (τι είναι αυτό που βλέπω και δεν μπορώ να ερμηνεύσω;), καλλιεργώντας του την περιέργεια που οδηγεί στο άνοιγμα προς τον έξω κόσμο, στην κατανόηση του νέου. Αυτή η κατανόηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της σύγκρισης με το παλιό, με το βίωμα, με την προηγούμενη γνώση<sup>6</sup>. Ο ρό-

---

<sup>6</sup> Για τη βιωματική μάθηση βλ. Χρυσοφίδης Κ., *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1996.

λος βέβαια του εκπαιδευτικού για τη μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο —με αφορμή την εικόνα— είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Σε περιπτώσεις παιδιών που ο πολιτισμικός κώδικας του σχολείου είναι διαφορετικός από το δικό τους, είτε επειδή ζούνε σε χώρους χωρίς πολλά ερεθίσματα είτε επειδή η κουλτούρα τους δεν ταυτίζεται με την κυρίαρχη κουλτούρα, η αναγνώριση του εαυτού τους, των δικών τους παραστάσεων και του δικού τους κόσμου μέσα σε αυτά που προτείνει το σχολείο αποτελεί λοιπόν αρχικά τη βασική κινητήρια δύναμη ώστε τα παιδιά να νιώσουν ότι το σχολείο δεν τα αγνοεί, ότι αποτελεί συνέχεια του κόσμου τους και, κατά συνέπεια, να ενδιαφερθούν και να εμπλακούν σε αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη, εφόσον αυτό τα αφορά<sup>7</sup>.

Παράλληλα όμως, σε περιπτώσεις που το περιβάλλον των παιδιών είναι φτωχό σε παραστάσεις, η εικόνα μπορεί να ανοίξει νέες προοπτικές, προκαλώντας την απορία, το «ξάφνιασμα», τη «γνωστική σύγκρουση» (τι είναι αυτό που δεν ξέρω, τι είναι αυτό που μου ανατρέπει αυτό που ξέρω;), στοιχεία απαραίτητα για την οικοδό-

---

<sup>7</sup> Αυτό αποτελεί βασική αρχή των βιβλίων του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», που ξεκινούν από το οικείο για να οδηγήσουν τα παιδιά στο νέο και μακρινό.

μηση της νέας γνώσης, αλλά και για τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο ιδιαίτερος κόσμος του καθενός αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πραγματικότητας.

Με άλλα λόγια, η εικόνα, είτε με τον ένα είτε με τον άλλο τρόπο, είτε δηλαδή ως μέσο ταύτισης και αναγνώρισης του εαυτού είτε ως «ξάφνιασμα» και άνοιγμα προς τον έξω κόσμο, κινητοποιεί τα παιδιά. Ο τρόπος με τον οποίο θα την επεξεργαστεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιήσει τις αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στην εικόνα θα καθορίσει κατά πόσο η εικόνα θα αποτελέσει γέφυρα ώστε η νέα γνώση να οικοδομηθεί με τρόπο στέρεο, εφόσον θα στηρίζεται πάνω στην παλιά.

- *Η εικόνα αποτελεί εργαλείο απόκτησης γνώσης και δεξιοτήτων.* Το πέρασμα από το γνωστό στο άγνωστο, το οποίο αποτελεί μία από τις βασικές αρχές οικοδόμησης της γνώσης, διευκολύνεται πολύ από την παρουσία της εικόνας. Η εικόνα, όμως, πέρα από το κίνητρο που προσφέρει, και το οποίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μάθησης, χρησιμεύει, όταν συνυπάρχει με το κείμενο, ως ένα πλαίσιο που θα επιτρέψει στον αναγνώστη να προετοιμαστεί γνωστικά και να εντάξει σε αυτό, οργανώνοντάς τες, τις νέες πληροφορίες που του παρέχει το κείμενο. Σε αυτή την περίπτωση συνύπαρξης δηλαδή

εικόνας και κειμένου, η εικόνα ενδέχεται να αποτελεί αυτό που είναι πιο γνωστό ή αυτό που μπορούμε εύκολα να αποκωδικοποιήσουμε προτού φτάσουμε στο κείμενο. Και αν ο έμπειρος αναγνώστης δεν έχει πάντα ανάγκη την εικόνα, ο νέος αναγνώστης τη χρειάζεται για να προσανατολιστεί σε σχέση με το κείμενο. Ξέρει ή μπορεί να υποθέσει ότι, αν σε μια εικόνα δει μουσικά όργανα, το κείμενο που θα ακολουθεί θα αναφέρεται σε κάτι σχετικό (ιστορία των μουσικών οργάνων, ιστορία της μουσικής, τρόπος κατασκευής των οργάνων, διαφορετικές μουσικές χωρών κ.λπ.). Η εικόνα λοιπόν, σε αυτό το πλαίσιο, βοηθά μεταξύ άλλων στην εξάσκηση αυτής της τόσο βασικής για τη μάθηση δεξιότητας που είναι η δημιουργία υποθέσεων και η οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε.

Σε περιπτώσεις παιδιών που δεν κατέχουν ήδη ως μητρική τους τη γλώσσα του σχολείου, η εικόνα είναι αναγκαία, εφόσον λειτουργεί ως ο βασικός «διαμεσολαβητής»<sup>8</sup>, δημιουργεί προσμονές για το περιεχόμενο του

---

<sup>8</sup> Πρόκειται για βασική έννοια στη θεωρία του Vygotski. Οι «διαμεσολαβητές» ή «ενδιάμεσοι» βοηθούν τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων και συμβάλλουν καθοριστικά στη μάθηση. (Για περισσότερα, βλ. Ντολιοπούλου Ε., *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999· Vergnaud G.,

κειμένου, αποτελεί, όπως λέμε, «μια πρώτη είσοδο στο κείμενο» και διευκολύνει την κατανόηση. Το κείμενο, από την άλλη, βοηθά στην κατανόηση αυτού που στην εικόνα δεν είναι οικείο, που είναι μακρινό σε σχέση με τα βιώματα των παιδιών. Είναι λοιπόν σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές αυτή τη δυνατότητα που τους παρέχει η εικόνα, να μάθουν να βλέπουν την εικόνα και να την επεξεργάζονται, να πηγαινούν από την εικόνα στο κείμενο και αντίστροφα<sup>9</sup>.

Εκτός όμως από αυτή τη μετάβαση, η εικόνα επιτρέπει την οργάνωση του κόσμου και μας βοηθά στην ταξινόμηση και κατανόηση πληροφοριών. Δεν είναι τυχαίο ότι διαβάζοντας ένα κείμενο, είτε είναι αφηγηματικό είτε όχι, φτιάχνουμε στο μυαλό μας —χωρίς κανένας να μας

---

*Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps, Hachette, Paris, 2000.)*

<sup>9</sup> Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις, που τις συναντάμε συχνά και σε λογοτεχνικά βιβλία, στις οποίες εικόνα και κείμενο αποτελούν ένα αδιάσπαστο σύνολο και η μετάβαση από το ένα στο άλλο δεν μπορεί παρά να είναι συνεχής. Κλασικό παράδειγμα αποτελούν κάποια από τα βιβλία του Ευ. Τριβιζά, όπως τα: *Ποιος έκανε πιπί στο Μισισιπή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, *Η νύχτα της μπανανόφλουδας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, *Ο Αναστάσης και η ουρά της στάσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001 κ.λπ.

το έχει διδάξει ρητά και χωρίς κανέναν να μας το έχει ζητήσει— εικόνες. Οι εικόνες αυτές, βέβαια, δεν είναι ίδιες για όλους, γιατί ο καθένας, για να τις κατασκευάσει, προσθέτει στα στοιχεία του κειμένου και τα δικά του βιώματα, τις δικές του αναφορές και ερμηνείες.

Συχνά επίσης θυμόμαστε αργότερα περισσότερο τις εικόνες που είδαμε ή τις εικόνες που κατασκευάσαμε νοερά και όχι τις λέξεις ή το ίδιο το κείμενο<sup>10</sup>. Κατά συνέπεια, η εικόνα, όπως και οτιδήποτε σχετίζεται με οργάνωση πληροφοριών και σχηματοποίησή τους (π.χ. τα σχεδιαγράμματα, που αποτελούν και αυτά μια μορφή εικόνων), μας βοηθά να τις συγκρατήσουμε στη μνήμη. Μας επιτρέπει να θυμόμαστε πού συναντήσαμε τι, να ανασύρουμε δύσκολες λέξεις κ.λπ. Όσο δε περισσότερο η εικόνα συνδέεται με τα ενδιαφέροντά μας, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η ανάκληση από τη μνήμη γλωσσικών στοιχείων ή γνώσεων. Το πώς τα παιδιά θυμούνται όλα τα τόσο περιέργα ονόματα των POKEMON

---

<sup>10</sup> Για τις θεωρίες της κατανόησης που βασίζονται στην εικονιστική αναπαράσταση, και τις νοητικές εικόνες, βλ. Ehrlich M.-F. et al., *Les modeles mentaux*, Masson, Paris, 1993. Επίσης για την εικονιστική αναπαράσταση, βλ. και τη θεωρία του J. Bruner στο Bigge M., *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Πατάκης, Αθήνα, 1990.



δεν μπορεί παρά να αποτελεί απόδειξη αυτής της σύνδεσης.

Βέβαια, εκείνο που είναι σημαντικό δεν είναι μόνο το ότι συγκρατούμε τελικά πληροφορίες, αλλά και όλη η πορεία επεξεργασίας της εικόνας που κάνουμε, προχωρώντας σταδιακά από τη συνολική αντίληψη και αίσθηση που μας αφήνει μια εικόνα στην ερμηνεία της και, τελικά, στη δημιουργία μιας δικής μας «σύνθεσης», η οποία μας επιτρέπει να οικειοποιηθούμε αυτό που αρχικά μας είναι άγνωστο, ώστε να μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια. Η ίδια η φύση λοιπόν της εικόνας μπορεί να μας ενεργοποιήσει και να μας οδηγήσει στην καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων (αναζήτηση πληροφοριών, ανάλυση, σύνθεση, σύγκριση κ.λπ.), οι οποίες είναι βασικές σε κάθε διαδικασία μάθησης, εφόσον μάθηση δεν είναι τόσο η απόκτηση γνώσης όσο η οικοδόμηση της ικανότητας να μαθαίνουμε.

- *Η εικόνα διευκολύνει την επικοινωνία και βοηθά στη γλωσσική ανάπτυξη.* Η εικόνα λειτουργεί γενικά σαν μια γέφυρα. Γέφυρα ανάμεσα στο γνωστό-οικείο και στο άγνωστο-μακρινό για το ίδιο το άτομο, αλλά και γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό.

Άλλες φορές η εικόνα αποτελεί γέφυρα επικοινωνίας απλώς επειδή οι καλά επιλεγμένες εικόνες προσφέρουν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον για τα παιδιά υλικό και ευνοούν τις ανταλλαγές μεταξύ παιδιών και ενήλικα, κάτι που δε συμβαίνει πάντα όταν τα παιδιά είναι απορροφημένα από τη δράση τους. Σε αυτή την περίπτωση η εικόνα προσφέρει ευκαιρίες για συζήτηση, αρκεί ο εκπαιδευτικός να θέτει, με αφορμή την εικόνα, δυναμικές και όχι στατικές ερωτήσεις και αρκεί να αξιοποιεί τις απαντήσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, ερωτήσεις στις οποίες τα παιδιά μπορούν να κατονομάσουν ένα αντικείμενο της εικόνας απαντώντας μονολεκτικά («Τι είναι αυτό;» → «Φανάρι») είναι στατικές ερωτήσεις που αποδυναμώνουν το ρόλο της εικόνας και που συνήθως δεν οδηγούν σε πλούσιες λεκτικές ανταλλαγές. Αντίθετα, δυναμικές ερωτήσεις που αντιμετωπίζουν την εικόνα ως όλο και ενεργοποιούν νόηση, φαντασία και αισθήσεις μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση ή, σε τάξεις παιδιών που τώρα μαθαίνουν τη γλώσσα, αφετηρία για ενεργοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών στρατηγικών επικοινωνίας. Για παράδειγμα, ερωτήσεις της μορφής «τι συμβαίνει εδώ;», «τι φαντάζεσαι ότι συζητάνε αυτοί μεταξύ τους;», «θα ήθελες να είσαι μέσα σε αυτή την εικόνα;», «ποιος θα ήσουν;», «τι θα έλεγες;», «τι θα ήθελες να κάνεις μετά;», «τι θα άκουγες;» κ.λπ.

θα οδηγούσαν τα παιδιά να κάνουν και να διατυπώσουν (ή να προσπαθήσουν να διατυπώσουν) υποθέσεις, να μιμηθούν, να επικοινωνήσουν.

Άλλες πάλι φορές η εικόνα αποτελεί γέφυρα επικοινωνίας γιατί, μέσω της εικόνας (όπως και της μίμησης), άτομα που δε μοιράζονται την ίδια γλώσσα μπορούν να επικοινωνήσουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει με μια εικόνα, επεξηγώντας την, τη λέξη που εκφέρει και την οποία τα παιδιά δε γνωρίζουν και τα παιδιά, αντίστοιχα, μπορούν να ανατρέξουν στην εικόνα για να δείξουν αυτό που θέλουν να πούνε, ζητώντας με αυτό τον τρόπο έμμεσα από τον εκπαιδευτικό να το κατονομάσει. Η εικόνα χρησιμεύει εδώ σαν ένα είδος «λεξικού» και η ταυτόχρονη, με την εκφορά των άγνωστων στα παιδιά λέξεων ή εκφράσεων, επίδειξη της θα τα οδηγήσει στο να κάνουν κάποιες συνδέσεις, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Αυτή η διαδικασία θα είναι βέβαια αποτελεσματική εφόσον δε μετατραπεί σε μια στείρα προσπάθεια να κατονομαστούν αντικείμενα και εφόσον είναι ενταγμένα σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά έχουν κίνητρο και λόγους να επικοινωνήσουν. Τα παιχνίδια ρόλων με αφορμή μια εικόνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα τέτοιο πλαίσιο επικοινωνίας και να μετατρέψουν την επεξεργασία της εικόνας σε μια δυναμική εμπύχωση, αξιοποιώντας και το γεγονός ότι η εικόνα μπορεί να

απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις, εφόσον μπορεί να μας οδηγήσει σε υποθέσεις για το τι θα ακούγαμε, τι θα μυρίζαμε, τι θα νιώθαμε αν «βρισκόμασταν» για λίγο μέσα σε αυτήν, οδηγώντας μας έτσι, π.χ., στο να τη δραματοποιήσουμε...

### Βλέποντας τα παραδείγματα από άλλη οπτική...

Ας δούμε τώρα με πιο συστηματικό και συνολικό τρόπο τις τρεις σκηνές, για να εντοπίσουμε ποιες από τις δυνατότητες που προσφέρουν οι εικόνες και τις οποίες αναλύσαμε παραπάνω δε χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και τι διαφορετικό θα μπορούσε να γίνει.

Οι εικόνες που παρουσιάζονται στα παιδιά στις τρεις διαφορετικές σκηνές μοιάζουν να τα ενδιαφέρουν αρχικά (όχι βέβαια όλες με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό). Αυτό συμβαίνει κυρίως στην 1η και στην 3η σκηνή, όπου οι εικόνες είναι πιο σύνθετες και συνδυάζουν το οικείο με το μακρινό. Το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται είτε με τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα παιδιά αρχικά την εικόνα (σκηνή 1η) είτε με την προσπάθεια που κάνουν να εκφράσουν κάτι που να συσχετίζει την εικόνα με δικά τους βιώματα (σκηνή 3η:

«Εγώ φάρμακα... και... παππούς μου κάνει...», «Κυρία, πήγα νοσοκομείο», «Κυρία, φοβάσαι νοσοκομείο;» κ.λπ.). Ακόμη όμως και στη λιγότερο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά εικόνα (σκηνή 2η), η προσπάθεια του Μεχμέτ να μεταφέρει ένα δικό του βίωμα είναι χαρακτηριστική («Κύριε, εγώ σπίτι σκύλοι τρία»). Τα παιδιά λοιπόν ενδιαφέρονται για τις εικόνες είτε επειδή τα βοηθάνε να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτές, είτε επειδή τους γεννάνε απορίες ανοίγοντάς τους γέφυρες γνωριμίας με αυτό που τους είναι άγνωστο.

Αυτό όμως το ενδιαφέρον των παιδιών δεν κατορθώνει να το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Από τη μια, φαίνεται να αγνοεί τις απαντήσεις τους («Κύριε... διαβάζεις...») και έτσι αφαιρείται από τα παιδιά το κίνητρο, που ήταν ένας από τους λόγους για τους οποίους επέλεξε ο εκπαιδευτικός να δουλέψει με μια εικόνα (σκηνή 1η). Από την άλλη, φαίνεται να μην καταφέρνει να τα κάνει να ενδιαφερθούν για κάτι που προς το παρόν δεν τα έχει κινητοποιήσει όσο θα ήθελε (σκηνή 2η). Ταυτόχρονα, αναιρείται ο εργαλειακός χαρακτήρας της εικόνας και, παρόλο που στόχος του εκπαιδευτικού ήταν να τη χρησιμοποιήσει ως αφορμή για γλωσσική επεξεργασία, τη χρησιμοποιεί περισσότερο ως εργαλείο ελέγχου του λεξιλογίου των παιδιών και των γραμματικών τους γνώ-

σεων (ξέρουν τη λέξη που τους ζητώ, τη χρησιμοποιούν στο σωστό γραμματικό τύπο;). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να αξιοποιήσει την εικόνα ως γέφυρα επικοινωνίας και έτσι αυτή μετατρέπεται σε αιτία... σιωπής.

Πιο συγκεκριμένα, στην 1η και στη 2η σκηνή ο εκπαιδευτικός παραιτείται από το περιεχόμενο της εικόνας, όταν διαπιστώνει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του. Η επεξεργασία της εικόνας εξαντλείται εδώ στην αποτυχημένη προσπάθεια ανάκλησης από τη μνήμη κάποιων συγκεκριμένων λέξεων. Και τα ίδια όμως τα παιδιά παραιτούνται από την επεξεργασία της εικόνας ζητώντας να κάνουν κάτι άλλο στο οποίο ξέρουν ή φαντάζονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν («Κύριε,... τραγουδάμε τώρα!!!»), κάτι που σημαίνει ότι και τα ίδια έχουν νιώσει ότι η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό δεν είναι εφικτή.

Τι θα μπορούσε όμως να κάνει ο εκπαιδευτικός;

---

Αρχικά, θα μπορούσε να «προτείνει» περισσότερο ανοιχτούς τρόπους επικοινωνίας, δηλαδή να ζητήσει από τα παιδιά:

- να περιγράψουν με τον τρόπο που θέλουν, χρησιμοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές, αυτά για τα οποία τα ρωτάει,
- να χρησιμοποιήσουν άλλες εικόνες για να του δείξουν αυτό που δεν μπορούν να εκφράσουν,
- να τους δώσει χρόνο να σκεφτούν και να ψάξουν κάπου αλλού κάποιες λέξεις<sup>11</sup>.

Αυτή η διαδικασία θα ήταν σίγουρα πολύ πιο ενδιαφέρουσα και για τα παιδιά και για τον ίδιο και, ακόμη, πολύ πιο αποτελεσματική τόσο σε σχέση με την οικοδόμηση γνώσεων όσο και σε σχέση με την εξάσκηση κάποιων μεθοδολογικών δεξιοτήτων.

---

<sup>11</sup> Για παράδειγμα, στο βιβλίο της προηγούμενης τάξης στο *Πάμε στην αγορά* (Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»), αναφέρεται πολλές φορές η λέξη «φούρνος», υπάρχει εικόνα φούρνου κ.λπ.

Τα παιδιά μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα μάθαιναν:

- να αντιμετωπίζουν «προβληματικές καταστάσεις»,
- να βρίσκουν τρόπους επικοινωνίας,
- να αναζητούν πληροφορίες,

θα καλλιεργούσαν, με άλλα λόγια, μια σειρά από δεξιότητες που μας επιτρέπουν να «μαθαίνουμε».

Ταυτόχρονα, η ενεργοποίηση της μνήμης, η αναζήτηση μιας λέξης αλλού, σίγουρα θα έκανε τα παιδιά, αν όχι να μάθουν τη λέξη, να συνειδητοποιήσουν ότι κάπου μπορούν να την αναζητήσουν και να μάθουν πού. Αν μάλιστα τις λέξεις αυτές τις χρησιμοποιούσαν στη συνέχεια τα ίδια τα παιδιά για να «ζωντανέψουν» την εικόνα, στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων, τότε σίγουρα θα τις μάθαιναν πιο εύκολα και θα τις θυμούνταν, αφού η μνήμη δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το ενδιαφέρον και το κίνητρο.

Θα μπορούσαν τα παιδιά να αφεθούν πιο ελεύθερα σε μια διαδικασία να μιλήσουν χωρίς να μπλοκαριστούν σε μια στεία διαδικασία αναζήτησης λέξεων, η οποία για αυτά δεν έχει —όπως φαίνεται— κανένα νόημα. Θα μπορούσαν να «μιλήσουν» τα ίδια αρχικά για την εικόνα με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους (χρησιμοποιώντας λέξεις που ξέρουν από την ελληνική αλλά και τη



μητρική τους γλώσσα, να μιμηθούν, να ζωγραφίσουν, να παραγάγουν ηχητικά αυτό που θα άκουγαν στην εικόνα κ.λπ.).

Αυτό που κάνει εδώ ο εκπαιδευτικός, βέβαια, δεν μπορεί παρά να συνδέεται και με τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αντιμετωπίζει την εικόνα. Η μετάβαση (μετά την πρώτη σιωπή των παιδιών) σε άλλο στοιχείο της εικόνας δείχνει —εκτός από την αγωνία του να μιλήσουν επιτέλους τα παιδιά— και μια αποσπασματική αντιμετώπιση της εικόνας. Η εικόνα δεν αντιμετωπίζεται από τον ίδιο σαν μια σκηνή με περιεχόμενο, με νόημα, σαν μια σκηνή που μπορεί να ενεργοποιήσει συναισθήματα, αναμνήσεις, σκέψεις και συσχετίσεις, σαν μια σκηνή που μπορεί να κινητοποιήσει τη φαντασία και να δημιουργήσει επιθυμία για επικοινωνία, αλλά αντιμετωπίζεται μηχανικά σαν ένα σύνολο αποσπασματικών αντικειμένων<sup>12</sup>, προσώπων

---

<sup>12</sup> Χαρακτηριστικός του μηχανικού και αποσπασματικού τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός είναι ο παρακάτω διάλογος: Εκπαιδευτικός: Όχι σκύλο! Ουδέτερο είναι; Ο σκύλος! Αρσενικό! Ένας σκύλος!/ Γκιουλάι: Όχι!!!/ Εκπαιδευτικός: Τι όχι; Τι είναι;/ Γκιουλάι: Δύο!/ Εκπαιδευτικός: Τι δύο;/ Γκιουλάι: Δύο σκύλος!/ Εκπαιδευτικός: Δύο σκύλο! Πληθυντικός... Και δίπλα τι έχει; Από αυτή την εκπαιδευτική κατάσταση φαίνεται έντονα ότι ο εκπαιδευτικός δε δίνει την απαιτούμενη σημασία στη νοηματοδότηση της εικόνας.

κ.λπ., τα οποία μπορούμε να κατονομάσουμε. Η εικόνα αντιμετωπίζεται τελικά μόνο ως εργαλείο υποβοηθητικό της γλωσσικής διδασκαλίας, δε γίνεται η ίδια αντικείμενο ανάλυσης, αντικείμενο παρατήρησης, αντικείμενο βάσει του οποίου μπορούν να διατυπωθούν υποθέσεις, αντικείμενο κατανόησης. Γί' αυτό και οι ερωτήσεις του είναι στατικές, όπως και όλη η επεξεργασία της εικόνας. Είναι, όμως, σίγουρο ότι η προσπάθεια των παιδιών για επικοινωνία θα ήταν εντονότερη, αν τα ίδια είχαν κάποιο λόγο για τον οποίο θα τα ενδιέφερε να μιλήσουν, αν δεν είχαν απλώς να απαντήσουν σε ερωτήσεις της μορφής: «αυτό τι είναι;», «αυτά κάτω εκεί;», «τι δύο;». Σίγουρα, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους θα αυξανόταν και θα ήταν πιο εύκολη η ανάκληση των γλωσσικών στοιχείων που θα τους ήταν απαραίτητα για να μιλήσουν, αν τους ζητούσε ο εκπαιδευτικός να πούνε αν θα ήθελαν να βρίσκονται μέσα σε αυτή την εικόνα, ποιοι θα ήταν, τι θα έλεγαν, πού θα πήγαιναν μετά, πού είχαν πάει πριν βρεθούν σε αυτή την εικόνα, ή αν έπαιζαν με ταξύ τους τα πρόσωπα της εικόνας φτιάχνοντας διαλόγους κ.λπ. Έτσι, όχι μόνο θα κατανοούσαν την εικόνα, που έτσι κι αλλιώς τα ίδια αρχικά δεν μπορούν να την αντιληφθούν παρά ως όλο<sup>13</sup>, αλλά και η εικόνα θα αντα-

---

<sup>13</sup> Για τις θεωρίες μάθησης οι οποίες υποστηρίζουν ότι αρχικά αντιλαμβανόμαστε αυτά που μας περιβάλλουν ως «ολότητες»

ποκρινόταν στο λόγο για τον οποίο είχε επιλεγεί, γιατί τα παιδιά θα «ριψοκινδύνευαν» να πάρουν το λόγο, μια που όλα κάτι θα ήθελαν να πούνε. Αυτό βέβαια θα ήταν πιο εύκολο να γίνει με την εικόνα της 1ης σκηνής, η οποία έχει περισσότερη κίνηση και είναι περισσότερο ζωντανή, όμως ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επεξεργασία στην τάξη μπορεί να μετατρέψει και την πιο στατική εικόνα σε δυναμικό και ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερέθισμα για τα παιδιά. Αντίστροφα, ακόμη και η πιο κατάλληλη, κατά τον εκπαιδευτικό, εικόνα μπορεί να αποδειχτεί ακατάλληλη, αν ο εκπαιδευτικός δεν της δώσει ψυχή και δεν τη μετατρέψει σε αφορμή εμπύχωσης στην τάξη. Τα παιδιά πρέπει να συνδεθούν με την εικόνα και να θέλουν να την ξαναδούν, να την επεξεργαστούν μόνο τους σιωπηρά, να τη σκεφτούν, να την προεκτείνουν, να φανταστούν ή να ζωγραφίσουν τη συνέχεια της... Με άλλα λόγια, η αποτελεσματικότητα της χρήσης μιας εικόνας στη σχολική τάξη είναι συνάρτηση όχι μόνο των χαρακτηριστικών της ίδιας της εικόνας, αλλά κυ-

---

(μορφολογική ψυχολογία, ψυχολογία της ολότητας ή θεωρία του ολομορφικού πεδίου), βλ. Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ., *Μάθηση και διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2001· Κολιάδης Ε., *Θεωρίες μάθησης και διδακτική πράξη*, Τόμος Γ: *Γνωστικές θεωρίες*, έκδοση του ίδιου, Αθήνα, 1999.

ρίως του τρόπου επεξεργασίας της, τον οποίο προτείνει ο εκπαιδευτικός.

Στην 3η σκηνή τώρα, η επεξεργασία της εικόνας δεν είναι τόσο στατική όσο στις προηγούμενες σκηνές. Τα παιδιά συμμετέχουν, υπάρχει επικοινωνία με αφορμή την εικόνα, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει σε αρκετές περιπτώσεις το διάλογο με τα παιδιά, επαναδιατυπώνοντας με άλλο τρόπο αυτά που εκείνα λένε αυθόρμητα (Αϊσέ: «Ναι... και άσπρο αυτοκίνητο»/ Εκπαιδευτικός: «Είδες το άσπρο αυτοκίνητο... το νοσοκομειακό, το ασθενοφόρο...»). Όμως ούτε εδώ τελικά δεν επιτυγχάνεται η πλήρης αξιοποίηση της εικόνας. Ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να αξιοποιήσει όλες τις αφορμές που του δίνουν τα παιδιά, με αποτέλεσμα πολλά από τα ερωτήματά τους ή πολλά από τα ερωτήματα που ο ίδιος τους θέτει να μένουν αναπάντητα. Έτσι, δε βοηθιούνται τα παιδιά να αποκτήσουν τις γνώσεις που δεν έχουν. Εκείνο που τελικά φαίνεται να επιδιώκεται είναι να «τελειώσει η τάξη με την εικόνα» για να προχωρήσει στο κείμενο. Στο παράδειγμα αυτό, λοιπόν, παρόλο που η εικόνα και το κείμενο συνυπάρχουν, δεν αξιολογούνται ως ισότιμα από τον εκπαιδευτικό, εφόσον η αγωνία του να επεξεργαστεί το κείμενο δείχνει ότι θεωρεί πιο σημαντική από την ίδια την εικόνα τη μετάβαση στο κείμενο. Αποτέλεσμα όμως

αυτού είναι: α) να μην αξιοποιείται τελικά πλήρως η εικόνα για να γίνει αυτή η μετάβαση και β) να γίνεται το πέρασμα στο κείμενο με τρόπο τεχνητό και έτσι να διακόπτεται μια ενεργητική διαδικασία μάθησης στην οποία τα παιδιά έχουν εμπλακεί, ενώ εισάγονται σε κάτι που προς το παρόν δε φαίνεται να τα ενδιαφέρει, τουλάχιστον με τον τρόπο με τον οποίο τους προτείνεται (ανάγνωση του κειμένου). Σε αυτή τη σκηνή φαίνεται η δυσκολία της παράλληλης αξιοποίησης δύο υλικών που συνυπάρχουν και που πρέπει ισότιμα να αντιμετωπιστούν ως φορείς νοήματος.

Όμως, το ότι εικόνα και κείμενο συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται θεματικά, ως προς τις πληροφορίες που παρέχουν, δίνει στον εκπαιδευτικό μια τεράστια δυνατότητα που δε φαίνεται να την έχει αντιληφθεί: να τα δουλέψει παράλληλα, ζητώντας από τα παιδιά να ανατρέξουν στο κείμενο για να απαντήσουν σε κάποια από τα ερωτήματα που έχουν τεθεί προφορικά από τον εκπαιδευτικό ή από τα ίδια και να επιστρέψουν ξανά από το κείμενο στην εικόνα για να την αναλύσουν με διαφορετικό τρόπο, αφού θα έχουν δεχτεί και νέα ερεθίσματα από το κείμενο και τη συζήτηση πάνω σε αυτό. Είναι σίγουρο πως με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα μάθαιναν πιο αποτελεσματικά, οικοδομώντας τα ίδια τη γνώση, θα

συνέδεαν το κείμενο με τις εικόνες και έτσι παράλληλα θα συνέδεαν μεταξύ τους και τα ερεθίσματα που τους προσφέρουν το κείμενο και η εικόνα.

Αντιμετωπίζοντας με συνολικό ή, αλλιώς, με ολιστικό τρόπο τη γνώση, μέσω αυτού του παράλληλου τρόπου δουλειάς, θα κινητοποιούνταν ακόμη περισσότερο γύρω από το θέμα του νοσοκομείου και της υγείας και θα οδηγούνταν έτσι —και με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού— σε νέα ερωτήματα και νέους δρόμους αναζήτησης. Θα μπορούσαν να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν πραγματικές πληροφορίες και έντυπα σχετικά με την υγεία (βιβλιάριο υγείας, λίστα γιατρών ή νοσοκομείων που εφημερεύουν από τις εφημερίδες...), να αναζητήσουν στοιχεία για το δικαίωμα στην περίθαλψη και στην υγεία (επεξεργασία της εικονογραφημένης χάρτας των δικαιωμάτων του παιδιού), θα μπορούσαν να διηγηθούν περισσότερο τις δικές τους εμπειρίες από γιατρούς και νοσοκομεία, να παίξουν παιχνίδια ρόλων (αγορά ενός φαρμάκου στο φαρμακείο, κλείσιμο ραντεβού σε ένα γιατρό), να πάρουν συνεντεύξεις από τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους για τα γιατροσόφια που γνωρίζουν και να τα καταγράψουν, να αναζητήσουν τις τροφές που είναι υγιεινές και χρήσιμες για τον οργανισμό και να κάνουν μια λίστα με αυτές, να «ταξιδέψουν»

σε χώρες που μαστίζονται από διάφορες αρρώστιες, να αναζητήσουν στο χάρτη, ο οποίος αποτελεί μια πολύ χρήσιμη μορφή εικόνας, τη διαδρομή που θα έπρεπε να κάνουν και τα μεταφορικά μέσα που θα χρησιμοποιούσαν για να επισκεφθούν ένα μεγάλο νοσοκομείο στην Αθήνα ή στη Θεσσαλονίκη κ.λπ. Θα μπορούσαν έτσι να αξιοποιηθούν στην τάξη διαφορετικά είδη κειμένων, εικόνες από άλλα τεύχη των βιβλίων του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και να συνδεθούν μεταξύ τους, με τρόπο αβίαστο, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία κ.λπ.). Με άλλα λόγια, με τον τρόπο αυτό, θα προσέγγιζαν με τη βοήθεια κειμένων και εικόνων με διαθεματικό τρόπο τη γνώση και θα καλλιεργούσαν έτσι παράλληλα μια σειρά από μεθοδολογικές δεξιότητες, θα μάθαιναν πώς να μαθαίνουν.

Η εικόνα είναι ένα ευέλικτο υλικό που λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα: μπορώ να δω και να περιγράψω την εικόνα, μπορώ όμως, και είναι χρήσιμο, να μάθω να βλέπω και άλλα, με αφορμή την εικόνα. Η επιλογή της εικόνας μπορεί να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της, όμως εκείνο που είναι περισσότερο σημαντικό, για να αξιοποιηθούν όλες οι δυνατότητες που αυτή παρέχει, είναι η συνειδητοποίηση από την πλευρά του εκπαιδευ-

τικού αυτών των δυνατοτήτων. Και αυτές οι δυνατότητες είναι πολλές, αρκεί να αναλογιστούμε ότι από τη μια η εικόνα αποτελεί το κατεξοχήν υλικό που υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ενώ από την άλλη συνδέεται με τη γλώσσα, τη νόηση, τη φαντασία και τις αισθήσεις.



## Βιβλιογραφία

---

- Bigge M., *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Πατάκης, Αθήνα, 1990
- CNDP, *Images, écrans, réseaux*, Janvier 2002
- CRDP, *À l'école maternelle, des images pour quoi faire?*, Lyon, 1990
- Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris, 1996
- Ehrlich M.-F. et al., *Les modèles mentaux*, Masson, Paris, 1993
- Foulin J.-N. & Mouchon S., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001
- Jura I., *Des images et des enfants*, L'Harmattan, Paris, 2000
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ., *Μάθηση και διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2001
- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες μάθησης και διδακτική πράξη*, Τόμος Γ: *Γνωστικές θεωρίες*, έκδοση του ίδιου, Αθήνα, 1999
- Κωσταριδίου-Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία της σκέψης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
- Ντολιοπούλου Ε., *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999
- Oxford R., *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House Publishers, New York, 1990
- Raynal F. & Rieunier A., *Pédagogie: Dictionnaire des concepts-clés*, ESF, Paris, 1997
- Ruano-Borbalan J.-Cl. (dir.), *Eduquer et former*, Sciences Humaines, Paris, 1998
- Vergnaud G., *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, Hachette, Paris, 2000

Χρυσάφιδης Κ., *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1996

---

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη  
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου  
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα  
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.



