



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ

ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

**ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ  
ΥΠΕΡΜΕΣΙΚΩΝ ΚΟΜΙΚΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ  
ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΤΟΥΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ**

ΜΑΡΙΑΝΘΗ Ι. ΒΑΣΙΛΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2011

Μαριάνθη Ι. Βασιλικοπούλου, 2011  
Φιλόλογος  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πειραιώς

Copyright©2011 - Μαριάνθη Ι. Βασιλικοπούλου  
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πειραιώς.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων

## **ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΥΠΕΡΜΕΣΙΚΩΝ ΚΟΜΙΚΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΤΟΥΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ**

Μαριάνθη Ι. Βασιλικοπούλου

Διδακτορική Διατριβή

### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:**

Επιβλέπων: Σ. Ρετάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

Μέλος: Δ. Σάμψων, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

Μέλος: Α. Νταραντούμης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2011



*Στους γονείς μου, Γιάννη και Θεόπη,  
στον σύντροφό μου, Ξενοφώντα,  
στα παιδάκια μου, Μανώλη και Γιάννη.*

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή είναι το αποτέλεσμα μιας μεγάλης προσωπικής διαδρομής η οποία έκρυβε γνώση, εκπλήξεις, χαρές, αλλά και πολλές δυσκολίες και προβλήματα που κατόρθωσα να τα ξεπεράσω άλλες φορές μόνη μου και άλλες φορές με τη συμπαράσταση και συνδρομή πολλών ανθρώπων. Όλους αυτούς θα ήθελα να τους ευχαριστήσω προσωπικά για την υποστήριξη τους και να τους εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για τη βοήθειά τους.

Αρχικά, θεωρώ χρέος μου να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντά μου κ. Συμεών Ρετάλη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πειραιώς, έναν εξαιρετο επιστήμονα που στέκεται πάντα δίπλα στους φοιτητές του, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου και με ανέλαβε ως υποψήφια διδάκτωρ. Οι πολύτιμες υποδείξεις, οι εύστοχες παρατηρήσεις για όλα τα ζητήματα που ανέκυπταν, η στήριξη και συνεχής παρακίνησή του όλο αυτό το διάστημα ήταν ο καλύτερος τρόπος, για να βελτιώσω, να συνεχίσω με όρεξη και κυρίως να ολοκληρώσω την έρευνα και τη συγγραφή της διατριβής μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σάμψων Δημήτριο και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Νταραντούμη Αθανάσιο για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή αξιολόγησής μου και για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου. Το πλούσιο και πολυδιάστατο έργο τους στο χώρο της Επιστήμης και της Έρευνας μου πρόσφερε πολύτιμο υλικό αναφοράς και μελέτης.

Επίσης ευχαριστώ πολύ την εξεταστική επιτροπή της διατριβής, η οποία αποτελείτο, εκτός των μελών της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, από τους Καθηγητή Βούρο Γεώργιο, Καθηγητή Μειμάρη Μιχάλη, Επίκουρο Καθηγήτρια Παρασκευά Φωτεινή για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν και τις παρατηρήσεις που διατύπωσαν, διαθέτοντας τον πολύτιμο χρόνο τους.

Πολύτιμη ήταν επίσης η βοήθεια της συναδέλφου και φίλης κ. Νέζυ Μαρίας, φιλόλογου, με την οποία συνεργαστήκαμε άριστα για την ολοκλήρωση των μελετών περίπτωσης με θέμα τη Διατροφή και την Ιλιάδα. Ευχαριστώ επίσης τη συνάδελφο Τριαντοπούλου Θεοδώρα, φιλόλογο, με την οποία επίσης συνεργαστήκαμε άψογα για να διδάξουμε στα παιδιά Ιλιάδα με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Ακόμη, ευχαριστώ τον κ. Αλτάνη Ιωάννη, καθηγητή Πληροφορικής, για την πολύτιμη βοήθειά του στις μελέτες περίπτωσης με θέμα την Ενδοσχολική Βία και την Ισότητα και τους καθηγητές Μπελογιάννη Μαίρη και Διβάνη Στέλιο για τη συμμετοχή και τη βοήθειά τους στην ερευνητική δράση αναφορικά με την Ενδοσχολική Βία.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην ομάδα των συν-ερευνητών μου στο Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού CoSy-LLab, τη Ράνια, τον Σπύρο, τη Γεωργία, τον Μιχάλη, τον Γιάννη, τον Πέτρο, τη Ρούλα, και τον Βαλάντη για την υποστήριξη και τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας και για τις χαρές και αγωνίες που μοιραστήκαμε αυτά τα χρόνια.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την πολύ καλή φίλη και συνάδελφο Δέσποινα Τσίτουρα για τη φιλολογική επιμέλεια του πονήματός μου. Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στις έρευνες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διατριβής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου:

το σύζυγό μου ο οποίος με βοήθησε ουσιαστικά με τις εύστοχες παρατηρήσεις του, μου συμπαραστάθηκε με πολλή αγάπη σε κάθε δυσκολία και αφιέρωσε όλο του το χρόνο σε μένα και στα παιδιά μας, για να μπορέσω να μελετήσω, τους δύο γιους μου Μανώλη και Γιάννη που με το χαμόγελο τους και τις αγκαλιές τους μου έδιναν τη δύναμη να συνεχίσω, τον αδελφό μου Δημήτρη για τη βοήθεια που πρόσφερε σε μένα και την αγάπη που έδειχνε στα παιδιά μου, όταν εγώ απουσίαζα αφοσιωμένη στις μελέτες μου,

τους γονείς μου, για τις θυσίες, την αγάπη τους, την υπομονή, την ηθική υποστήριξη και την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφεραν, χωρίς την οποία θα ήταν αδύνατο να ολοκληρώσω τη διδακτορική μου διατριβή.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τη μητέρα μου που με βοηθούσε συνεχώς, ακόμη και πάνω από τις δυνάμεις της, φροντίζοντας με πολλή αγάπη το μεγάλο μου γιο Μανώλη, αλλά και την υπόλοιπη οικογένεια μου. Χωρίς αυτήν δεν θα έφτανα σήμερα εδώ.

Με τιμή,  
Μαριάνθη Ι. Βασιλικοπούλου



## Περίληψη

Η εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα επικοινωνιακά δεδομένα που δημιουργούν οι ΤΠΕ, οφείλει να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού που συνδέονται με την παραγωγή/σχεδίαση, κριτική επεξεργασία και κατανόηση ποικίλων κειμενικών ειδών, έντυπων ή ηλεκτρονικών (πολυτροπικών, υπερμεσικών κειμένων κ.ά.). Σε αυτά τα πλαίσια η παρούσα διατριβή εξετάζει τη δυνατότητα διδασκαλίας μαθημάτων (κυρίως φιλολογικών με διαθεματική προοπτική) μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις τους ως συμπληρωματική προσέγγιση στις παραδοσιακές πρακτικές.

Τα κόμικς, από τη φύση τους πολυτροπικά κείμενα, αξιοποιήθηκαν διδακτικά με επιτυχία ήδη από τη δεκαετία του '40. Προς το τέλος του 20ού αιώνα διευρύνθηκε η εκπαιδευτική χρήση τους. Την ίδια εποχή ξεκίνησαν και οι πειραματισμοί των καλλιτεχνών με τα ψηφιακά και διαδικτυακά κόμικς που αποτελούν πρωτοποριακές εξερευνήσεις του γνωστού μέσου. Έτσι, εξελίχθηκε η μορφή τους από την έντυπη προς την ψηφιοποιημένη (ψηφιοποίηση εντύπων με σαρωτή), την ψηφιακή (σχεδιασμός με γραφιστικά εργαλεία), τη διαδικτυακή (όσα διαβάζονται στο διαδίκτυο) και την υπερμεσική. Τα υπερμεσικά κόμικς έχουν νέα χαρακτηριστικά όπως χωρική επέκταση και διασύνδεση μέσω υπερσυνδέσμων σε αρχεία κειμένου, εικόνων, ήχου, video ή animation. Συγκεκριμένα, τα συννεφάκια διαλόγου (balloons), οι λεζάντες και τα καρτέ (κάδρα/βινιέτες) ενός κόμικς δύνανται να περιέχουν εκτός από κείμενο και υπερμεσικό/πολυμεσικό υλικό.

Στο νέο αιώνα ολοένα και πληθαίνουν οι προσπάθειες για διδακτική αξιοποίησή τους. Εντούτοις, οι υπάρχουσες προσεγγίσεις κυρίως είτε προωθούν την ανάγνωση κόμικς είτε τη δημιουργία μαθητικών κόμικς με συμβατικά μέσα στα πλαίσια άτυπου γραμματισμού. Η βασική φιλοσοφία της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης είναι ότι οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν αφηγηματικά πολυτροπικά κείμενα σε μορφή ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς

μέσα από καλοσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις (φύλλα εργασίας με βήματα, διάγραμμα πλοκής, χρήση διαδραστικών εργαλείων, αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση της επίδοσης με βάση ρουμπρίκες), που εκμεταλλεύονται τα Νέα Μέσα, ώστε από τη μία να παύσουν να είναι παθητικοί δέκτες ή απλά αναγνώστες της έντυπης μορφής αυτού του δημοφιλούς μέσου και από την άλλη να σχεδιάσουν έργα για τα μέσα (media). Έτσι, οι μαθητές, αναπλαισιώνοντας τις γνώσεις τους σχετικά με τον αφηγηματικό λόγο και αξιοποιώντας τις μαθησιακές προτιμήσεις και τα βιώματά τους, σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας ως σεναριογράφοι και σκιτσογράφοι, σχεδίασαν συνεργατικά μέσα από δομημένες δραστηριότητες και παρουσίασαν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό προϊόν, με νόημα για τους ίδιους βάσει της πολιτισμικής εμπειρίας τους.

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση δοκιμάστηκε και αξιολογήθηκε σε τρία διαφορετικά αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα μέσω έξι (6) μελετών περίπτωσης σε πλαίσια: α) άτυπου γραμματισμού (εξωδιδασκτικές δραστηριότητες) με δείγμα 76 μαθητές και θέμα ελεύθερο, β) ημιτυπικού γραμματισμού (σχολική τάξη-συμπληρωματικά προγράμματα) σε δύο μελέτες περίπτωσης με δείγμα 25 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και θέμα την Ισότητα των Δύο Φύλων και 28 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου με θέμα τη Ενδοσχολική Βία και γ) τυπικού γραμματισμού (Α.Π.Σ.) με δείγμα 26 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και θέμα τη Διατροφή (Νεοελληνική Γλώσσα) και 28 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με θέμα τη διασκευή σκηνών της Α Ραψωδίας της Ιλιάδας (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση). Επίσης, υλοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης με δείγμα 15 εκπαιδευτικούς. Η προτεινόμενη προσέγγιση εφαρμόστηκε εκτός από την Ελλάδα και σε πολλές άλλες χώρες (Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Κύπρο, Ηνωμένο Βασίλειο, Τσεχία) μιας και αξιοποιήθηκε (και εντάχθηκε) σε ερευνητικό έργο, χρηματοδοτούμενο μερικώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το *EduComics* (<http://www.educomics.org>).

Όσον αφορά τη συνεισφορά και την πρωτοτυπία της διατριβής έγκειται κυρίως στη διαδικασία δημιουργίας από τους μαθητές ψηφιακών/υπερμεσικών ιστοριών κόμικς με τη βοήθεια νέων ψηφιακών μέσων και όχι συμβατικών. Καινοτομικά

στοιχεία παρέχει και ως προς την αξιολόγηση της ερευνητικής προσπάθειας, αφού εφαρμόστηκε σε τρία διαφορετικά αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα σε άτυπο, ημιτυπικό και τυπικό γραμματισμό και βασίστηκε σε ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία. Ακόμη, δημιουργήθηκαν οδηγοί για τους εκπαιδευτικούς με προτεινόμενα σενάρια, φύλλα εργασίας, ρουμπρίκες, ερωτηματολόγιο και με προτάσεις εφαρμογής και αξιολόγησης της διδακτικής προσέγγισης σε σχολικά περιβάλλοντα. Σχεδιάστηκαν, επίσης, ρουμπρίκες αξιολόγησης (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως προς το μαθητικό προϊόν (υπερμεσικά κόμικς) και ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παρείχαν πολύ ικανοποιητικές ενδείξεις ότι η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση εμπλουτίζει την παραδοσιακή διδακτική πρακτική και είναι μαθησιακά αποτελεσματική ως προς την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και των στοιχείων αφηγηματολογίας, την απόκτηση δεξιοτήτων πολυγραμματισμού, τη γλωσσική προαγωγή και την προώθηση της δημιουργικότητας, δεδομένου ότι τα μαθητικά κόμικς είχαν πρωτοτυπία, φαντασία και διαφορετικότητα με βάση τις εμπειρίες, προτιμήσεις και τα βιώματα των μαθητών. Επιπρόσθετα, το μαθησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε ήταν ψυχαγωγικό, ευχάριστο και κινητοποίησε το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο μάθημα.

#### **Λέξεις - κλειδιά**

Κόμικς, ψηφιακά/διαδικτυακά/υπερμεσικά κόμικς, δημιουργία κόμικς από μαθητές, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, αφηγηματικός λόγος, ψηφιακή αφήγηση, CoSy\_ComicStripCreator, ComicLab, ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης, ΤΠΕ στην εκπαίδευση, φιλολογικά/γλωσσικά μαθήματα.

## **Abstract**

Education, taking into account New Media in communication, should promote the cultivation of new literacies connected to production/designing, critical reading and comprehension of varied types of documents (e.g. multimodal documents, hypertexts/hypermedia). The present thesis proposes a new didactic approach that can be applied into several courses (mainly in Language Arts in an interdisciplinary approach) for the promotion of school children's acquisition of technologically - based literacies or multiliteracies via the process of hypermedia comics' creation; comics will be created by students themselves based upon their preferences and experiences via a guided process. This strategy seems to be effective and can be used complementary to traditional practices in school.

The comics medium by its very nature is multimodal, consisting of two distinct media: text and imagery. Comics have been used in education since 40's in printed form. More or less at the end of the 20th century artists began experimentations with digital and web comics which are regarded as "avant - garde explorations of the medium of comics rather than a distinct new art form". Thus their form evolved from printed to digitized (printed comics get scanned), digital (authors use graphic tools), Web and Hypermedia comics. Hypercomics have new characteristics as spatial extension but also interconnection via hyperlinks in text files, pictures, sound, video or animation. Henceforth, word balloons, captions in panels could contain not only text but hypermedia material.

In the new century teaching through comics becomes rather popular. However, the existing didactic approaches either promote reading of comics or student-made comics created conventionally (with paper and pencil) in the context of informal literacy. The core philosophy of the proposed didactic approach is that students could create hypermedia comics using well - designed educational activities (structured activities, self - assessment or peer - assessment by rubrics), taking advantage of New Media. Thus, students will not be passive receivers or simply

readers of printed comics but active learners when designing collaboratively their own hypermedia comics based upon their personal and cultural experiences.

The evaluation of the proposed didactic approach was conducted via six case studies: one case study of 76 students in an informal school literacy context; two case studies in a semi - formal literacy context (complementary to curriculum): 25 students of 3rd grade of Greek High school on the subject of the Equality of Two Sexes and 28 students of 1st grade of Greek High School on the subject of the Intra-school Violence; two case studies in a formal literacy context (curriculum-based): 26 students of 1st grade of Greek High school on the subject of Alimentary Habits and Diet (Modern Greek Language) and 28 students of 2nd grade of Greek High school on the subject of the adaptation of scenes of Iliad (Translated Ancient Greek Literature). An additional case study of 15 teachers sample was also conducted.

The results of the research evaluation indicated that the proposed didactic approach is effective in learning and it could enrich the traditional school practices with regards to the learning goals of helping students acquire narrative and multiliteracy skills, understand curriculum subject and effectively use language and their creative potential. Student-made comics were imaginative, original and diverse, based upon preferences and experiences of students. Additionally, the learning atmosphere was entertaining, engaging and motivated all students to participate enthusiastically in teaching process.

The proposed teaching strategy has also been applied in several other countries apart from Greece (Italy, England, Spain, Cyprus, UK, Czech Republic) since it was included in a *LifeLong Learning Comenius Programme* research project, *EduComics*, which was partly financed by the European Union (<http://www.educomics.org>).

As far as contribution and originality of the current thesis is concerned, the proposed didactic approach that advocates the process of multimodal creation of

digital stories in comics' format by students, using new digital media apart from conventional (such as pencil and paper) is the main innovation. A teachers' guide (with proposed learning scenarios, worksheets, rubrics, questionnaire and methods for the application of the teaching didactic approach) was also created. Furthermore, assessment rubrics were developed in order to evaluate students' performance. The last innovative element concerns the evaluation process. For the first time an approach about the use of student-made digital/hypermedia comics in education was tested and evaluated in three different authentic school environments: in contexts of informal, semi-formal and formal school literacy both qualitatively and quantitatively.

### **Keywords**

Comics, digital / web / hypermedia comics, student-made comics, multiliteracies, multimodality, narrative, digital storytelling, CoSy\_ComicStripCreator, ComicLab, assessment rubrics, ICT in education, Language Arts.

# Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	vi
Περίληψη .....	ix
Abstract .....	xii
Περιεχόμενα .....	xv
Κατάλογος Πινάκων .....	xxiii
Κατάλογος Σχημάτων .....	xxv
Κατάλογος Εικόνων .....	xxvi
Συνομογραφίες .....	xxvii

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή ..... 1**

1.1 Αναγκαιότητα Απόκτησης Δεξιοτήτων Πολυγραμματισμού .....	1
1.2 Ερευνητικές Προκλήσεις στη Διδασκαλία Φιλολογικών Μαθημάτων .....	3
1.3 Διδακτική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς.....	6
1.4 Το Ερευνητικό Ζήτημα της Διδακτορικής Διατριβής .....	9
1.5 Η Προτεινόμενη Διδακτική Προσέγγιση .....	11
1.6 Περιγραφή της Ερευνητικής Πορείας.....	13
1.7 Καινοτομικά Στοιχεία και Συμβολή της Διδακτορικής Διατριβής.....	17
1.8 Η Δομή της Διδακτορικής Διατριβής .....	19

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο: Η Αξιοποίηση των Υπερμέσων και των Πολυτροπικών Κειμένων στην Καλλιέργεια Πολυγραμματισμών..... 21**

2.1. Εισαγωγή.....	21
2.2 Από τον Παραδοσιακό Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς.....	22
2.3 Ο Παιδαγωγικός Ρόλος της Αφήγησης.....	28
2.4 Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών με Εποπτικά Μέσα (Digital & Visual Storytelling).....	30
2.5 Μαθησιακές, Γλωσσολογικές και Λογοτεχνικές Θεωρίες .....	32
2.5.1 Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory) .....	32
2.5.2 Θεωρία της Επικοινωνιακής Προσέγγισης.....	33
2.5.3 Θεωρία της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης .....	34
2.5.4 Εμπλαισιωμένη ή Εγκαθιδρυμένη Μάθηση (Situating Learning) .....	34
2.5.5 Ομαδοσυνεργατική Μάθηση με Βάση Σχέδια Εργασίας ή Δράσης (Cooperative & Project - Based Learning).....	35
2.5.6 Βιωματική Μάθηση.....	35
2.6 Εφαρμογές των ΤΠΕ και των Υπερμέσων στη Διδασκαλία Φιλολογικών Μαθημάτων - Καλλιέργεια Πολυγραμματισμών .....	37
2.6.1 Στη Λογοτεχνία.....	37
2.6.2 Στη Νεοελληνική Γλώσσα.....	39
2.6.3 Στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση .....	40
2.7 Νέοι Τρόποι Προσέγγισης και Αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη Διδασκαλία Πολυγραμματισμών - Σχεδίαση Υπερμεσικών Κόμικς.....	42
2.8 Ανακεφαλαίωση .....	45

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βασικές Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις Σχετικά με τα Κόμικς - Παιδαγωγική Αξία..... 47**

3.1 Εισαγωγή.....	47
3.2 Προσπάθειες Ορισμού .....	49
3.3 Κριτική των Ορισμών.....	53



3.4 Η Αφηγηματικότητα στα Κόμικς .....	59
3.5 Η Ανάγνωση των Κόμικς.....	62
3.6 Δομικά Στοιχεία των Κόμικς.....	62
3.7 Από τα Έντυπα στα Ψηφιακά Κόμικς .....	69
3.7.1 Ιστορικά Στοιχεία: Η Καταγωγή και η Εξέλιξη των Κόμικς.....	69
3.7.2 Σημερινή Κατάσταση .....	76
3.8 Κόμικς και Νέα Μέσα - Προοπτικές στην Ψηφιακή Πραγματικότητα.....	77
3.9 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση ως προς τη Χρήση τους στην Εκπαίδευση .....	81
3.9.1 Ιστορικά Στοιχεία - Εξωτερικό .....	81
3.9.2 Ιστορικά Στοιχεία - Ελλάδα.....	85
3.9.3 Παιδαγωγικός και Διδακτικός Ρόλος - Αντιθέσεις και Θέσεις.....	88
3.9.4 Παιδαγωγική Αξία - Εκπαιδευτικές Δυνατότητες .....	91
3.9.4.1 Εποπτικά Στοιχεία και Οπτική Μονιμότητα .....	92
3.9.4.2 Κατανόηση Κειμένου και Ευχέρεια ως προς τη Χρήση της Γλώσσας.....	94
3.9.4.3 Κατανόηση Αφηγηματικού Λόγου .....	95
3.9.4.4 Καλλιέργεια Κριτικής και Αναλυτικής Σκέψης .....	96
3.9.4.5 Κίνητρο για Μελέτη.....	97
3.9.4.6 Προσέλκυση Απρόθυμων και Δυνατών Αναγνωστών.....	102
3.9.4.7 Καλλιέργεια Πολλαπλών Γραμματισμών και Πολυτροπικότητας .....	104
3.9.4.8 Προώθηση της Πολλαπλής Νοημοσύνης.....	106
3.9.4.9 Δημοτικότητα - Σύνδεση Ενδοσχολικού και Εξωσχολικού Γραμματισμού .....	107
3.9.4.10 Διαμεσολαβητικός Ρόλος .....	109
3.9.4.11 Διαθεματικότητα .....	110
3.9.4.12 Πολυπολιτισμικότητα - Διαφορετικότητα - Πλουραλισμός.....	111
3.9.4.13 Ξένες Γλώσσες.....	112
3.9.5 Δημιουργία Κόμικς από τους Μαθητές - Παραγωγή/ Σχεδίαση Λόγου .....	112
3.10 Διδακτικές Προσεγγίσεις Αξιοποίησης των Κόμικς σε Παγκόσμιο Επίπεδο.....	114
3.10.1 Προσεγγίσεις Μικρής Κλίμακας Βασισμένες σε Ατομικές Πρωτοβουλίες.....	114
3.10.2 Προσεγγίσεις Βασισμένες σε Προγράμματα Ευρείας Κλίμακας με Συνεργασία Επίσημων Φορέων .....	117
3.10.2.1 Ευρώπη.....	118
3.10.2.2 Βόρειος Αμερική.....	121
3.10.2.3 Νότιος Αμερική.....	123
3.10.2.4 Διακρατικές Διδακτικές Προσεγγίσεις.....	124
3.10.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις Μέσω Διαδικτυακών/ Υπερμεσικών Κόμικς.....	128
3.11 Κριτική Ανασκόπηση των Προαναφερθεισών Διδακτικών Προσεγγίσεων.....	132
3.12 Προστιθέμενη Αξία της Παρούσας Έρευνας - Ένταξη στο EduComics.....	133

3.13 Ανακεφαλαίωση .....	137
--------------------------	-----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η Προτεινόμενη Διδακτική Προσέγγιση Αξιοποίησης Υπερμεσικών Κόμικς στην Τάξη..... 139**

4.1.Εισαγωγή.....	139
4.2 Φιλοσοφία της Προτεινόμενης Προσέγγισης.....	140
4.3 Σενάριο Εφαρμογής της Προτεινόμενης Προσέγγισης .....	145
4.3.1 Γενικοί Διδακτικοί - Μαθησιακοί Στόχοι.....	145
4.3.2 Ροή Δραστηριοτήτων .....	147
4.4 Ρουμπρικές Αξιολόγησης της Επίδοσης.....	151
4.4.1 Η Δομή των Ρουμπρικών και η Εφαρμογή τους στις Μελέτες Περίπτωσης .....	153
4.5 Εργαλεία Δημιουργίας Κόμικς για την Υποστήριξη της Προτεινόμενης Προσέγγισης .....	156
4.6 Κύριος Σκοπός της Διαδικασίας Αξιολόγησης της Προτεινόμενης Προσέγγισης - Ερευνητικά Ερωτήματα.....	160
4.7 Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διδακτικής Προσέγγισης - Μεθοδολογία Έρευνας .....	162
4.7.1 Η Μέθοδος της Έρευνας Δράσης.....	163
4.7.2 Οι Μελέτες Περίπτωσης.....	164
4.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	168
4.8.1 Οι Ρουμπρικές Αξιολόγησης ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	168
4.8.2 Τα Ερωτηματολόγια ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων - Άξονες και Εφαρμογή .....	168
4.8.3 Η Συνέντευξη ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων - Άξονες και Εφαρμογή .....	171
4.8.4 Η Παρατήρηση Πεδίου (Field Observation) ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων - Άξονες και Εφαρμογή.....	172
4.9 Ανακεφαλαίωση .....	172

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Οι Μελέτες Περίπτωσης ..... 173

5.1 Εισαγωγή.....	173
5.2 Μελέτη Περίπτωσης 1η - Εκπαιδευτήρια Καίσαρη .....	174
5.2.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	174
5.2.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου.....	174
5.2.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι.....	175
5.2.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου .....	175
5.2.1.4 Μέσα Αξιολόγησης.....	177
5.2.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου .....	177
Προφίλ Μαθητών .....	178
5.2.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις των Μαθητών (Ερ. 1).....	178
5.2.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η. Υ (Ερ. 2).....	179
Ευρήματα .....	180
5.2.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία.....	180
5.2.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab .....	185
5.2.3 Ευρήματα - Αναλύοντας τα Μαθητικά Κόμικς .....	189
5.2.4 Σύνοψη.....	189
5.3 Μελέτη Περίπτωσης 2η - Ισότητα των Δύο Φύλων.....	190
5.3.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	190
5.3.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου.....	190
5.3.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι.....	191
5.3.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου .....	192
5.3.1.4 Μέσα Αξιολόγησης.....	193
5.3.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου .....	194
Προφίλ Μαθητών .....	194
5.3.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις (Ερ. 1, 2, 3, 4).....	194
Ευρήματα .....	197
5.3.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η.Υ. (Ερ. 5).....	197
5.3.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία.....	197
5.3.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου CoSy_ComicStripCreator (Ερ. 11, 12, 13, 15).....	202
5.3.2.5 Σχετικά με την Επέκταση του Προγράμματος και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 15) .....	207
5.3.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς.....	209
5.3.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού.....	213
5.3.5 Σύνοψη.....	214
5.4 Μελέτη Περίπτωσης 3η - Ενδοσχολική Βία .....	215
5.4.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	215

5.4.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου.....	215
5.4.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι.....	216
5.4.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου .....	217
5.4.1.4 Μέσα Αξιολόγησης.....	218
5.4.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου .....	219
5.4.2.1 Προφίλ Μαθητών - Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις των Μαθητών/ (Ερ. 1, 2, 3, 4).....	219
Ευρήματα .....	222
5.4.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η.Υ.....	222
5.4.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία.....	222
5.4.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab (Ερ. 11, 12, 13, 15) .....	227
5.4.2.5 Σχετικά με την Επέκταση του Προγράμματος και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 14) .....	230
5.4.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς.....	231
5.4.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού.....	234
5.4.5 Σύνοψη.....	236
5.5 Μελέτη Περίπτωσης 4η - Διατροφή.....	237
5.5.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση .....	237
5.5.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου.....	237
5.5.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι.....	238
5.5.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου .....	239
5.5.1.4 Μέσα Αξιολόγησης.....	240
5.5.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου .....	241
Προφίλ Μαθητών .....	242
5.5.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις των Μαθητών (Ερ. 1, 2, 3, 4).....	242
Ευρήματα .....	244
5.5.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η.Υ.....	244
5.5.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία.....	245
5.5.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab (Ερ. 9,10,11,12) .....	250
5.5.2.5 Σχετικά με την Επέκταση του Προγράμματος και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 14) .....	253
5.5.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων των Ρουμπρικών Αξιολόγησης.....	254
5.5.3.1 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς .....	254
5.5.3.2 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τη Διαδικασία Επίτευξης των Μαθησιακών και Διδακτικών Στόχων .....	258
5.5.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού.....	262
5.5.5 Σύνοψη.....	263
5.6 Μελέτη Περίπτωσης 5η - Ιλιάδα.....	265
5.6.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	265
5.6.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου.....	265
5.6.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι.....	266

5.6.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου .....	267
5.6.1.4 Μέσα Αξιολόγησης.....	269
5.6.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου .....	270
Προφίλ Μαθητών .....	271
5.6.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις (Ερ. 1, 2).....	271
Ευρήματα .....	273
5.6.2.2 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία (Ερ. 3, 4) .....	273
5.6.2.3 Σχετικά με τη Διαφορά Παραδοσιακού Μαθήματος από το Μάθημα με Χρήση Ψηφιακών/Υπερμεσικών Κόμικς (Ερ. 13).....	281
5.6.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab (Ερ. 9, 10, 11, 12) .....	283
5.6.2.5 Σχετικά με τη Σύγκριση Μελετών Περίπτωσης (Ερ. 14, 15) .....	286
5.6.2.6 Σχετικά με την Επέκταση της Διδακτικής Προσέγγισης και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 16) .....	289
5.6.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων των Ρουμπρικών Αξιολόγησης .....	290
5.6.3.1 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς .....	290
5.6.3.2 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τη Διαδικασία Επίτευξης των Μαθησιακών και Διδακτικών Στόχων .....	299
5.6.3.3 Συγκριτικά Στοιχεία Ρουμπρικών Αξιολόγησης της Επίδοσης (Ιλιάδα) .....	304
5.6.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικών .....	307
5.6.5 Ευρήματα: Νατουραλιστική Παρατήρηση .....	310
5.6.6 Σύνοψη.....	311
5.7 Μελέτη Περίπτωσης 6η - Εκπαιδευτικοί.....	312
5.7.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	312
5.7.1.1 Σκοπός της Διδακτικής προσέγγισης - Περιγραφή σεναρίου.....	312
5.7.1.2 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου .....	313
5.7.1.3 Μέσα Αξιολόγησης.....	314
5.7.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου .....	315
5.7.2.1 Σχετικά με τη Διαδικασία Δημιουργίας Κόμικς (Ερ. 1, 2).....	315
5.7.2.2 Σχετικά με το Εργαλείο CoSy_ComicStripCreator (Ερ. 3, 4).....	317
5.7.2.3 Σχετικά με την Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 7, 5, 8, 9, 10) .....	319
5.7.2.4 Σύνδεση με Υπερμεσικότητα (Ερ. 6).....	324
5.7.2.5 Γενικές Εντυπώσεις (Ερ. 11, 12) .....	326
5.7.3 Ευρήματα - Σενάρια Εκπαιδευτικών .....	327
5.7.4 Σύνοψη.....	327
5.8 Συγκεντρωτική Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων των Τεσσάρων Βασικών Μελετών Περίπτωσης .....	328
5.8.1 Ποσοτική Ανάλυση Κοινών Μεταβλητών Ερωτηματολογίου του Συνόλου των Τεσσάρων Βασικών Μελετών Περίπτωσης .....	328
5.8.1.1 Περιγραφική Ανάλυση Μεταβλητών.....	328
5.8.1.2 Οι Τρεις Βασικές Ερωτήσεις - Μεταβλητές.....	331
5.8.1.3 Αναγνωστικές Προτιμήσεις.....	333

5.8.1.4 Χρήση των Εργαλείων Δημιουργίας Υπερμεσικών Κόμικς .....	335
5.8.1.5 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ Μεταβλητών .....	336
5.8.1.6 Αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των Μεταβλητών .....	337
5.8.1.7 Αποτελέσματα Στατιστικής Επεξεργασίας των Κοινών Μεταβλητών .....	350
5.8.2 Ποσοτική Ανάλυση μέσω Ρουμπρικών Αξιολόγησης της Επίδοσης του Συνόλου των Τεσσάρων Βασικών Μελετών Περίπτωσης .....	353
5.9 Ανακεφαλαίωση .....	356

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συνολικά Αποτελέσματα - Συμπεράσματα - Μελλοντικές Ερευνητικές Κατευθύνσεις ..... 357**

6.1 Εισαγωγή.....	357
6.2 Αποτελέσματα του Συνόλου των Μελετών Περίπτωσης - Συμπεράσματα.....	358
6.3 Περιορισμοί της Προτεινόμενης Στρατηγικής .....	373
6.4 Η Προστιθέμενη Αξία και τα Καινοτομικά Στοιχεία της Διδακτορικής Διατριβής.....	374
6.5 Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας .....	378

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ..... 381**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Οδηγός διδασκαλίας-Βιβλίο Καθηγητή ..... 425**

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1: Διδακτικές προσεγγίσεις ευρείας κλίμακας .....	125
Πίνακας 4.1: Μαθησιακά μοντέλα / Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού .....	144
Πίνακας 5.1: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς ..	181
Πίνακας 5.2: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα θα ήταν πιο ευχάριστο με τη χρήση ψηφιακών κόμικς .....	183
Πίνακας 5.3: Αλλαγές που προτείνουν οι μαθητές/τριες.....	187
Πίνακας 5.4: Προτιμήσεις και δυσκολίες των μαθητών (Ερ. 9).....	188
Πίνακας 5.5: Αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών .....	195
Πίνακας 5.6: Πίνακας συνάφειας μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς.....	196
Πίνακας 5.7: Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο (Ερ. 13).....	203
Πίνακας 5.8: Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο (Ερ. 11).....	204
Πίνακας 5.9: Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα .....	206
Πίνακας 5.10: Προτιμήσεις στατικών ή πολυμεσικών κόμικς .....	207
Πίνακας 5.11: Επιθυμία για επέκταση και σε άλλα μαθήματα.....	208
Πίνακας 5.12: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης της επίδοσης: Κόμικς για Ισότητα .....	211
Πίνακας 5.13: Αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών σε βιβλία και κόμικς.....	220
Πίνακας 5.14: Πίνακας συνάφειας μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς.....	221
Πίνακας 5.15: Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς.....	228
Πίνακας 5.16: Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο (Ερ. 11).....	228
Πίνακας 5.17: Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (Ερ. 15) .....	229
Πίνακας 5.18: Επιθυμία για επέκταση και σε άλλα μαθήματα.....	230
Πίνακας 5.19: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης -Κόμικς για Ενδοσχολική Βία... 233	233
Πίνακας 5.20: Αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών σε βιβλία και κόμικς.....	243
Πίνακας 5.21: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς.....	244
Πίνακας 5.22: Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο ComicLab .....	251
Πίνακας 5.23: Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο (Ερ. 11).....	251
Πίνακας 5.24: Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (Ερ. 15) .....	252
Πίνακας 5.25: Επιθυμία για χρήση του εργαλείου και σε άλλα μαθήματα.....	253
Πίνακας 5.26: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης - Κόμικς για Διατροφή.....	257
Πίνακας 5.27: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών και διδακτικών στόχων.....	261
Πίνακας 5.28: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς.....	272
Πίνακας 5.29: Εμπέδωση στοιχείων του ομηρικού κόσμου (Ερ. 6) .....	276
Πίνακας 5.30: Συγκριτικός πίνακας: Κατανόηση και εμπέδωση στοιχείων του ομηρικού κόσμου .....	276
Πίνακας 5.31: Θεματική ομαδοποίηση απαντήσεων ως προς την κατανόηση του ομηρικού κόσμου .....	277
Πίνακας 5.32: Διαφορά με το παραδοσιακό μάθημα .....	282
Πίνακας 5.33: Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο ComicLab .....	284
Πίνακας 5.34: Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο ComicLab (Ερ. 11) .....	284
Πίνακας 5.35: Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (θετικά) (Ερ. 12).....	285
Πίνακας 5.36: Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (αρνητικά) (Ερ. 12).....	286
Πίνακας 5.37: Σύγκριση μελετών περίπτωσης .....	287
Πίνακας 5.38: Βοήθεια από την περσινή πειραματική διδασκαλία (Ερ. 15).....	288
Πίνακας 5.39: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης εκπαιδευτικών- Κόμικς για Ιλιάδα .....	292

Πίνακας 5.40: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης μαθητών - Κόμικς για Ιλιάδα	294
Πίνακας 5.41: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας ετεροαξιολόγησης μαθητών - Κόμικς για Ιλιάδα	297
Πίνακας 5.42: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης της διαδικασίας επίτευξης μαθησιακών και διδακτικών στόχων (από εκπαιδευτικούς)	300
Πίνακας 5.43: Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης μαθητών σχετικά με τη διαδικασία επίτευξης μαθησιακών και διδακτικών στόχων	303
Πίνακας 5.44: Συγκριτικός πίνακας ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης - Κόμικς για Ιλιάδα	306
Πίνακας 5.45: Συγκριτικός πίνακας ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών / διδακτικών στόχων - Ιλιάδα	306
Πίνακας 5.46: Οι ευκολίες και οι δυσκολίες δημιουργίας σεναρίων με το εργαλείο CoSy_ComicStripCreator (Ερ. 2)	316
Πίνακας 5.47: Θετικά και αρνητικά του εργαλείου CoSy_ComicStripCreator (Ερ. 3)	318
Πίνακας 5.48: Επιθυμία αλλαγών του εργαλείου CoSy_ComicStripCreator (Ερ. 4)	319
Πίνακας 5.49: Προσφορά θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων - Αιτιολόγηση (Ερ. 7)	320
Πίνακας 5.50: Τρόπος χρήσης του εργαλείου σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς (Ερ. 5)	321
Πίνακας 5.51: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θα γινόταν πιο ενδιαφέρον το μάθημα (Ερ. 8)	322
Πίνακας 5.52: Απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θα απλούστευε το μάθημα (Ερ. 9)	323
Πίνακας 5.53: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν η χρήση των κόμικς θα έλυνε διδακτικά προβλήματα (Ερ. 10)	324
Πίνακας 5.54: Προτίμηση για στατικά ή πολυμεσικά κόμικς (Ερ. 6)	325
Πίνακας 5.55: Εντυπώσεις από το εργαστήριο (Ερ. 11)	326
Πίνακας 5.56: Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν το σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους (Ερ. 12)	327
Πίνακας 5.57: Ασυμμετρία και κύρτωση των καμπύλων σχετικών συχνοτήτων των κοινών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου	329
Πίνακας 5.58: Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών	330
Πίνακας 5.59: Συντελεστές Pearson για αλληλεξαρτήσεις	336
Πίνακας 5.60: Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που θα τους άρεσε η διδασκαλία των μαθημάτων με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς	338
Πίνακας 5.61: Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε η διδασκαλία των μαθημάτων με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς	338
Πίνακας 5.62: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς	339
Πίνακας 5.63: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς	341
Πίνακας 5.64: Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς	343
Πίνακας 5.65: Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς	343
Πίνακας 5.66: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που πιστεύουν το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς	345
Πίνακας 5.67: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς	346
Πίνακας 5.68: Ευχρηστία του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και βαθμός κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου και εμπλουτισμού γνώσεων	348
Πίνακας 5.69: Συνάφεια μεταξύ ευχρηστίας του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και του βαθμού κατανόησης - εμπλουτισμού των γνώσεων - του εξεταζόμενου θέματος	349
Πίνακας 5.70: Μέσοι όροι ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τα υπερμεσικά κόμικς στις 4 μελέτες περίπτωσης (Κλίμακα/Επίδοσης: Εξαιρετική 1 - Πολύ Καλή 2 - Μέτρια 3 - Χαμηλή 4)	355



## Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 5.1: Κατανομή των μαθητών που τους αρέσουν τα βιβλία κόμικς .....	179
Σχήμα 5.2: Κατανομή των μαθητών που τους αρέσει η ιδέα να διαβάζουν κόμικς σε Η.Υ. ....	179
Σχήμα 5.3: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς.....	180
Σχήμα 5.4: Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών που πιστεύουν σε ένα πιο ευχάριστο μάθημα με ψηφιακά κόμικς.....	182
Σχήμα 5.5: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι τα κόμικς βοηθούν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου .....	184
Σχήμα 5.6: Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας.....	185
Σχήμα 5.7: Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο CoSy_ComicStripCreator .....	186
Σχήμα 5.8: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν αλλαγές στο εργαλείο σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς.....	186
Σχήμα 5.9: Κατανομή των μαθητών που τους άρεσε η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς .....	187
Σχήμα 5.10: Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο .....	195
Σχήμα 5.11: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν την ανάγνωση ψηφιακών κόμικς.....	197
Σχήμα 5.12: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς.....	198
Σχήμα 5.13: Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα.....	198
Σχήμα 5.14: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους.....	199
Σχήμα 5.15: Κατανομή των μαθητών που διέκριναν παραδείγματα στην κοινωνία .....	200
Σχήμα 5.16: Κατανομή των μαθητών που εξήγαγαν συμπεράσματα για την Ισότητα.....	200
Σχήμα 5.17: Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς .....	201
Σχήμα 5.18: Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο CoSy_ComicStripCreator .....	202
Σχήμα 5.19: Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς.....	220
Σχήμα 5.20: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν την ανάγνωση ψηφιακών κόμικς.....	222
Σχήμα 5.21: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς.....	223
Σχήμα 5.22: Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα.....	223
Σχήμα 5.23: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους .....	224
Σχήμα 5.24: Κατανομή των μαθητών που διέκριναν παραδείγματα στο σχολείο .....	225
Σχήμα 5.25: Κατανομή των μαθητών που εξήγαγαν συμπεράσματα για την αντιμετώπιση και πρόληψη της ενδοσχολικής βίας .....	225
Σχήμα 5.26: Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς .....	226
Σχήμα 5.27: Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο ComicLab .....	227
Σχήμα 5.28: Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο .....	242
Σχήμα 5.29: Κατανομή των μαθητών που τους αρέσει να διαβάζουν ψηφιακά κόμικς .....	244
Σχήμα 5.30: Κατανομή των μαθητών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς .....	245
Σχήμα 5.31: Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα.....	246
Σχήμα 5.32: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους .....	247
Σχήμα 5.33: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι κατανόησαν τον τρόπο δόμησης της αφήγησης .....	247
Σχήμα 5.34: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι αξιοποίησαν τις γνώσεις τους σε μορφολογικά γλωσσικά στοιχεία .....	248
Σχήμα 5.35: Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς .....	249
Σχήμα 5.36: Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο ComicLab .....	250
Σχήμα 5.37: Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο .....	271

Σχήμα 5.38: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς.....	273
Σχήμα 5.39: Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα.....	274
Σχήμα 5.40: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι κατανόησαν τη διδαχθείσα ενότητα ...	275
Σχήμα 5.41: Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι κατανόησαν τον τρόπο δόμησης της αφήγησης .....	280
Σχήμα 5.42: Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς .....	281
Σχήμα 5.43: Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο ComicLab .....	283
Σχήμα 5.44: Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών που επιθυμούν την ίδια μαθησιακή διαδικασία και σε άλλα μαθήματα .....	289
Σχήμα 5.45: Κατανομή των εκπαιδευτικών που τους άρεσε η διαδικασία υλοποίησης των σεναρίων .....	316
Σχήμα 5.46: Κατανομές συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών/ερωτήσεων του δείγματος-αρέσκεια.....	332
Σχήμα 5.47: Κατανομές συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών/ερωτήσεων του δείγματος-ευχάριστο μάθημα .....	333
Σχήμα 5.48: Κατανομές συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών/ερωτήσεων του δείγματος-κατανόηση και εμπλουτισμός γνώσεων .....	333
Σχήμα 5.49: Κατανομές συχνοτήτων των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς τα βιβλία .....	334
Σχήμα 5.50 Κατανομές συχνοτήτων των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς τα κόμικς .....	334
Σχήμα 5.51: Κατανομή των μαθητών σχετικά με την ευκολία χρήσης του εργαλείου ComicLab.....	335
Σχήμα 5.52: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς.....	340
Σχήμα 5.53 Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς.....	342
Σχήμα 5.54: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς.....	345
Σχήμα 5.55: Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς .....	347
Σχήμα 5.56: Συνάφεια μεταξύ ευχρηστίας του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και του βαθμού κατανόησης - εμπλουτισμού των γνώσεων - του εξεταζόμενου θέματος.....	349

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 3.1: Σεμινάριο Άλγεβρας του Gene Yang.....	129
Εικόνα 3.2: Electric Spirit, διαδικτυακό manga.....	130
Εικόνα 3.3: The Secret in the Cellar.....	131
Εικόνα 3.4: Secret Origins 101 .....	131
Εικόνα 4.1: Ενδεικτικές οθόνες του CoSy_ComicStripCreator .....	157
Εικόνα 4.2: Χαρακτηριστική οθόνη του ComicLab .....	159

## Συντομογραφίες

### Λατινικές

BBC	British Broadcasting Corporation
CoSy-LLab	Computer Supported Learning Engineering Lab
DSA	Digital Storytelling Association
ICT	Information and Communication Technology
NACAE	National Association of Comics Art Educators
NCTE	National Council of Teachers of English
UK	United Kingdom
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
PUB	Public Understanding of Biotechnology

### Ελληνικές

Α.Π.Σ.	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΤΠΕ	Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Κ.Ε.Θ.Ι.	Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

## Κύρια αντικείμενα κεφαλαίου

- Αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων πολυγραμματισμού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα
- Ερευνητικές προκλήσεις στη γλωσσική διδασκαλία
- Διδακτική αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς
- Το ερευνητικό ζήτημα της διδακτορικής διατριβής
- Περιγραφή της ερευνητικής πορείας
- Η συμβολή και τα καινοτομικά στοιχεία της διατριβής
- Η δομή της διδακτορικής διατριβής

## 1.1 Αναγκαιότητα Απόκτησης Δεξιοτήτων Πολυγραμματισμού

Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας (εφεξής: ΤΠΕ) έχουν αλλάξει δραματικά τον τρόπο επικοινωνίας και συνακόλουθα τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Κυρίαρχη στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο είναι η έννοια των πολυγραμματισμών, που υποδηλώνει τη γλωσσική πολυμορφία και την ποικιλία μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία, τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Kalantzis & Cope, 2000; Kalantzis & Cope, 2001; Χατζησαββίδης, 2003). Συνακολούθως, στη σύγχρονη εκπαιδευτική

πραγματικότητα συντελείται μια μετάβαση: από τον παραδοσιακό γραμματισμό ή αλφαβητισμό στους πολλαπλούς γραμματισμούς, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις ΤΠΕ (π.χ. γραμματισμός στα Νέα Μέσα ή μιντιακός, σε υπολογιστές ή ψηφιακός, σε πολυμέσα, πολιτισμικός, κριτικός κ.ά.) (Μακράκης, 2000; UNESCO, 2005).

Έτσι, ο παραδοσιακός γραμματισμός συμπληρώνεται με πρόσθετες δεξιότητες, λόγω της εντατικοποιημένης χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή, για παράδειγμα στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες διεξάγονται πλέον σε σημαντικό βαθμό σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με πολλές ιδιαιτερότητες (Stokes, 2002; Κουτσογιάννης, 2007). Στο επίκεντρο αυτής της εξελισσόμενης φύσης του γραμματισμού βρίσκεται ο ψηφιακός ή μιντιακός, που περιγράφει τις δεξιότητες, τις προσδοκίες και τις προοπτικές που απαιτεί η διαβίωση σε μια τεχνολογική κοινωνία (Ohler, 2009). Ο σύγχρονος εγγράμματος άνθρωπος οφείλει να είναι σε θέση να επικοινωνεί με νέες μιντιακές φόρμες (media forms) οι οποίες αποτελούν ένα κολάζ σύγχρονων μέσων (media collage) όπως ένα blog, μια ιστοσελίδα, ένα wiki ή μια ψηφιακή ιστορία (Ohler, 2009).

Σε στενή σχέση με τον ψηφιακό βρίσκεται και ο οπτικός γραμματισμός ως ένας από τους κυρίαρχους τρόπους γραμματισμού (mode of literacy) του σύγχρονου πολιτισμού που εξαρτάται επίσης από την τεχνολογία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Sinatra, 1986). Η παρουσία οπτικών στοιχείων στη σημερινή διδασκαλία και μάθηση είναι πιο έντονη, όπως φανερώνει η ύπαρξη εικόνων και οπτικών παρουσιάσεων σε συνδυασμό με κείμενο, σε βιβλία, διδακτικά εγχειρίδια, παρουσιάσεις PowerPoint και διεπαφές υπολογιστών (Benson, 1997; Branton, 1999). Ο στόχος της ένταξής τους στη σχολική πραγματικότητα είναι να καταστεί ο μαθητής ένα οπτικά εγγράμματο άτομο που μπορεί να προσδιορίζει, να αναλύει, να ερμηνεύει, να αξιολογεί και να παραγάγει οπτικά μηνύματα (Debes, αναφορά στο Braden, Beauchamp, & Baca, 1990), δεδομένου ότι προσλαμβάνει οπτικά πληροφορίες από τη πολυσύνθετη κοινωνία γύρω του (Flood & Lapp, 1998; Lin, 2003).

Αν στα παραπάνω προστεθεί η μύηση της νέας γενιάς που φοιτά τώρα στα σχολεία, στα τεχνολογικά μέσα (Gee, 2004) στα πλαίσια του εξωσχολικού γραμματισμού, τότε καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές έχουν το προβάδισμα στις τεχνολογίες και αναμένουν ομοιότητες ανάμεσα στα μέσα με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή, όπως το διαδίκτυο, και τις διδακτικές πρακτικές (Little, 2005). Η επιστημονική κοινότητα, παρακολουθώντας αυτές τις αλλαγές, άρχισε να προβληματίζεται σχετικά με τις πρακτικές και θεωρητικές πλευρές τους οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, ώστε να ανανεωθούν οι πρακτικές διδασκαλίας και να καλλιεργηθούν στους μαθητές και δεξιότητες πολυγραμματισμών (Νέζη & Σεφερλή, 2005).

## **1.2 Ερευνητικές Προκλήσεις στη Διδασκαλία Φιλολογικών Μαθημάτων**

Οι ερευνητικές προκλήσεις που μέσα στα νέα πλαίσια καλείται ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει είναι πολλές. Αρχικά σύγχρονες γλωσσολογικές και λογοτεχνικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, όπως η θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Τζιόβας, 1983; Jauss, 1995), τοποθετούν στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας το μαθητή, ο οποίος προσλαμβάνει με το δικό του τρόπο το περιεχόμενο του κειμένου και τη σκέψη του συγγραφέα, ακολουθώντας τις δικές του διαδρομές και τη δική του πορεία ανάγνωσης. Η επικοινωνιακή θεωρία από την άλλη, εμβαθύνει στη λειτουργική - επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες πραγματικής επικοινωνίας που έχουν προσωπικό νόημα για τους ίδιους (Χαραλαμπίδης, 1999).

Έπειτα, οι αλλαγές στις πρακτικές γραμματισμού που έχει επιφέρει η δυναμική φύση της επικοινωνίας σε συνάρτηση με την τεχνολογία (Lankshear & Knobel, 2007; Luke, 2003; Rhodes & Robnolt, 2009) έφεραν στο προσκήνιο την πολυτροπικότητα, την ποικιλότητα δηλαδή των σημειωτικών συστημάτων και

τρόπων (γλωσσικών, οπτικών, ακουστικών, απτικών και χωρικών) σε αλληλοσυσχέτιση, που σημασιοδοτούν το κείμενο (Χοντολίδου, 1999; Core & Kalantzis, 2000). Τα εξωγλωσσικά σημειωτικά συστήματα, όπως η εικόνα ή ο ήχος, σημασιοδοτούν τα πολυτροπικά κείμενα με τρόπο ισότιμο και όχι απλώς συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999). Πλέον, η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και εν γένει της επικοινωνίας οφείλει να ενσωματώσει τα νέα δεδομένα, ώστε να καταστεί ο μαθητής εξίσου δημιουργός και καταναλωτής, πομπός και δέκτης πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Αν και η πολυτροπικότητα είναι χαρακτηριστικό και παραδοσιακότερων κειμένων, εντούτοις τα σύγχρονα ηλεκτρονικά κείμενα και τα υπερμέσα επιτρέπουν πιο εύκολα τη συνύπαρξη των διαφορετικών τρόπων (Χοντολίδου, 1999).

Μολαταύτα, η διδασκαλία με τη βοήθεια των ΤΠΕ συχνά περιορίζεται στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, την επεξεργασία και την απλή παρουσίαση τους σε πολυμεσική μορφή. Εκτός όμως από την ψηφιακή παρουσίαση και τη συσσώρευση διαδικτυακών πληροφοριών, απαραίτητη θεωρείται η εκμετάλλευση των ΤΠΕ για την «ανάπτυξη και καινοτόμων και πειραματικών μορφών έκφρασης, δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, εναλλακτικών μορφών διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης» (Νικολαΐδου, 2009). Η διδακτική αξιοποίηση και άλλων σημειωτικών συστημάτων, μπορεί να συνεισφέρει στην ανανέωση των πρακτικών, καθώς οδηγεί σε νέους τρόπους πρόσληψης, ανάγνωσης, ανάλυσης και κυρίως δημιουργίας υβριδικών πολυτροπικών κειμένων στη νέα επικοινωνιακή και κειμενική πραγματικότητα που έχει παγιωθεί με τη διάδοση των ΤΠΕ (Νικολαΐδου, 2009).

Τα υβριδικά αυτά πολυτροπικά κείμενα ενσωματώνουν τα Νέα Μέσα, δημιουργώντας ένα ιδιόμορφο μιντιακό κολάζ (media collage) (Ohler, 2009). Για τη δημιουργία τους η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει τον όρο σχεδίαση (design) που έρχεται να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «γραπτή παραγωγή λόγου» (The New London Group, 1996). Η σχεδίαση έχει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed): επιλογή πηγών, το



σχεδιασμό (designing): διαδικασία συνδυασμού και σύνθεσης των πόρων και το ανασχεδιασμένο (the redesigned): τελικό προϊόν (The New London Group, 1996; Χατζησαββίδης, 2003). Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιμετωπίζονται ως σχεδιαστές (designers) (Cope & Kalantzis 2000).

Η σχεδίαση είναι μια ενεργός και δυναμική διαδικασία που μετασχηματίζει τη γνώση, αναπαράγοντας νέες δομές και απεικονίσεις της πραγματικότητας με την αξιοποίηση των γραμματικών πολλών σημειωτικών συστημάτων, κι όχι μόνο γλωσσικών (Χατζησαββίδης, 2003). Εκπαιδευτική πρόκληση αποτελεί η σχεδίαση υβριδικών πολυτροπικών κειμένων που εκμεταλλεύονται τη δύναμη της αφήγησης και τη συναισθηματική δέσμευση που πηγάζει από μια ιστορία. Σύμφωνα με τον Ohler (2009) ο ψηφιακός γραμματισμός απαιτεί και τον αφηγηματικό λόγο στην επικοινωνία και τα Νέα Μέσα μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά.

Η αφήγηση είναι μια πρωτογενής μορφή διδασκαλίας που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το σύνθετο και μη δομημένο κόσμο της εμπειρίας (Pedersen, 1995; Bruner, 1990; Gils, 2005) με κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία της Γλώσσας στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Η σύγχρονη ψηφιακή μορφή της αφορά ιστορίες εμπλουτισμένες με Νέα Μέσα, συνυφαίνοντας εικόνες, αφήγηση, ήχο και δίνοντας νέα διάσταση στους χαρακτήρες, τις καταστάσεις και τις ιδέες (DSA, 2005). Εντούτοις, η βασική πρόθεση της ιστορίας - αφήγησης να μεταφερθεί η γνώση και να υποκινηθεί η μάθηση είναι αμετάβλητη (Spaniol et al., 2006). Απλά τα Νέα Μέσα δίνουν τη δυνατότητα για νέους τρόπους επεξεργασίας, ταχύτερης δημιουργίας, εύκολου διαμοιρασμού και επανασυνδυασμού μέσων (media) και τρόπων (modes), καθιστώντας τις ιστορίες αποτελεσματικότερες και πιο διαδραστικές (Spaniol et al., 2006).

Ως προς την παιδαγωγική της αξία η ψηφιακή αφήγηση και η δημιουργία ιστοριών με νόημα αιχμαλωτίζει τη φαντασία (Robin & Pierson, 2005) και αντιμετωπίζει τους μαθητές όχι μόνο ως αναγνώστες, αλλά και ως εκπαιδευόμενους που μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να διαμορφώσουν μια

ιστορία (Dorner et al., 2002). Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οργανώνουν και να εκφράζουν ιδέες και γνώμες με έναν εξατομικευμένο και γεμάτο νόημα (meaningful) τρόπο, προσφέρει ποικιλία, προσωποποιεί τη μαθησιακή εμπειρία, δημιουργεί πραγματικές καταστάσεις ζωής και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Robin, 2005; Gils, 2005; Sadik, 2008).

Ένας πρόσφορος τρόπος να συνδυαστούν τα παραπάνω στοιχεία σε μια διδακτική προσέγγιση είναι η διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις τους. Άλλωστε, τα κόμικς είναι από τη φύση τους αφηγηματικά και πολυτροπικά κείμενα, αφού δε χρησιμοποιούν μόνο τη γλώσσα αλλά και άλλα σημειωτικά συστήματα, κυρίως την εικόνα. Η διδασκαλία με κόμικς βοηθά τους μαθητές να εντοπίζουν τόσο τα αφηγηματολογικά στοιχεία, όσο και τον τρόπο με τον οποίο τα ποικίλα σημειωτικά συστήματα συμβάλλουν στην τέχνη της αφήγησης και την υπηρετούν (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Τελικά, μέσω της διαδικασίας δημιουργίας των δικών τους υπερμεσικών κόμικς οι μαθητές προβάλλουν εμπειρίες, βιώματα και προτιμήσεις τους.

Τοιουτοτρόπως, επιτυγχάνεται η προσέγγιση των γλωσσικών και φιλολογικών γενκότερα μαθημάτων «με λιγότερες αγκυλώσεις και περισσότερο παιγνιώδη μορφή» και με περιορισμό της «φιλολογικής διδαχής», ξεχνώντας προσωρινά τη «φιλολογική σοβαροφάνεια», ώστε να μιλάμε τελικά για μια εκπαιδευτική τεχνολογία που μπορεί να συμβάλει σε μια πρωτότυπη και αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από τη δημιουργική γραφή, τη χρήση των υπερμέσων και την αξιοποίηση της ισχυρής επικοινωνιακής δύναμης της τεχνολογίας (Νικολαΐδου, 2009).

### **1.3 Διδακτική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς**

Τα κόμικς είναι ένα δημοφιλές μέσο ιδιαίτερα αγαπητό στους εφήβους (Morrison, Bryan & Chilcoat, 2002). Ο Eisner (1985) τα θεωρεί «διαδοχική τέχνη»

(«sequential art»), ενώ ο Μαρτινίδης (1990) ως τέχνη της αφήγησης ιστοριών με διαδοχή σχεδιασμένων εικόνων που συνδυάζουν «εκφραστικούς τρόπους από όλα τα κεκτημένα των εικαστικών αναπαραστάσεων και τεχνικές από όλα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας». Η παιδαγωγική τους αξία τεκμηριώνεται από πληθώρα μελετών που μιλούν για την κινητήριο δύναμή τους και την έλξη που ασκούν στους μαθητές (Haugaard, 1973; Alongi, 1974), το συσχετισμό της διασκέδασης με τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Green, 1993) και την «αίσθηση ιδιοκτησίας» που αναπτύσσουν στους μαθητές, η οποία συντηρεί το ενδιαφέρον τους (Norton, 2003).

Στη διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων τα κόμικς ενδείκνυνται για την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης και δεξιοτήτων σχεδίασης και παραγωγής αφηγηματικού λόγου και για τη μελέτη των δομικών συστατικών της πλοκής μιας αφήγησης: χωροχρονικό πλαίσιο, πλοκή, χαρακτήρες (Lesesne, 2007; Grant, 2006). Ακόμη ενδείκνυνται για την παρατήρηση της χρονικής και αφηγηματικής τάξης στη διαδοχή γεγονότων και της οπτικής γωνίας του αφηγητή. Δίνουν επίσης τη δυνατότητα για μελέτη του ρόλου του διαλόγου και της εικόνας που αντικαθιστά την περιγραφή στην εικονογραφημένη αφήγηση και για τον προσδιορισμό του όρου σκηνή (Νέζη et al., 2009).

Τέλος, ως υβριδικές κειμενικές κατασκευές, θεωρούνται κατάλληλα περιβάλλοντα για να μελετηθούν λεξιλογικά, γραμματικοσυντακτικά, παραγλωσσικά στοιχεία του προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο του συγκεκριμένου επικοινωνιακού γεγονότος (Morrison et al., 2002; Bitz, 2003; Pennella, 2004). Γενικά, ως αφηγηματικά και πολυτροπικά κείμενα χρησιμοποιούν τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως την εικόνα, και στην υπερμεσική τους μορφή ενδεχομένως ήχο, μουσική, βίντεο, animation.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα εξελίσσεται η μορφή τους και από την έντυπη περνάμε προς την ψηφιοποιημένη (τα έντυπα ψηφιοποιούνται μέσω σαρωτή και διανέμονται ως ψηφιακά μέσα), την ψηφιακή (οι δημιουργοί χρησιμοποιούν γραφιστικά εργαλεία όπως Photoshop), διαδικτυακή (στην πιο

κοινή τους μορφή είναι όσα διαβάζονται στο διαδίκτυο) και πρόσφατα στην υπερμεσική τους μορφή (McCloud, 2000). Τα υπερμεσικά κόμικς έχουν νέα χαρακτηριστικά όπως χωρική επέκταση και διασύνδεση με υπερσυνδέσμους σε αρχεία ήχου, video ή animation. Έτσι, τα συννεφάκια διαλόγου (balloons), οι λεζάντες αλλά και οι βινιέτες ενός κόμικς δεν περιέχουν μόνο κείμενο αλλά πολυμεσικό/υπερμεσικό υλικό.

Η δημιουργία τέτοιων ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική προσέγγιση η οποία έλκει την καταγωγή της σε προσπάθειες για παιδαγωγική αξιοποίηση των έντυπων κόμικς ήδη από τη δεκαετία του 1940 (Gruenberg, 1944; Sones, 1944) και συνεχίζεται έως τις μέρες μας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς που είτε βασίζονται σε μεμονωμένες ατομικές πρωτοβουλίες (Chilcoat, 1993; Chilcoat & Ligon, 1994; Cary, 1998; Wright & Sherman, 1999; Schwarz, 2006 κ.ά.) είτε είναι πρότζεκτ ευρείας κλίμακας και σε παγκόσμιο επίπεδο (*Comic Book Project*, 2003 και εξής στις ΗΠΑ, μαθήματα με κόμικς του Disney, 2005 και εξής Maryland στις ΗΠΑ, *Banchi di Nuvole*, 2003 και εξής στην Ιταλία, *Graphic Novels Across the Curriculum*, 2007 στη Μεγάλη Βρετανία, *The Search (Die Suche)*, 2008 και εξής στη Γερμανία, κ.ά.).

Κοινός παρανομαστής του συνόλου των προαναφερθέντων ερευνητικών προσπαθειών, διδακτικών προσεγγίσεων και προγραμμάτων είναι ότι χρησιμοποιούν κυρίως έντυπα κόμικς, εμπορικά ή διδακτικά, τα οποία τις περισσότερες φορές προορίζονται για ανάγνωση από τους μαθητές (Davis & Beaman, 2008). Από την άλλη όσα περιλαμβάνουν δημιουργία μαθητικών κόμικς την προάγουν μέσα από το σχεδιασμό κόμικς με συμβατικά μέσα (χαρτί και μολύβι) που ορισμένες φορές ψηφιοποιούνται με τη βοήθεια σαρωτή ή και χρωματίζονται σε υπολογιστή. Ακόμη, δεν δίνουν έμφαση στη δημιουργία πολυτροπικών ψηφιακών κειμένων Σε ελάχιστες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς (κυρίως σύντομων comic strips), αλλά και αυτά χωρίς εκμετάλλευση υπερμεσικών στοιχείων. Επιπλέον, τα

δημοσιευμένα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι επαρκή και τα λίγα στοιχεία που υπάρχουν είναι κυρίως ποιοτικά. Τέλος, τα περισσότερα αφορούν εξωσχολικό, άτυπο ή ημιτυπικό γραμματισμό και μόνο λίγες προσπάθειες έγιναν στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος.

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση προχωρεί ένα βήμα περαιτέρω και προάγει τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών εκπαιδευτικών ιστοριών σε μορφή κόμικς με χρήση διαδραστικών εργαλείων σε αυθεντικές συνθήκες σχολικής τάξης.

## **1.4 Το Ερευνητικό Ζήτημα της Διδακτορικής Διατριβής**

Στην παρούσα διατριβή βασικό ερευνητικό ζητούμενο αποτελεί η μαθησιακή αποτελεσματικότητα της διαδικασίας σχεδίασης προσωπικού πολυτροπικού αφηγηματικού λόγου μέσω υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να προβούν στη «σχεδίαση» (The New London Group, 1996; Χατζησαββίδης, 2003) εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή πολυτροπικού αφηγηματικού κειμένου υπερμεσικών κόμικς, αξιοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς τρόπους και υπερμεσικά στοιχεία, σχετικά με κάποιο διδακτικό αντικείμενο στα πλαίσια κυρίως του τυπικού ή ημιτυπικού σχολικού γραμματισμού (Versaci, 2001; Morrison, et al, 2002; Yang, 2003; Bitz, 2004; Marrs, 2005; Grant, 2006; Gibson, 2007; McVicker, 2007; Sadik, 2008; Bitz, 2009; Costello & Bilton, 2009; Carter, 2009; Frey & Fisher, 2010). Έμφαση δίνεται στα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας, Νέας Ελληνικής και Αρχαίας Ελληνικής από μετάφραση, με διαθεματικές προεκτάσεις και σε άλλα μαθήματα.

Η παραγωγή ή σχεδίαση αφηγηματικού λόγου βασίζεται είτε στην αναδιήγηση μιας προϋπάρχουσας ιστορίας είτε στην αφήγηση μιας ιστορίας εξολοκλήρου δημιουργημένης από τη φαντασία και τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με κάποια ενότητα του υπό μελέτη διδακτικού αντικειμένου. Οι μαθητές καλούνται

να σχεδιάσουν τα δικά τους ψηφιακά κόμικς, με σκοπό, μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας τους, να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο, να προβληματιστούν σχετικά με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, να καλλιεργήσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και την κριτική σκέψη, να ασκηθούν σε δεξιότητες πολλαπλών γραμματισμών και στη συνεργατική δόμηση μιας ιστορίας, να διδαχθούν στοιχεία αφηγηματικής δομής και να εξοικειωθούν με τη σύγχρονη πολυμεσική πραγματικότητα. Πρόσθετος στόχος είναι, μέσα από την πράξη δημιουργίας ψηφιακών κόμικς με βάση τις προτιμήσεις και τις εμπειρικές γνώσεις τους, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η προαγωγή της βιωματικότητας, η ενίσχυση των καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών και η εξωτερίκευση συναισθημάτων που δεν θα έρχονταν στην επιφάνεια σε ένα παραδοσιακό μάθημα (Smith, 1985).

Όπως καταδεικνύεται από τα προηγούμενα το κυρίαρχο ερευνητικό ζήτημα της παρούσας μελέτης είναι το ακόλουθο:

«Είναι η διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις και βιώματά τους μια μαθησιακά αποτελεσματική προσέγγιση που εμπλουτίζει την παραδοσιακή διδακτική πρακτική;»

Η μαθησιακή αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης ελέγχεται μέσα από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Η μαθησιακή διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς:

- Βοηθά στην επίτευξη γνωστικών στόχων: (κατανόηση και ανάλυση γνωστικού αντικειμένου, σύνθεση/σχεδίαση αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου, λειτουργική χρήση γλώσσας σε επικοινωνιακό πλαίσιο).
- Προάγει τους πολυγραμματισμούς (οπτικός, μιντιακός ή ψηφιακός, κριτικός, πολιτισμικός κ.λπ.), ώστε το μάθημα να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των σημερινών μαθητών.
- Καλλιεργεί μεταγνωστικές (αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) και συνεργατικές δεξιότητες (συνεργασία, χρήση

διαλόγου, συμμετοχή, διαμοιρασμός εργασιών και καθηκόντων, υπακοή σε κανόνες, αλληλοσεβασμός, δέσμευση).

- Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και προσφέρει τη χαρά της δημιουργίας, ενεργοποιώντας τη φαντασία και συνδυάζοντάς τη γόνιμα με την πολιτισμική εμπειρία.
- Είναι μια διασκεδαστική και ελκυστική μαθησιακή διαδικασία που προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή.
- Συντελεί στη βιωματικότητα και τη συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο μαθητή και το μάθημα, ώστε αυτό να αποκτήσει οικεία μορφή (να το νιώθει «δικό του»).

## 1.5 Η Προτεινόμενη Διδακτική Προσέγγιση

Η βασική επιδίωξη της προσέγγισης είναι οι μαθητές να λειτουργήσουν ως δημιουργοί υπερμεσικών κόμικς μέσα από καλοσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις (π.χ. συνεργασία με βάση στρατηγική, αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση με βάση ρουμπρίκες), που εκμεταλλεύονται τις σύγχρονες τεχνολογίες και να μην είναι απλά παθητικοί αναγνώστες αυτού του διαδομένου και φιλικού μέσου (Morrison, et al, 2002; Yang, 2003; Sadik, 2008; Bitz, 2009; Costello & Bilton, 2009; Carter, 2009; Frey & Fisher, 2010). Άλλωστε, ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού αναφορικά με τα μαζικά μέσα επικοινωνίας και για αυτό οι μαθητές πρέπει να κατασκευάσουν πολυτροπικά έργα για τα μέσα (media), ώστε να κατανοήσουν βιωματικά την πολιτισμική διάσταση των τεχνολογιών (Craggs, 1992).

Καταρχάς, προσφέρονται στους μαθητές ποικίλοι τρόποι ενασχόλησης με το διδακτικό περιεχόμενο κατά τη διάρκεια δημιουργίας των δικών τους ιστοριών σε μορφή ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς, ώστε να ξεδιπλώσουν στοιχεία του χαρακτήρα τους και να επιλέξουν την προσέγγιση που προτιμούν. Οι μαθησιακές

αυτές προτιμήσεις πηγάζουν από τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, την προσωπική εμπειρία, το προσωπικό νόημα, βιωματικά στοιχεία, τις γνωστικές δυνατότητες, τα γνωρίσματα της προσωπικότητας και την προγενέστερη μάθηση (Silver, Strong & Perini, 1997; Δεδούλη, 2002; Melis & Monthienvichienchai, 2004) και συνεισφέρουν στη συναισθηματική συμμετοχή, στην αίσθηση επιτεύγματος και στην προαγωγή της δημιουργικής σκέψης (ενόραση και ευελιξία, παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών) (Lipman, 1980; Μαγνήσαλης, 1996).

Αυτοβούλως οι μαθητές σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια, την δική τους αισθητική και τις δικές τους εμπειρίες (Χρυσοφίδης, 2002) επιλέγουν μαθησιακά αντικείμενα, όπως θέμα, πλοκή, χαρακτήρες (εμφάνιση, προσωπικότητα, με χιουμοριστική απόδοση ή περισσότερο ρεαλιστικούς, με αρχαιοελληνικές ή σύγχρονες ενδυμασίες), ύφος, στοιχεία πολιτισμού (ενδυμασία, κτήρια, εικόνες), διαλόγους, υπερσυνδέσμους, χιουμοριστικά ή δραματικά κείμενα που αντανακλούν ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, βιώματα και προσδοκίες τους.

Έπειτα, η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση βασίζεται στη διαμόρφωση συνθηκών αυθεντικής επικοινωνίας (Situating Learning) (Lave & Wenger, 2001) στην κοινότητα μάθησης, έτσι ώστε οι νεαροί χρήστες της γλώσσας, αναπλαισιώνοντας τις γνώσεις τους σχετικά με τον αφηγηματικό λόγο και, αξιοποιώντας, όπως προαναφέρθηκε, τις μαθησιακές προτιμήσεις και τα βιώματά τους, να σχεδιάσουν συνεργατικά πολυτροπικά και διαδικτυακά κείμενα σε μορφή υπερμεσικών κόμικς με νόημα για τους ίδιους ως σεναριογράφοι και σκιτσογράφοι με στόχο την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος (Problem - Based Learning) (Minder, 2007), που να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική εμπειρία τους.

Για τη διδακτική πράξη όλα τα παραπάνω στοιχεία περιγράφονται και αξιοποιούνται μέσα από οδηγούς (guides) με ενδεικτικά διδακτικά σενάρια, φύλλα εργασίας και ρουμπρίκες αξιολόγησης τα οποία και δίνονται στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόσουν την προτεινόμενη προσέγγιση



(Παράρτημα). Συγκεκριμένα, προτείνονται οι ακόλουθες δομημένες δραστηριότητες:

Οι μαθητές σε ομάδες οργανώνουν την αφήγηση της ιστορίας ως σεναριογράφοι (θέμα, χρόνος, χώρος, χαρακτήρες, πλοκή - δράση, διάλογοι) σχετικά με το δεδομένο διδακτικό αντικείμενο. Ως προς τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής χρησιμοποιείται ένα διάγραμμα πλοκής που βασίστηκε στην πυραμίδα Freytag, μια νεότερη εφαρμογή της αριστοτελικής δομής, σε πέντε μέρη: exposition (αρχική κατάσταση), rising action (ανοδική δράση), climax (κορύφωση), falling action (εκπίπτουσα δράση), dénouement (λύση) (Wheeler, 2004).

Ως σκιτσογράφοι σχεδιάζουν τη δράση στο κάθε καρέ με τη βοήθεια των διαδραστικών εργαλείων CoSy\_ComicStripCreator ή ComicLab, μεταφράζοντας τις λέξεις σε εικόνες, ώστε να υπηρετείται το σενάριο τους. Με τη βοήθεια ρουμπρικών αξιολόγησης (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων), αξιολογούν μαζί με τους καθηγητές τους τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων και στη συνέχεια προβάλλουν και αξιολογούν τα ψηφιακά κόμικς που δημιούργησαν. Τέλος, τα ψηφιακά κόμικς αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου (σχολικό wiki), ώστε να κοινοποιηθεί το έργο στην υπόλοιπη μαθητική κοινότητα, για να δεχθούν σχόλια ή συμπληρώσεις.

## 1.6 Περιγραφή της Ερευνητικής Πορείας

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, περιελάμβαναν:

- Αναλυτική μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των κόμικς, τον πολυγραμματισμό και μοντέλα διδασκαλίας.
- Σχεδίαση της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά γίνονται συγγραφείς των δικών τους ψηφιακών κόμικς σχετικών με κάποιο διδακτικό αντικείμενο μέσα από μία σειρά βημάτων,

αξιοποιώντας εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών σε μορφή υπερμεσικών κόμικς.

- Δημιουργία ενός βιβλίου - οδηγού για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική στις τάξεις τους με προτεινόμενα σενάρια, φύλλα εργασίας και ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσής τους (Παράρτημα).
- Εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης σε δοκιμαστικές - πιλοτικές μελέτες περίπτωσης οι οποίες μετά την ολοκλήρωσή τους υπόκειντο σε τροποποιήσεις και βελτιώσεις. Με γνώμονα αυτές τις αλλαγές σχεδιάζονταν οι επόμενες εφαρμογές. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν μία φορά στα πλαίσια άτυπου γραμματισμού (ευρύτερη σχολική, κυρίως εξωδιδασκτική, ζωή π.χ. σχολικές γιορτές, μαθητικές κοινότητες, εκδηλώσεις κ.λπ.), στη συνέχεια σε ημιτυπικό («ευέλικτη ζώνη», διαθεματικότητα, Αγωγή Υγείας κ.λπ.) και, τέλος, σε τυπικό σχολικό γραμματισμό (μαθήματα του σχολικού προγράμματος) (Κουτσογιάννης, 2007).
- Αξιολόγηση των μελετών περίπτωσης και εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων. Μέσα από όλες τις παραπάνω μελέτες περίπτωσης ελέγχθηκε η μαθησιακή αποτελεσματικότητα της προσέγγισης με ερωτηματολόγια, ρουμπρίκες (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων), συνεντεύξεις και νατουραλιστική παρατήρηση.

Η εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης έγινε στις ακόλουθες έξι (6) πιλοτικές μελέτες περίπτωσης:

- Άτυπος γραμματισμός:
  - ο Μία μελέτη περίπτωσης με δείγμα 76 μαθητές διεξήχθη σε μαθητική εκδήλωση στα εκπαιδευτήρια Καίσαρη. Οι μαθητές δημιούργησαν και δόμησαν τη δική τους ιστορία σε μορφή ψηφιακών κόμικς με το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator με ελεύθερο θέμα (πλαίσια άτυπου σχολικού γραμματισμού). Με ερωτηματολόγια διερευνήθηκαν στάσεις, απόψεις, συναισθήματα

σχετικά με την προοπτική εισαγωγής των διαδικτυακών κόμικς στην εκπαίδευση.

- Ημιτυπικός γραμματισμός :
  - Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης σε αυθεντικά πλαίσια σχολικής τάξης, αφορούσε σε ένα μάθημα ημιτυπικού γραμματισμού. Με αφορμή πλαίσιο παρεμβατικών προγραμμάτων του Κ.Ε.Θ.Ι. για την προώθηση της Ισότητας των Δύο Φύλων 25 μαθητές της Γ΄ τάξης του 1ου Γυμνασίου Παπάγου δημιούργησαν σε ομάδες μια δική τους ιστορία ψηφιακών κόμικς. Στόχο είχαν να προωθήσουν την Ισότητα με μαθήματα αναφοράς τη Νεοελληνική Γλώσσα και την Πληροφορική, χρησιμοποιώντας το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator που αναπτύχθηκε από την ερευνητική μας ομάδα.
  - Η τρίτη μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στα πλαίσια του ευρωπαϊκού project *EduComics* στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο με μαθήματα αναφοράς τη Νεοελληνική Γλώσσα και την Πληροφορική και με διαθεματική προοπτική. Σε αυθεντικά πλαίσια σχολικής τάξης 28 μαθητές Α΄ τάξης δημιούργησαν μια ιστορία ψηφιακών κόμικς με θέμα τη Ενδοσχολική Βία, τα αίτια, τις μορφές και τα αποτελέσματά της, χρησιμοποιώντας το εργαλείο ComicLab (<http://www.webcomicbookcreator.com/>).
- Τυπικός γραμματισμός:
  - Η τέταρτη μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο σε πλαίσια τυπικού σχολικού γραμματισμού στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, με διαθεματικές προεκτάσεις στα μαθήματα Πληροφορικής και Οικιακής Οικονομίας. Με άξονα το θέμα της Διατροφής η διδασκαλία οργανώθηκε γύρω από την κατασκευή αφηγήσεων σε μορφή ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς για την προαγωγή καλών διατροφικών συνηθειών (με τη βοήθεια του εργαλείου ComicLab). Συμμετείχαν 26 μαθητές.

- ο Η πέμπτη και τελευταία μελέτη περίπτωσης επίσης στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο, αφορούσε στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση της Β΄ Γυμνάσιου (Ιλιάδα) με διαθεματικές προεκτάσεις στο μάθημα των Καλλιτεχνικών και της Πληροφορικής. Οι 28 μαθητές δημιούργησαν δικές τους διασκευές του ιλιαδικού κειμένου, οργανώνοντας την αφήγησή τους σε μορφή ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς με τη βοήθεια του λογισμικού ComicLab.

Επίσης, διεξήχθη μία μελέτη περίπτωσης με δείγμα 15 εκπαιδευτικούς σε εκπαιδευτικό εργαστήριο στα πλαίσια του βου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΤΠΕ στη Λεμεσό (2008). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκπονήσουν ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο με τη βοήθεια του εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator για οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο.

Για την ανάλυση, διερεύνηση και αξιολόγηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης εφαρμόστηκε η πολυμεθοδολογική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα η έρευνα δράσης, η επισκόπηση, η «μελέτη περίπτωσης» ή έρευνα σε μικρά δείγματα ή δειγματοληπτική και η τεχνική της τριγωνοποίησης, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στα εμπειρικά δεδομένα και στην αφηρημένη θεωρία, και να αλληλοσυμπληρωθούν οι διαφορές μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων. Η συλλογή και η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων έγινε με ποιοτικό και ποσοτικό τρόπο ανάλογα με τη μέθοδο που θεωρήσαμε ότι θα δώσει πληρέστερη εικόνα αναφορικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Οι ερευνητικές αυτές δράσεις είχαν τη μορφή διδακτικών σεναρίων τα οποία σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και εφαρμόστηκαν σε περιβάλλον σχολικής τάξης, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Ακολούθησε παρατήρηση της πορείας τους, αναστοχασμός και ανασχεδιασμός της στρατηγικής όπου χρειάστηκε, έως ότου καταλήξουμε σε συμπεράσματα.

## 1.7 Καινοτομικά Στοιχεία και Συμβολή της Διδακτορικής Διατριβής

Με βάση τα πορίσματα της αξιολόγησης των μελετών περίπτωσης (ερευνητικών δράσεων), τα επιτεύγματα, η συνεισφορά και η πρωτοτυπία της διατριβής έγκεινται κυρίως στα εξής:

- Δημιουργήθηκε και εξετάστηκε μία νέα διδακτική προσέγγιση για τη διαδικασία δημιουργίας πολυτροπικών ιστοριών σε μορφή υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις και βιώματά τους. Η βασική φιλοσοφία της ήταν να πάψουν οι μαθητές να είναι απλά παθητικοί αναγνώστες και να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί κόμικς μέσα από καλοσχεδιασμένες δράσεις που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό. Διαφάνηκε ότι είναι μια μαθησιακά αποτελεσματική προσέγγιση που εμπλουτίζει την παραδοσιακή διδακτική πρακτική, επιτυγχάνοντας:
  - Κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου
  - Καλλιέργεια πολυγραμματισμών
  - Εμπέδωση στοιχείων αφηγηματολογίας
  - Γλωσσική προαγωγή
  - Προώθηση της δημιουργικότητας (τα κόμικς είχαν πρωτοτυπία, φαντασία και διαφορετικότητα με βάση εμπειρίες, προτιμήσεις, βιώματα των μαθητών)
  - Ευχαρίστηση, ψυχαγωγία, κινητοποίηση
- Για τη δημιουργία μαθητικών κόμικς χρησιμοποιήθηκαν νέα και καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία - λογισμικά (ComicLab και CoSy\_ComicStripCreator) με πολυμεσικές και υπερμεσικές δυνατότητες και όχι συμβατικά μέσα. Με τον τρόπο αυτό συνδέσαμε ένα αγαπημένο μέσο των μαθητών, τα κόμικς, με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνολογίες. Το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator αναπτύχθηκε ειδικά για την υποστήριξη της ερευνητικής προσπάθειας.
- Διαφοροποιήθηκε από τις υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις γιατί:

- Δόθηκε έμφαση στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών κόμικς (digital storytelling), αλλά και στη δυνατότητα ενσωμάτωσης υπερσυνδέσμων σε επιπλέον κειμενικό, εικονιστικό ή ηχητικό υλικό με την αξιοποίηση των δύο παραπάνω διαδραστικών εργαλείων δημιουργίας κόμικς.
- Έγινε συστηματική μελέτη και ευρεία αξιολόγηση σε τρία διαφορετικά αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα, πρώτα σε άτυπο, έπειτα σε ημιτυπικό και τέλος σε τυπικό γραμματισμό, όπως περιγράφεται στην ερευνητική πορεία. Μέσα από τις συνεχείς δοκιμές και αξιολογήσεις επέρχονταν βελτιώσεις σε κάθε νέα μελέτη περίπτωσης.
- Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε ποιοτικά και ποσοτικά.
- Δημιουργήθηκαν οδηγοί για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την προταθείσα διδακτική προσέγγιση και με τους τρόπους εφαρμογής της στη διδασκαλία (Παράρτημα).
- Δημιουργήθηκαν ρουμπρίκες αξιολόγησης (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ως προς το μαθητικό προϊόν και ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Οι ίδιες ρουμπρίκες αξιοποιήθηκαν όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από μαθητές στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είτε προφορικά είτε γραπτά, προκειμένου να ενισχυθούν μεταγνωστικές δεξιότητες (αναστοχασμός, αξιολόγηση) (Παράρτημα).
- Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται στη διδακτορική διατριβή αποτελεί ένα πλαίσιο αξιοποίησης των υπερμεσικών κόμικς στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης που εμπλουτίζει την παραδοσιακή διδακτική πρακτική με στόχο την ενίσχυση των εκφάνσεων της αποτελεσματικότητας της μάθησης και την απομάκρυνση από την παθητικότητα και τη δασκαλοκεντρικότητα.

Σημειώνεται ότι η προτεινόμενη προσέγγιση, εκτός από τις μελέτες περίπτωσης που προαναφέρθηκαν και οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί για να εξαχθούν αποτελέσματα για τη μαθησιακή της αποτελεσματικότητα, έχει εφαρμοστεί από πολλούς εκπαιδευτικούς και σε πολλές χώρες, μιας και αξιοποιήθηκε (και εντάχθηκε) σε ένα ερευνητικό έργο, το οποίο ονομάζεται *EduComics*. Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν εταίροι από Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Κύπρο και Ελλάδα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2008, ολοκληρώθηκε το 2010 και χρηματοδοτήθηκε μερικώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το *LifeLong Learning Comenius Programme*.

## 1.8 Η Δομή της Διδακτορικής Διατριβής

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από 6 (έξι) κεφάλαια με την ακόλουθη δομή: Το 1ο κεφάλαιο είναι μια γενική εισαγωγή. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν ανακύψει, συνοπτικά τη μεθοδολογία που έχει ακολουθηθεί και τα επιτεύγματα, τη συνεισφορά και την πρωτοτυπία της διατριβής. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη δομή της διδακτορικής διατριβής.

Το 2ο κεφάλαιο αποτελεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και παράλληλα το θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην πορεία της σύγχρονης εκπαίδευσης από τον παραδοσιακό γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς (οπτικός, ψηφιακός - μιντιακός, κριτικός, πολιτισμικός κ.ά.). Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται αποδεκτές μαθησιακές, γλωσσολογικές και λογοτεχνικές θεωρίες και τον παιδαγωγικό ρόλο της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών με εποπτικά μέσα, που ορίζουν το παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο των μελετών περίπτωσης. Τέλος, η τρίτη ενότητα κλείνει με εφαρμογές των ΤΠΕ/των υπερμέσων και με νέους τρόπους προσέγγισης και αξιοποίησής τους για την καλλιέργεια πολυγραμματισμών με έμφαση σε φιλολογικά μαθήματα.

Στο 3ο κεφάλαιο συνεχίζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση ως προς τα κόμικς. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με τα κόμικς ως σημειωτικό είδος. Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται την παιδαγωγική αξία τους μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφόρων ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό που αφορούν τη διδακτική τους αξιοποίηση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Στα πλαίσια αυτά παρουσιάζεται και η παρούσα διδακτική προσέγγιση.

Στο 4ο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αξιοποίησης ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς στην τάξη μέσα από τη φιλοσοφία της, τα ερευνητικά βήματα, τα εργαλεία υποστήριξης, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Το 5ο κεφάλαιο περιγράφει αναλυτικά τις 6 (έξι) μελέτες περίπτωσης που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση τους. Έπειτα, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα - αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχτηκαν με διάφορα μέσα, ξεχωριστά για την κάθε μελέτη περίπτωσης. Τέλος, παρουσιάζονται στοιχεία από τη στατιστική επεξεργασία των κοινών μεταβλητών του συνόλου των μελετών περίπτωσης.

Στο 6ο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των συνολικών αποτελεσμάτων και αποτίμηση της συνεισφοράς των μελετών περίπτωσης στην εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της διατριβής και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της για την περαιτέρω διερεύνηση ανοιχτών πεδίων της εκπαιδευτικής έρευνας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητικό Υπόβαθρο: Η Αξιοποίηση των Υπερμέσων και των Πολυτροπικών Κειμένων στην Καλλιέργεια Πολυγραμματισμών**

### **Κύρια αντικείμενα του κεφαλαίου:**

- Από τον παραδοσιακό γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς (οπτικός, ψηφιακός - μιντιακός, κριτικός, πολιτισμικός κ.ά.)
- Αναφορά σε μαθησιακές, γλωσσολογικές και λογοτεχνικές θεωρίες
- Ο παιδαγωγικός ρόλος της αφήγησης - ψηφιακή αφήγηση ιστοριών με εποπτικά μέσα
- Εφαρμογές των ΤΠΕ και των υπερμέσων στην καλλιέργεια πολυγραμματισμών με έμφαση σε φιλολογικά μαθήματα

### **2.1. Εισαγωγή**

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτούν την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρουν το διαδίκτυο και τα πολυμέσα/υπερμέσα, λόγω των μεταβολών που έχουν επιφέρει οι ΤΠΕ στην επικοινωνία (Luke, 2003; Lankshear & Knobel, 2007; Rhodes & Robnolt, 2009), στις πρακτικές γραμματισμού, αλλά και στα ίδια τα κείμενα. Ο Kress (2003) περιέγραψε αυτές τις αλλαγές, δίνοντας έμφαση στη μετακίνηση:

- από την κυριαρχία τη γραφής σε αυτή της εικόνας ως μέσο
- από την κυριαρχία του βιβλίου στην κυριαρχία της οθόνης ως μέσο

Οι αλλαγές παρέχουν ένα δυναμικό τοπίο, πρόσφορο για αλλαγές στις διδακτικές στρατηγικές πολλών μαθημάτων και ειδικότερα στα γλωσσικά μαθήματα, αφού τα επικοινωνιακά εργαλεία, όπως τα ηλεκτρονικά κείμενα, τα εργαλεία με τα οποία σχεδιάζονται και επανασχεδιάζονται και τα διαθέσιμα μέσα επικοινωνίας αλλάζουν ακατάπαυστα (Kress, 2003). Στη σύγχρονη εποχή οι ΤΠΕ ως νέα μέσα πρακτικής γραμματισμού, οδηγούν σε μια διδακτική του γραπτού λόγου με κύρια χαρακτηριστικά την ομαδική εργασία, τη συνεργασία, τον πειραματισμό και τη μεταφορά του κέντρου βάρους της διδασκαλίας στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (Street, 1995; Κουτσογιάννης, 1999).

## **2.2 Από τον Παραδοσιακό Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς**

Ο γραμματισμός είναι μάλλον μια αόριστη έννοια που λαμβάνει διαφορετικό νόημα σε διαφορετικές εποχές και πλαίσια/συμφραζόμενα, ενώ στη σημερινή εποχή της συνεχούς ανάδειξης των ΤΠΕ αλλάζει συνεχώς περιεχόμενο, όπως αλλάζουν συνεχώς και οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για τις πράξεις γραμματισμού (Leu, 2000). Κατά βάση καθορίζεται από τα πολιτιστικά, πολιτικά, ιδεολογικά και ιστορικά πλαίσια της κοινότητας στην οποία χρησιμοποιείται (Gee, 1996; Knobel, 1999). Πλέον, δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση, γραφή και μαθηματικούς υπολογισμούς, αλλά και στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά στη σύγχρονη επικοινωνιακή πραγματικότητα, χρησιμοποιώντας (ως δημιουργός ή αποδέκτης) κείμενα γραπτού, προφορικού και ηλεκτρονικού λόγου (UNESCO, 2005).

Τα νέα αυτά κείμενα δεν είναι μόνο γλωσσικά, αλλά και πολυτροπικά, δεδομένου ότι διαμορφώνονται με την αξιοποίηση και άλλων σημειωτικών συστημάτων ή τρόπων, όπως: εικόνας, ήχου, γραφημάτων, η συμβολή των οποίων καθορίζει την παραγωγή νοήματος (Χοντολίδου, 1999; Μητσκοπούλου, 2008). Αυτή η

ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων και τρόπων (modes) που διαμορφώνουν τα σύγχρονα ηλεκτρονικά κείμενα (Kress, 2000; Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2003), η πολυτροπικότητα (multimodality), θεωρείται πλέον «ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου», αφού κανένας τρόπος δεν είναι αυτόνομος στη διαδικασία της νοηματοδότησης των κειμένων (Χοντολίδου, 1999; Jewitt, 2008). Βέβαια, η χρήση πολυσύνθετων αναπαραστατικών πηγών (πολυτροπικών) δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των ψηφιακών μέσων, αλλά και των παραδοσιακότερων, όπως τα σχολικά εγχειρίδια. Εντούτοις, οι ΤΠΕ επιτρέπουν πιο εύκολα τη συνύπαρξη των αφηγηματικών τρόπων και «εναρμονίζονται με την τρέχουσα μετατροπή της παγκόσμιας πολιτισμικής παραγωγής από έντυπη σε ηλεκτρονική» (Χοντολίδου, 1999).

Η θεωρητική θεμελίωση των παραπάνω διαπιστώσεων προήλθε από μια ομάδα επιστημόνων, την αποκαλούμενη στο χώρο της Γλωσσοδιδασκτικής και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας «Ομάδα του Νέου Λονδίνου» (The New London Group ή NLG). Συγκεκριμένα, το 1994, οι Cadzen, Cope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, A. Luke, C. Luke, Michaels & Nakata, συνεδρίασαν στην ομώνυμη πόλη των ΗΠΑ με θέμα τις νέες προοπτικές του γραμματισμού και της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα στην εποχή της Πληροφορίας.

Με άρθρο του 1996 εισήγαγαν τον όρο «πολυγραμματισμός» που αναφέρεται στην ύπαρξη πολλαπλών μέσων και καναλιών επικοινωνίας και στην αύξηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας στις σύγχρονες κοινωνίες. Πιο συγκεκριμένα, τα Νέα Μέσα που σχετίζονται με τις ΤΠΕ (πολυμέσα, υπερμέσα, διαδίκτυο) καθιστούν αδικαιολόγητη την αναφορά στο γραμματισμό σε ενικό αριθμό ή την πεποίθηση ότι αναφέρεται μόνο στη γραπτή γλώσσα (Κουτσογιάννης, 2007).

Η έννοια των πολλαπλών γραμματισμών, λοιπόν, αφορά ένα άτομο που κατανοεί τον κόσμο και το χρόνο μέσα στα διαφορετικά πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με τη χρήση διαφορετικών μέσων που έχουν σχέση με τις Τεχνολογίες

της Πληροφορίας (Street, 2003; Χατζησαββίδης, 2003). Ο Piazza (1999) ορίζει τους πολλαπλούς γραμματισμούς ως ένα σύνθετο μίγμα επικοινωνιακών καναλιών, συμβόλων, μορφών και εννοιών εγγενών στην προφορική και γραπτή γλώσσα (λεκτική και μη λεκτική), αλλά και στην Τέχνη (εικαστικές τέχνες, μουσική, χορός, θέατρο, ταινίες, τηλεόραση, βίντεο). Αναφέρονται επίσης στον πλουραλισμό, ώστε οι μαθητές να μην εγκαταλείψουν τις διαφορετικότητες που τους χαρακτηρίζουν, για να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2000; Cope & Kalantzis, 2000).

Αντίστοιχα, στη διδακτική πράξη συντελείται η μετάβαση από τον παραδοσιακό γραμματισμό ή αλφαβητισμό στους πολλαπλούς γραμματισμούς που συνδέονται με τις ΤΠΕ (Μακράκης, 2000; UNESCO, 2005). Αυτή η συμπλήρωση του παραδοσιακού γραμματισμού με πρόσθετες δεξιότητες λόγω της εντατικοποιημένης χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή φέρνει αρχικά στο προσκήνιο το νέο είδος γραμματισμού που αποκαλείται τεχνογραμματισμός, τεχνολογικός ή ψηφιακός ή ηλεκτρονικός γραμματισμός (Κουτσογιάννης, 2002; Κουτσογιάννης, 2008). Θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι είναι και κυρίαρχος, αφού ο κόσμος οδεύει αποκλειστικά προς τον πολυτροπικό γραμματισμό και το γραμματισμό των ψηφιακών πολυμέσων που βασίζεται στην τεχνολογία (Luke, 2000).

Ο Ohler (2009) συσχετίζει τον ψηφιακό με το μιντιακό γραμματισμό, την ικανότητα δηλαδή του μαθητή να κατανοεί τις γλωσσικές και εικονιστικές αναπαραστάσεις των Νέων Μέσων, να αφομοιώνει και να αποκρυπτογραφεί το νόημα τους (Kron & Σοφός, 2007), να αναγνωρίζει, να αξιολογεί και να εφαρμόζει τεχνικές πειθούς στο χώρο των μίντια (Ohler, 2009). Επίσης, προτείνει τις παρακάτω οκτώ οδηγίες για την προώθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων του ψηφιακού/μιντιακού γραμματισμού (Ohler, 2009):

- Μετατόπιση από την κειμενοκεντρικότητα στο «κολάζ Νέων Μέσων».  
Η δυνατότητα να διαβάζει και να γράφει κανείς με τα Νέα Μέσα, σημαίνει να κατασκευάζει ένα «κολάζ μέσων (media collage)» ευκρινές, εύκολο

στην πλοήγηση και με νόημα, το οποίο είναι πολυτροπικό, πολυμεσικό, υπερμεσικό (ιστοσελίδα, βίντεο, ταινίες, ψηφιακές ιστορίες, ψηφιακά κόμικς, PowerPoint, βιντεοπαιχνίδια) (Ohler, 2009). Τη λέξη «collage» χρησιμοποιεί και ο Landow (1997) για να περιγράψει το υπερκείμενο.

- Γραφή και η ανάγνωση ως σταθερές αξίες.  
Το κείμενο και το γράψιμο παραμένουν σημαντικά. Τα διαδικτυακά κείμενα ανασχηματίζουν τη γραπτή έκφραση σε μια πιο συνοπτική μορφή με ευκολότερη ανάγνωση και με χρήση σχηματοποιημένων συμβάσεων όπως κουκκίδες (bullets), έντονα γράμματα (boldface), χρώματα, υπερσυνδέσμοι κ.ά.. Επιπλέον, στα πλαίσια της κοινωνικής δικτύωσης οι μαθητές γίνονται ενεργοί αναγνώστες και συγγραφείς ο ένας στο κείμενο του άλλου και συνεισφέρουν στην κοινή έκφραση της ομάδας (Ohler, 2009).
- Υιοθέτηση Τέχνης.  
Η μετατόπιση από την κειμενοκεντρικότητα απαιτεί δεξιότητες που θα άρμοζαν σε μαθήματα Τέχνης, αφού οι έννοιες του χρώματος, της μορφής, και του κολάζ είναι μέρος του μιντιακού λεξιλογίου. Μολονότι η Τέχνη συχνά παραμερίζεται στη σχολική πραγματικότητα, ο ψηφιακός γραμματισμός την καθιστά σημαντική δεξιότητα γραμματισμού (Ohler, 2009).
- Μείξη (blend) παραδοσιακών και αναδυόμενων γραμματισμών.  
Τα νέα υβριδικά κείμενα που βασίζονται στις ΤΠΕ απαιτούν διάφορα είδη γραμματισμών για τη διδασκαλία μίας ενότητας. Ο εγγράμματος άνθρωπος είναι αναγκαίο να κατανοεί και να συνενώνει τους παραδοσιακούς και τους αναδυόμενους γραμματισμούς, προωθώντας παράλληλα και τον προφορικό λόγο (Ohler, 2009).

- Έκθεση/δοκίμιο και αφήγηση ιστορίας (report and story).  
Τα Νέα Μέσα απαιτούν μια αφηγηματική μεταφόρμα (metaforms of narrative) που συνθέτει σε ένα σύνολο ή continuum την έκθεση/δοκίμιο με την αφήγηση. Τα δοκίμια εστιάζουν στην αντικειμενικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ ο αφηγηματικός λόγος και οι ιστορίες έχουν στοιχεία συναισθηματικής δέσμευσης, εντάσεις, μεταπτώσεις και λύση/κάθαρση. Ο ψηφιακός γραμματισμός απαιτεί και τις δύο μορφές έκφρασης στην επικοινωνία, ενώ εκπαιδευτική πρόκληση είναι η δυνατότητα συνδυασμού τους (Ohler, 2009).
- Ατομική συμμετοχή και κοινωνικός συμμετοχικός γραμματισμός.  
Στα μέσα του '60, ο McLuhan διαπίστωσε ότι ο συμβατικός γραμματισμός αντικατέστησε το κοινωνικό πλαίσιο της προφορικής παράδοσης με μια ιδιωτική άποψη ανάγνωσης και γραφής, ενώ η τηλεόραση ήταν το πρώτο βήμα για διάλογο και κοινή κοινωνική εμπειρία στο «πλανητικό χωριό» (global village). Εντούτοις, η τηλεόραση αφηγείται την ιστορία άλλων, όχι τη δική μας. Αντίθετα, το διαδίκτυο παρέχει εργαλεία για διάλογο και επιτρέπει στον καθένα «να επανεφεύρει το γραμματισμό» ως συνδυασμό ατομικής, συλλογικής σκέψης και δημιουργικής προσπάθειας με στόχο ένα δημόσιο αφήγημα (public narrative) (Ohler, 2009).
- Γραμματισμός σε κοινωνικά ζητήματα  
Η ιδιότητα του πολίτη (citizenship), απαραίτητη για τη Δημοκρατία, συνδέεται κατά ένα μεγάλο μέρος με το γραμματισμό. Οι εγγράμματοι στα Μέσα καταλαβαίνουν πώς αυτά με τις τεχνικές τους επηρεάζουν την αντίληψη και βοηθούν στην κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων (όπως θέματα ισότητας περιβαλλοντικής αγωγής, δικαιοσύνης και διαβίωσης σε έναν πολυπολιτισμικό, διαδικτυακό κόσμο) και των προσωπικών, τοπικών και παγκόσμιων επιπτώσεών τους. Ως ενημερωμένοι πολίτες ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά ζητήματα και δραστηριοποιούνται για την επίλυσή τους (Ohler, 2009).

- Ευχέρεια στα Νέα Μέσα

Η ευχέρεια (fluency) είναι η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής του γραμματισμού σε προηγμένα επίπεδα που απαιτούνται για την περίπλοκη επικοινωνία μέσα στα κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα. Ο άπταιστος (fluent) θα καθοδηγήσει, ο εγγράμματος θα ακολουθήσει και οι υπόλοιποι θα μείνουν πίσω. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδυάσουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στα σχέδια μαθήματος, τις αναθέσεις εργασιών και τα project, ώστε να την προωθήσουν (Ohler, 2009).

Σε άμεση συνάρτηση με τον ψηφιακό και μιντιακό γραμματισμό βρίσκεται ο οπτικός που αποτελεί μια ενοποίηση της κριτικής θέασης με την κριτική σκέψη, έτσι ώστε ένα οπτικά εγγράμματο άτομο να μπορεί να προσδιορίζει, να αναλύει, να ερμηνεύει, να αξιολογεί και να παραγάγει οπτικά μηνύματα (Debes αναφορά στο Braden, Beauchamp, & Baca, 1990). Εξάλλου, η ανάγνωση των εικόνων και η δυνατότητα να ερμηνευθεί το νόημα των διάφορων ειδών απεικονίσεων θεωρείται μέρος της αναγνωστικής ανάπτυξης (Fenwick, 1998).

Η Moss (2003) περιέγραψε το πώς κειμενικά και οπτικά στοιχεία ενσωματώνονται στην ίδια σελίδα, αλλάζοντας τον τρόπο ανάγνωσης: «τα τεχνολογικά μέσα διευκολύνουν τους νέους τρόπους συνδυασμού του λεκτικού και τον οπτικού στοιχείου και καθιστούν πιθανή την παραγωγή κειμένων που λειτουργούν με νέους κανόνες». Ο Unsworth (2008) επίσης μίλησε για συνδυασμό κειμένου και εικόνας στις σύγχρονες αφηγήσεις, υποστηρίζοντας ότι οι πληροφορίες των εικόνων δεν είναι περιττές ή διακοσμητικές. Αντιθέτως, η δυνατότητα να διαβάζει κανείς εικόνες και πολυτροπικά κείμενα είναι πλέον απαραίτητη για τη νοηματοδότηση και εξίσου σημαντική με την αποκωδικοποίηση του κειμένου (Kress et al., 2001).

Άλλα είδη γραμματισμών που σχετίζονται με τα Νέα Μέσα είναι πρώτα ο κριτικός γραμματισμός που αφορά την κατανόηση των σκοπών του γραμματισμού και επιτυγχάνεται με την αξιολόγηση της ισχύος και της αξιοπιστίας των ενημερωτικών πηγών, ώστε να συναχθούν σωστά συμπεράσματα

(Chatel, 2002). Έπειτα, ο πολιτισμικός γραμματισμός αφορά μια ποικιλία δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των διαφόρων μορφών της λαϊκής κουλτούρας (popular culture) και του συνόλου της πολιτισμικής παραγωγής (διαφορετικά είδη εικονιστικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας) (Πασχαλίδης, 1999; Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

Τέλος, ο Paterson (2007) υπογράμμισε την ανάγκη ύπαρξης ενός ευρύτερου πλαισίου γραμματισμού, ο οποίος να συμπεριλαμβάνει μέσα όπως κόμικς και καρτούν, ιστοσελίδες, γραφικές παραστάσεις, διαγράμματα, θεωρώντας τα πολύτιμα εργαλεία διδασκαλίας, αφού η ανάγνωση που εμπλέκει τη σκέψη, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη δημιουργία διασυνδέσεων μπορεί να επεκταθεί και σε μη παραδοσιακά κείμενα. Επίσης, οι εξωσχολικές καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών αποτελούν πρακτικές γραμματισμού και συχνότατα σχετίζονται με πολυτροπικά κείμενα (ηλεκτρονικά παιχνίδια, κοινωνική δικτύωση ή δημοφιλείς ιστοσελίδες) (Gee, 2003; Stone, 2007).

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξετάσουν τους γραμματισμούς που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στην τάξη, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (Chatel, 2002). Γενικά σημαντικό είναι πώς «η άτυπη μάθηση μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς στο σχολείο [...] και να συνδεθεί με την επίσημη μάθηση, έτσι ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι μαθαίνουν σε όλο το φάσμα της ζωής τους και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις εντός και εκτός σχολείου» (Χριστοπούλου & Λαμπροπούλου, 2006).

## **2.3 Ο Παιδαγωγικός Ρόλος της Αφήγησης**

Ο ψηφιακός και μιντιακός γραμματισμός μπορεί να καλλιεργηθεί με άριστο τρόπο μέσα από τη χρήση του αφηγηματικού λόγου στην επικοινωνία σε μιντιακές ιστορίες (Ohler, 2009). Εκπαιδευτική πρόκληση είναι η σχεδίαση



υβριδικών ψηφιακών κειμένων με το συνδυασμό Νέων Μέσων που εκμεταλλεύονται τόσο τη δύναμη της αφήγησης όσο και τη συναισθηματική δέσμευση που πηγάζει από μια ιστορία (Ohler, 2009).

Η αφήγηση είναι μια πρωτογενής μορφή διδασκαλίας (Pedersen, 1995) που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το σύνθετο και μη δομημένο κόσμο της εμπειρίας μέσα από τη δημιουργία ιστοριών (Bruner, 1990; Gils, 2005). Οι ιστορίες συμβάλλουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και στη ψυχαγωγία, αλλά ουσιαστικά χρησιμοποιούνται επειδή εμπεριέχουν σοφία και κοινές εμπειρίες. Μία από τις πιο συνηθισμένες λειτουργίες των ιστοριών είναι ο διαμοιρασμός της γνώσης μέσα σε μια κοινότητα (Martin & Powers, 1983). Μέσω των ιστοριών ο μαθητής - αναγνώστης βιώνει ένα συμβάν, τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου. Επιπλέον, οι ιστορίες εικονογραφούν αιτιακές σχέσεις, υπογραμμίζουν λύσεις προς αποφυγή ή προς υιοθέτηση και καταγράφουν ένα συμβάν εντός του πλαισίου/των συμφραζομένων (context) του (Spaniol et al., 2006).

Στην εκπαίδευση ο αφηγηματικός λόγος έχει κυρίαρχη θέση στις σχολικές κειμενοταξινομίες (Ματσαγγούρας, 2004) και στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών αναφορικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία θεωρεί ότι «η διάκριση του αφηγηματικού από το μη αφηγηματικό τρόπο αποτελεί μια βασική παράμετρο της νοητικής διάπλασης και της κοινωνικοποίησης του παιδιού» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Επομένως, η αφήγηση δεν είναι ένα απλό μέσο έκφρασης, αλλά και όργανο οικοδόμησης της πραγματικότητας και της προσωπικής ταυτότητας (Ματσαγγούρας, 2004).

Ακόμη, οι ιστορίες θεωρούνται «προσομοιωτές εμπειρίας» που παρέχουν στους μαθητές όχι μόνο τη γνώση αλλά και τα κίνητρα για να ενεργοποιηθούν (Heath & Heath, 2007; Klein, 1999). Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν παρουσιάζεται μια ιστορία στους μαθητές αυτοί κατασκευάζουν μια νοητική προσομοίωση (mental simulation) των γεγονότων και των χωρικών σχέσεων που περιγράφονται (Heath

& Heath, 2007). Αυτή ακριβώς η κατασκευή χωροχρονικών σχέσεων καταρρίπτει την άποψη ότι η αφήγηση ιστοριών χαρακτηρίζεται από παθητικότητα. Αντιθέτως, ενεργοποιεί τους μαθητές και εμπλουτίζει τη γνώση τους. Επιπλέον, η καλή αφήγηση ενσωματώνει στοιχεία δραματικά, οδηγεί σε ταύτιση με τους χαρακτήρες, κάνει τους μαθητές να συμπάσχουν με αυτούς και σε σχέση με την απλή παράθεση δεδομένων βελτιώνει τη μνήμη, καθλώνει τους μαθητές, επιτυγχάνει βαθύτερη και ακριβέστερη μάθηση, ενδυναμώνει συναισθηματικές συνδέσεις και προσφέρει γνώση αντί για δεδομένα (Costello & Bilton, 2009).

Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι η επικοινωνιακή καθημερινότητα ενός μαθητή βρίθεται από εφαρμογές του αφηγηματικού τρόπου όπως διηγήσεις περιστατικών, αναδιηγήσεις της υπόθεσης τηλεοπτικών σειρών ή ταινιών, κόμικς, ιστορικές αφηγήσεις, παραμύθια, ειδήσεις, αφηγηματικά κείμενα που «διατάσσουν ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο που να διαφαίνεται η αιτιοκρατική και χρονική τους σχέση» (Νέζη & Σεφερλή, 2005).

## **2.4 Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών με Εποπτικά Μέσα (Digital & Visual Storytelling)**

Αν και η διδακτική αξιοποίηση των ιστοριών δεν συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία, η χρήση τους σε ψηφιακή μορφή προσφέρει νέες δυνατότητες (Meadows, 2003). Την τελευταία δεκαετία τα ηλεκτρονικά μέσα έχουν προσφέρει περισσότερες προσεγγίσεις, ώστε οι μαθητές να κατασκευάσουν τη γνώση τους, να την παρουσιάσουν και να την μοιραστούν με τους άλλους (Standley, 2003). Μια από αυτές τις προσεγγίσεις είναι η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών με εποπτικά μέσα. Η θεωρία των Mayer & Moreno (1998) στηρίζει την άποψη ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από το συνδυασμό λέξεων και εικόνων παρά μόνο με λέξεις. Αυτό συμβαίνει διότι τα οπτικά στοιχεία συγκεκριμενοποιούν το κείμενο, βοηθούν στην εκμάθηση περισσότερων εννοιών (concepts), βελτιώνουν τη μνήμη (recall) και οξύνουν τις οπτικές δεξιότητες (Costello & Bilton, 2009).

Από την άλλη η ψηφιακή αφήγηση δημιουργεί ιστορίες εμπλουτισμένες με Νέα Μέσα, συνυφαίνοντας εικόνες, αφήγηση, μουσική, φωνή και δίνοντας νέα διάσταση και ζωνρό χρώμα στους χαρακτήρες, τις καταστάσεις και τις ιδέες (Digital Storytelling Association DSA, 2005). Πρόκειται για τη σύγχρονη έκφραση μιας αρχαίας τέχνης που έχει χρησιμοποιηθεί για να διαμοιράσει γνώση, σοφία και αξίες σε πολλές διαφορετικές μορφές και σε κάθε μέσο, από τον κύκλο της πυράς, στην τηλεόραση, στον κινηματογράφο, και τώρα στην οθόνη του υπολογιστή. Διαχρονικά, λοιπόν, η ελλοχεύουσα πρόθεση να μεταφερθεί η γνώση και να υποκινηθεί η μάθηση, η βασική ιδέα της ιστορίας - αφήγησης, έχει παραμείνει αμετάβλητη (Spaniol et al., 2006). Τα Νέα Μέσα δίνουν τη δυνατότητα για νέους τρόπους επεξεργασίας, ταχύτερης δημιουργίας και εύκολο διαμοιρασμού. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα επανασυνδυασμού διαφόρων μέσων (media), που καθιστούν τις ιστορίες αποτελεσματικότερες και πιο διαδραστικές (Spaniol et al., 2006).

Ως προς την παιδαγωγική της αξία η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών με νόημα αιχμαλωτίζει τη φαντασία και αντιμετωπίζει τους μαθητές όχι μόνο ως ακροατές ή αναγνώστες, όπως η συμβατική αφήγηση, αλλά και ως εκπαιδευόμενους που μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να διαμορφώσουν μια ιστορία (Robin & Pierson, 2005; Dorner et al., 2002). Οι Lynch & Fleming (2007) υποδεικνύουν ότι η εύκαμπτη και δυναμική φύση της, που περικλείει οπτικά και αισθητηριακά στοιχεία, χρησιμοποιεί πλήθος γνωστικών διαδικασιών που υποστηρίζουν τη μάθηση σε όλη την κλίμακα των πολλαπλών ευφυϊών - λεκτική, χωρική, διαπροσωπική, ενδοατομική και σωματική/κιναισθητική (Gardner, 1983).

Ο Barrett (2006) διαπίστωσε ότι η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει τη σύγκλιση τεσσάρων μαθησιακών στρατηγικών: δέσμευση, αναστοχασμό για μάθηση σε βάθος, μάθηση με project και ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Ο Robin (2005) υποστήριξε ότι οι μαθητές οργανώνουν και εκφράζουν τις ιδέες τους και τη γνώση τους με έναν εξατομικευμένο και με νόημα (meaningful) τρόπο. Ο Gils (2005) έδωσε έμφαση στην ποικιλία που προσφέρει και στη δυνατότητα να

προσωποποιήσει τη μαθησιακή εμπειρία, να δημιουργήσει πραγματικές καταστάσεις ζωής και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των σπουδαστών στη μαθησιακή διαδικασία (Sadik, 2008).

Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση των ψηφιακών ιστοριών στη γλωσσική διδασκαλία είναι μια δημιουργική μαθησιακή στρατηγική που μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο του μαθητή στην ανάγνωση και στην έκθεση (Tsou et al., 2006).

## **2.5 Μαθησιακές, Γλωσσολογικές και Λογοτεχνικές Θεωρίες**

Εκτός από την εξοικείωση με τη σύγχρονη τεχνολογία και τη γνώση στοιχείων της Γλωσσοδιδακτικής Επιστήμης και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας σχετικά με την πολυτροπικότητα, τους πολυγραμματισμούς και την αφήγηση, απαραίτητη καθίσταται και η γνώση αρχών σύγχρονων θεωριών μάθησης, λογοτεχνικών θεωριών και πορισμάτων της ερευνητικής εμπειρίας, ώστε μέσα από την εφαρμογή τους να διευκολυνθεί η ένταξη των παραπάνω αλλαγών στη σχολική πρακτική. Συγκεκριμένα η διδακτική προσέγγιση της παρούσας διατριβής αντλεί στοιχεία από τις παρακάτω έγκριτες θεωρίες:

### **2.5.1 Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory)**

Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο, η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια αλλαγή της γνώσης που είναι αποθηκευμένη μέσα στη μνήμη του μαθητή, ενώ έμφαση δίνεται σε εσωτερικές γνωστικές διεργασίες, στην εστίαση της προσοχής, στην κωδικοποίηση, αποθήκευση, ανάκληση πληροφοριών (encoding, storage, retrieval) και στην επεξεργασία τους (Βρασίδης, Ζέμπυλας & Πέτρου, 2005). Με τη θεωρία του για τη διπλή κωδικοποίηση, ο Alan Paivio (Paivio, 1971; Paivio, 1991; Clark & Paivio, 1991) υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο γνωστικά

υποσυστήματα, δηλαδή δύο ανεξάρτητα κανάλια, μέσω των οποίων επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες: το οπτικό ή αναλογικό ή μη λεκτικό και το λεκτικό ή συμβολικό. Η θεωρία αυτή αποφαίνεται ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν κατά την παροχή της πληροφορίας χρησιμοποιούνται και τα δύο κανάλια/δίαυλοι επικοινωνίας αντί του ενός (Nugent, 1982). Αυτό συμβαίνει διότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει περισσότερες γνωστικές διαδρομές, τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει για την ανάκληση των πληροφοριών (Mayer & Anderson, 1991; Shih & Alessi, 1994).

### **2.5.2 Θεωρία της Επικοινωνιακής Προσέγγισης**

Σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνιακής προσέγγισης, η γλωσσική διδασκαλία εμβαθύνει στη λειτουργική - επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες πραγματικής επικοινωνίας που έχουν προσωπικό νόημα για αυτούς (Χαραλαμπίδης, 1999). Αποδεκτές γίνονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες και προτιμήσεις που καλλιεργούν την επικοινωνιακή ικανότητα. Στο επίκεντρο βρίσκεται το κείμενο, που μπορεί να λάβει πολυτροπική μορφή, και η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής του. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο συντονιστή και εμπυχωτή, που ενθαρρύνει τις προσπάθειες, και συμβούλου μέσα στην ομάδα. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η γλωσσική αυτονομία του μαθητή και η ευθύνη της μαθησιακής του πορείας ενδοσχολικά και εξωσχολικά (Χαραλαμπίδης, 1999).

Αυτό σημαίνει ότι ενδείκνυται η επεξεργασία από τους μαθητές οπτικοακουστικού και κειμενικού υλικού, που έχει παραχθεί για πραγματικούς επικοινωνιακούς στόχους και χρησιμοποιείται σε αυθεντικές παραγωγικές και προσληπτικές δραστηριότητες, όπως εκείνες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή (Hedge, 2000; Μιχάλης, 2009). Κατά την εφαρμογή αυτής της επικοινωνιακής αντίληψης, ο μαθητής, εκτός από αναγνώστη των τυπωμένων πληροφοριών γίνεται και δημιουργός του δικού του κειμένου. Ο μαθητής από το «κείμενο καθ' εαυτό» συντάσσει ένα «κείμενο για μένα» χωρίς

την παρέμβαση εκπαιδευτικών (Νέζη, 2000). Επιπρόσθετα, μπορεί να μοιραστεί με άλλους τα πολυτροπικά και υπερμεσικά κείμενα που δημιουργεί μέσω του Διαδικτύου και του Web 2.0 (wiki, blog) (Μιχάλης, 2009).

### **2.5.3 Θεωρία της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης**

Οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες όπως η θεωρία της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Τζιόβας, 1983; Jauss, 1995) μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη, που δημιουργεί τα δικά του νοήματα μέσα από την προσωπική ανάγνωση, παύει να είναι παθητικός και επιβάλλεται ως «νοηματοδότης του λογοτεχνικού έργου» (Γεωργίου, 2006). Σύμφωνα με τον Iser (1978), εκπρόσωπο της «αισθητικής της πρόσληψης», στα κείμενα υπάρχουν χάσματα ή απροσδιόριστα σημεία τα οποία καλείται να συμπληρώσει δημιουργικά ο αναγνώστης, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και πολιτισμικές εμπειρίες του. Η θεωρία βρίσκει πρακτική εφαρμογή και στο υπερκείμενο, όπου ο αναγνώστης επιλέγει τις διαδρομές που θα ακολουθήσει, έχοντας προσωπικό έλεγχο και δομώντας την τελική οργάνωση του κειμένου, ώστε να έχει νόημα για τον ίδιο (Μικρόπουλος, 2006).

### **2.5.4 Εμπλαισιωμένη ή Εγκαθιδρυμένη Μάθηση (Situating Learning)**

Σύμφωνα με μοντέλο της «Εμπλαισιωμένης ή Εγκαθιδρυμένης Μάθησης» (Situating Learning) των Lave & Wenger η μάθηση τοποθετείται σε κοινωνική διάδραση, σε «κοινότητες πράξης» (Communities Of Practice) ή «κοινότητες μάθησης» (Learning Communities) και έρχεται σε αντίθεση με τις μαθησιακές δραστηριότητες, που αφορούν γνώση αφηρημένη και εκτός κάποιου συγκεκριμένου πλαισίου (Βρασίδης et al., 2005). Συνακολούθως, η μάθηση εδράζεται σε καθημερινές δραστηριότητες σε συγκεκριμένο, αυθεντικό,

συνεργατικό πλαίσιο, οικοδομείται με την εμπειρία και είναι αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών που απαιτούν συμμετοχή και επίλυση προβλημάτων μαζί με άλλους (Κόμης, 2004).

### **2.5.5 Ομαδοσυνεργατική Μάθηση με Βάση Σχέδια Εργασίας ή Δράσης (Cooperative & Project - Based Learning)**

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οργάνωση δηλαδή της τάξης σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες με στόχο την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, την ανάπτυξη της δημιουργικής συνεργασίας και τη μεγιστοποίηση της μάθησης (De Corte et al., 1979), πραγματώνεται καλύτερα μέσα από «Σχέδια Εργασίας ή Δράσης» (project) (Ματσαγγούρας, 2003). Η χρήση τους ξεκινά από τη συνεργατική σχεδίαση, την οργάνωση και τη δημιουργία ενός μαθησιακού προϊόντος που αφορά ζητήματα και πρακτικές του πραγματικού κόσμου και καταλήγει στην παρουσίαση του (Johnson & Johnson, 1991; Σαμαρά et al., 2003).

Στόχος των συνεργατικών σχεδίων εργασίας είναι να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και μία θετική στάση απέναντι στη μάθηση, δίνοντας κίνητρα, ώστε να συνδεθούν οι υπάρχουσες εμπειρίες με νέες πτυχές ενός γνωστικού αντικειμένου, να προωθηθεί η ενεργητική εργασία έναντι της αποστήθισης και να απασχοληθούν οι μαθητές σε προβλήματα της τρέχουσας πραγματικότητας (Johnson & Johnson, 1991; Σαμαρά et al., 2003). Τα ρεαλιστικά αυτά προβλήματα είναι πλημμελώς δομημένα, δηλαδή οι προς επίλυση παράμετροι ανακαλύπτονται από τους μαθητές, καθώς εξελίσσεται η κατασκευή της γνώσης (Problem-Based Instruction/ Learning) (Duffy & Cunningham, 1996).

### **2.5.6 Βιωματική Μάθηση**

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο «ρόλο της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης, στην αναζήτηση προσωπικού νοήματος και στον αλληλοσυσχετισμό

κοινωνικής πραγματικότητας, καθημερινής εμπειρίας και σχολείου» (Δεδούλη, 2002). Οι βιωματικές δραστηριότητες είναι ρευστές και ελαστικές και δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να προσεγγίζει ένα θέμα με διαφορετικό τρόπο, να αφιερώνει σε αυτό λιγότερο ή περισσότερο χρόνο και να το συνδέει με διαφορετικούς κύκλους ενδιαφερόντων του (Δεδούλη, 2002). Γενικά βασίζεται στην άποψη ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι ίδιοι οι μαθητές αυτοκατευθύνονται και έχουν μια αληθινή αίσθηση επιτεύγματος (Whitaker, 2005).

Επίσης, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος βιωματικής μάθησης προσφέρει ψυχαγωγία, όχι με την έννοια της διασκέδασης ή της «εύκολης» ψυχαγωγίας, αλλά αυτής που μέσα από παιγνιώδη χωρίς υπερβολές διάθεση και δημιουργικές δραστηριότητες, με σεβασμό στο ρυθμό και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, μπορεί να καταστήσει τη μάθηση «ευχάριστη και ανταποδοτική διαδικασία» (Roussou, 2004). Εντούτοις, η σχεδίαση βιωματικών δραστηριοτήτων οφείλει να επιφέρει μια ισορροπία ανάμεσα στην κατανόηση του κόσμου και την εμπέδωση των γνώσεων, ώστε οι μαθητές να μη μένουν απλά στο ευχάριστο και στο διασκεδαστικό, αλλά να δομούν μια γνώση βάθους για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1952).

Τέλος, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες ακούγονται οι φωνές όλων των παιδιών, αφού οι μαθητές έχουν δικές τους πραγματικές ιστορίες, οι οποίες τους επηρεάζουν και μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά ως βασικά στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας και της ταυτότητας τους (Αναγνωστοπούλου, 2002; Γεωργίου, 2006).

Εν κατακλείδι, όλες οι παραπάνω θεωρίες εντάχθηκαν σε μια γενικότερη προσπάθεια να εφαρμοστεί το νέο παράδειγμα (paradigm) στον τομέα της εκπαίδευσης που αναφέρεται ως e-learning και αξιοποιεί τις προόδους στην επεξεργασία των πληροφοριών και των τεχνολογιών του Διαδικτύου (Sampson, 2002). Έτσι δημιουργείται ένα ανοιχτό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει τη δυνατότητα να διδάσκονται με παραστατικό τρόπο και πολλαπλά



μέσα παρουσίασης τα γνωστικά αντικείμενα και να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών (Ρετάλης, 2005).

## **2.6 Εφαρμογές των ΤΠΕ και των Υπερμέσων στη**

### **Διδασκαλία Φιλολογικών Μαθημάτων - Καλλιέργεια Πολυγραμματισμών**

Τα παραπάνω πρακτικά και θεωρητικά δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, ώστε να ανανεωθούν οι πρακτικές διδασκαλίας και να καλλιεργηθούν στους μαθητές δεξιότητες πολυγραμματισμών με τη συμβολή της τεχνολογίας (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Ακολουθούν ορισμένοι ενδεικτικοί τρόποι, σχετικοί με τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων.

#### **2.6.1 Στη Λογοτεχνία**

Οι νέες διδακτικές τάσεις διακρίνονται στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. (2003) της Λογοτεχνίας, για παράδειγμα «η ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, η διεύρυνση των ορίων της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας τους και η κριτική θέση σε ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής» αναφέρονται ως γενικοί σκοποί. Ακόμη, γίνεται λόγος για ενθάρρυνση της βιωματικής συμμετοχής, εμπλουτισμό της εμπειρίας, ανάπτυξη της φαντασίας και καλλιέργεια της γλώσσας. Ορισμένοι ενδεικτικοί ειδικοί σκοποί είναι η ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής, η δημιουργική ερμηνεία των έργων και η άσκηση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003 - Α.Π.Σ., 2003). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και των υπερμέσων στη διδακτική πράξη μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων. Συγκεκριμένα μπορούν να βοηθήσουν στα εξής:

- **Επέκταση του φάσματος της λογοτεχνίας:** Τα υπερμέσα προσφέρουν «αλληλεπιδραστική πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες δεδομένων,

συνδεδεμένων σε ένα σύνθετο δίκτυο ασυνεχών οπτικοακουστικών πληροφοριών» (Γιακουμάτου, 2002).

- Ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της μάθησης: Η «σοβαροφανής προσέγγιση» των κειμένων αφαιρεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της φόρμας και της πρόσληψης ενός λογοτεχνικού έργου, το «παίγνιο» (Νικολαΐδου, 2009). Η δυνατότητα των υπερμέσων για ρευστή μορφή, μπορεί να προσδώσει σε ένα λογοτεχνικό κείμενο έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, αφού προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα «επανασυναρμολόγησης του κειμένου με διαφορετική μορφή λεκτική ή δομική». Τα «παίγνια» μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές για να αναδείξουν τους τρόπους κατασκευής του νοήματος (Νικολαΐδου, 2009).
- Υπερλογοτεχνία (hyper - fiction): Πρόκειται για μια μη γραμμική διαδραστική ηλεκτρονική λογοτεχνία, όπου ο αναγνώστης βοηθά το συγγραφέα να δημιουργήσει τη ιστορία, αφού ακολουθεί υπερσυνδέσεις, αλληλεπιδρώντας με το κείμενο και οικειοποιούμενος τρόπους που είναι αδύνατοι μέσω της τυπογραφίας (Melrod, 1994).
- Αξιοποίηση των πολυμέσων/υπερμέσων για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων: Βοηθούν στη μεταφορά ενός κειμένου σε άλλους σημειωτικούς τρόπους και «αναδεικνύουν το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου που κατασκευάζει η λογοτεχνία» (Νικολαΐδου, 2009). Στόχος δεν είναι μια απλή εικονογράφηση που καταργεί την πολυσημία της γλώσσας, αλλά μια πολυμεσική παρουσίαση ως μαθητική δημιουργία που «αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και τον εσωτερικό του ρυθμό με τον πλέον έκτυπο σημειωτικό τρόπο» (Νικολαΐδου, 2009). Τέλος, η υπερμεσικότητα δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης και της πολλαπλής πρόσβασης στο διδακτικό υλικό, συνδέει τη λεκτική με την οπτική πληροφορία και καθιστά ενεργητικότερη τη μαθησιακή προσπάθεια του διδασκόμενου (Βακαλούδη, 2003).
- Ασύγχρονη επικοινωνία μέσα από αναγνωστικές κοινότητες: Η ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί πρώτα μέσα

από τη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αρχικά σε επίπεδο τάξης και έπειτα σε σχολικό, διασχολικό και εξωσχολικό επίπεδο με τη δημοσίευση των εργασιών των μαθητών, για παράδειγμα σε μαθητικά wiki και ιστολόγια (blogs). Συνεπώς, η καινοτόμος διαδικασία «απλώνεται στο χώρο και το χρόνο», αποκτώντας «επικοινωνιακό στόχο και επικοινωνιακή προοπτική», ενώ οι μαθητές εκπαιδεύονται στο ρόλο του αναγνώστη, αλλά και του συγγραφέα, με «δημόσια έκφραση» σε αυθεντικές συνθήκες σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση (Νικολαΐδου, 2009).

## 2.6.2 Στη Νεοελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) μερικοί από τους γενικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας είναι «[...] να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή, να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές, να τις επεξεργάζονται να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες, να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η.Υ. και να επικοινωνούν μέσω των Η.Υ. ως πομποί ή δέκτες». Η αξιοποίηση των ΤΠΕ προσφέρει πολλές δυνατότητες να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω σκοποί όπως:

- Δημιουργία αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας: προωθούν την επικοινωνιακή προσέγγιση με το άνοιγμα της αίθουσας διδασκαλίας προς τον έξω κόσμο μέσω του διαδικτύου. Η ύπαρξη πραγματικού αποδέκτη δημιουργεί κίνητρο για καλύτερης ποιότητας γραπτό λόγο (Κουτσογιάννης, 2007).
- Εύρεση στο διαδίκτυο πολυτροπικού υλικού, λεκτικού ή εικονιστικού: κριτική αποτίμηση και αξιοποίησή του κατά τη σύνθεση και σχεδίαση κειμένων (Κουτσογιάννης, 2007).

- Σύνθεση ηλεκτρονικού κειμένου: τα νέα ψηφιακά μέσα επηρεάζουν τη γλώσσα και έχουν ως αποτέλεσμα την παραγωγή νέας πλαισιωμένης γλωσσικής και κειμενικής πραγματικότητας σε υπερμεσική μορφή που διακρίνεται από ρευστότητα, πολυτροπικότητα, μη γραμμική οργάνωση του περιεχομένου και διαδραστικότητα (Μάινας, 2009).
- Διαθεματικές προσεγγίσεις: Αφορούν την οριζόντια συνεκτικότητα των επιμέρους θεματικών κλάδων, διασφαλίζουν την ενοποίηση της γλώσσας με άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσα από ατομικές ή ομαδικές ερευνητικές εργασίες των μαθητών όπως είναι τα σχέδια εργασίας (project) (Frey, 1998) με ειδικό βάρος στο επικοινωνιακό πλαίσιο (Μάινας, 2009).

### 2.6.3 Στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση

Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία μελετά τη δραστηριότητα και την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων μέσα από τα έργα της τέχνης του λόγου, από το πρωτότυπο ή από μετάφραση. Με την ερμηνεία τους επιδιώκεται οι μαθητές να επικοινωνήσουν με κείμενα της αρχαίας πολιτισμικής δραστηριότητας και παρέχονται τα κύρια σημεία μιας εικόνας αυτού του κόσμου κατά το δυνατόν σφαιρικής, ρεαλιστικής, ελκυστικής και ενδιαφέρουσας που συνδέεται και με τη σύγχρονη ζωή και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σημερινού νέου ανθρώπου (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003 - Α.Π.Σ., 2003).

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση μπορεί να αντιμετωπιστεί διδακτικά ως μάθημα λογοτεχνίας, ανθρωπογνωσίας και πολιτισμού (Γιάννου, 2008).

Ως μάθημα λογοτεχνίας:

- Ερμηνευτική προσέγγιση που στηρίζεται στην αντίληψη ότι το κείμενο αποτελεί ενιαίο σύνολο, του οποίου τα μέρη ερμηνεύονται και συνεξετάζονται αμοιβαία (συνολική θεώρηση, θεματικά κέντρα, δομή, περιεχόμενο: πλοκή, ύφος, χαρακτήρες, αφηγηματικοί τρόποι).

- Προσέγγιση σύμφωνα με σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες (λ.χ. η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της πρόσληψης). Πρόκειται για τη μετακίνηση από το κείμενο και την κυρίαρχη ερμηνεία του, στην πρόσληψη του από τους μαθητές - αναγνώστες σε πολλαπλές αναγνωστικές εκδοχές, ώστε ο κάθε μαθητής να αφηγηθεί τη δική του ιστορία σε συνάρτηση με την εποχή, το κοινωνικό πλαίσιο και τις προσωπικές εμπειρίες του. Σύμφωνα μάλιστα με τον Βερτσέτη (2002) στο όνομα της «μετάφρασης», το μεταφρασμένο κείμενο μπορεί να τύχει επεξεργασίας, θεωρούμενο μόνο ως λογοτεχνικό κείμενο.

Ως μάθημα ανθρωπογνωσίας:

- Ουμανιστική προσέγγιση με στόχο την ενίσχυση της ανθρωπιστικής παιδείας, της πίστης στον άνθρωπο και στις δυνατότητες του και το στοχασμό πάνω σε διαχρονικές αξίες, αντιλήψεις, έννοιες.
- Βιωματική πρόσληψη του κειμένου με έμφαση στον προσωπικό διάλογο του μαθητή με αξίες, αντιλήψεις και έννοιες των αρχαίων έργων.

Ως μάθημα πολιτισμού:

- Αρχαιογνωστική μέθοδος διδασκαλίας: Οι διάφορες πηγές ιστορικών πληροφοριών του κειμένου βοηθούν στην ανασύνθεση της εικόνας του αρχαιοελληνικού πολιτισμού στα συγκεκριμένα χωροχρονικά και ιστορικοπολιτισμικά του πλαίσια. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας προσφέρεται και για την αρχαιογνωσία μέσω της ενοποίησης κλάδων αρχαιομάθειας, όπως η Φιλολογία, η Αρχαιολογία, η Ιστορία και η Τέχνη (Γιάννου, 2008).

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ενταχθούν στο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνουν οι ΤΠΕ και οι πολυγραμματισμοί, όπως υπερκειμενικές διασυνδέσεις σε εικονογραφικό ή πολυμεσικό υλικό και δημιουργία πολυτροπικών κειμένων με θεματολογία από την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία με διαθεματική προοπτική. Η οπτικοποίηση του κειμένου, δηλαδή η μετατροπή από γραπτό σε οπτικό, δίνει τη δυνατότητα να

αξιολογηθεί η δύναμη της περιγραφής του κειμένου σε συσχετισμό με τις εικόνες που το εποπτικοποιούν (Τριαντοπούλου et al., 2010).

## **2.7 Νέοι Τρόποι Προσέγγισης και Αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη Διδασκαλία Πολυγραμματισμών - Σχεδίαση Υπερμεσικών Κόμικς**

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, όπως στοιχειοθετήθηκε παραπάνω, η παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον κειμενοκεντρικό γραμματισμό και στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο (mode), αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικού τύπου τρόπους που παράγουν νόημα (The New London Group, 1996). Αυτές οι μεταβολές στο πεδίο της σημείωσης και στις πρακτικές γραμματισμού αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές αλλαγές που προκύπτουν από την εξέλιξη στα τεχνολογικά μέσα. Άλλωστε, η μεταβαλλόμενη οικονομία δίνει υψηλότερη έμφαση στις δεξιότητες ανάγνωσης και σύνταξης ηλεκτρονικών κειμένων, καθώς μεταβαίνουμε από επαγγελματικές σταδιοδρομίες βασισμένες στην παραγωγή (manufacturing) σε αυτές που βασίζονται στην τεχνολογία (Loranger, 1999).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε πρώτο επίπεδο αναπτύχθηκαν αρκετές εφαρμογές ΤΠΕ για τα γλωσσικά μαθήματα, κλειστού όμως τύπου που ελάμβαναν ελάχιστα υπόψη τις ιδιαιτερότητες μιας συγκεκριμένης τάξης και συχνά δεν έδιναν την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, όπως η σύνταξη ηλεκτρονικών πολυτροπικών κειμένων (Ακριτίδου & Αφεντουλίδου, 2009). Για να επιτευχθεί όμως η ανανέωση και η προσαρμογή στην πραγματικότητα της πολυτροπικής παγκόσμιας επικοινωνίας, αναγκαία διδακτική πρακτική θεωρείται η συστηματική διδασκαλία, ανάλυση και δημιουργία πολυτροπικών κειμένων μέσω υπολογιστή με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού (Χοντολίδου, 1999; Vincent, 2005). Ζητούμενο

είναι να μπορέσουν οι μαθητές να καταστούν εξίσου δημιουργοί και καταναλωτές, πομποί και δέκτες πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων (Kron & Σοφός, 2007; Νέζη & Σεφερλή, 2005).

Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών εισάγει τον όρο Σχέδιο/Σχεδίαση (Design) για την υλοποίηση τέτοιων πολυτροπικών διδακτικών προσεγγίσεων, που περιλαμβάνει την αξιοποίηση πολλών σημειωτικών συστημάτων για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και έρχεται κατά κάποιον τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου» (Χατζησαββίδης, 2003). Ως όρος δεν αναφέρεται μόνο στη δομή ενός κειμένου, αλλά και στην εκμετάλλευση και «αισθητικολειτουργική αξιοποίηση των υπάρχοντων πόρων» για τη δόμηση και δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου (Χατζησαββίδης, 2003).

Η σχεδίαση είναι μια δυναμική διαδικασία που μετασχηματίζει τη γνώση, αναπαράγοντας νέες δομές και απεικονίσεις της πραγματικότητας. Περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση και έχει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned). Το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των διαθέσιμων πόρων οι οποίοι παράγουν νόημα. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Τέλος, το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο προϊόν της σχεδίασης των μαθητών (The New London Group, 1996; Χατζησαββίδης, 2003). Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές σε συνεργασία αντιμετωπίζονται ως σχεδιαστές (designers) (Cope & Kalantzis 2000).

Μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση είναι αυτή της παρούσας διατριβής, η οποία εκμεταλλεύεται όλα τα παραπάνω στοιχεία σε ένα πρότζεκτ (project) συνεργατικής σχεδίασης αφηγηματικών πολυτροπικών κειμένων σε μορφή υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές, με βάση τις προτιμήσεις και τα βιώματά τους. Η προσέγγιση εφαρμόζεται σε μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας και Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση με διαθεματικές προεκτάσεις.

Στόχος της προτεινόμενης προσέγγισης είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων χρήσης και εκμετάλλευσης όλων των πηγών νοήματος και η εξοικείωση των μαθητών με τις «γραμματικές» άλλων τρόπων (modes) όπως της εικόνας, βίντεο, ήχου και η σύνθεση τους σε ένα σύνολο με βάση τις προτιμήσεις τους (Vincent, 2005; Ohler, 2009). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζεται ως ενεργός και αυτοελεγχόμενος μέτοχος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως παθητικός δέκτης της πληροφορίας (Kommers et al., 1996). Έτσι, δοκιμάζει τη χαρά της ενεργητικής συμμετοχής στην οικοδόμηση της γνώσης, λειτουργώντας με αίσθηση «αυτονομίας» και «προσωπικής ευθύνης» (Κυνηγός, 1995).

Επιπροσθέτως, μέσα από τη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι τους πόρους, να τους συνδυάσουν και να τους συνθέσουν με στόχο να σχεδιάσουν ένα υπερμεσικό πολυτροπικό προϊόν με βάση τις προτιμήσεις, την αισθητική, τα κριτήρια, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους προάγεται η δημιουργική τους σκέψη (Χρυσ αφίδης, 2002). Πρόκειται για την ικανότητα να κοιτά κανείς τα πράγματα με έναν τρόπο διαφορετικό από τον προφανή ή τον παραδοσιακό, να χαράζει νέους δρόμους δράσης και να σχεδιάζει πρωτότυπα προϊόντα (Becker & Cornett, 1972; Lipman, 1980). Άλλωστε, το πολυτροπικό κείμενο που δημιουργείται φανερώνει επικοινωνιακή δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τη Stein (2003) «οι πολυτροπικές παιδαγωγικές ελευθερώνουν τη δημιουργικότητα με απροσδόκητους και απρόβλεπτους τρόπους. Παράγουν τη δημιουργικότητα».

Από το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο απορρέουν οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διδακτική πράξη και ορίζονται συγκεκριμένοι τρόποι, προκειμένου η θεωρία να μεταφραστεί επιτυχώς σε παιδαγωγικές - διδακτικές πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, η παρούσα διατριβή παραδέχεται τη διαδικασία σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις τους ως μια πρόσφορη διδακτική προσέγγιση για την απόκτηση δεξιοτήτων πολυγραμματισμών στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων για τους εξής λόγους:



Οι μαθητές:

- καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του δημιουργού και να παραγάγουν λόγο, χρησιμοποιώντας ποικίλες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας.
- σχεδιάζουν πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα, διανέμοντας τις πληροφορίες μεταξύ γραφής και εικόνας, η οποία δεν έχει μόνο επεξηγηματικό, αλλά εξίσου έναν επικοινωνιακό ρόλο.
- χρησιμοποιούν τη δύναμη του αφηγηματικού λόγου στη νέα ψηφιακή του διάσταση.
- εξοικειώνονται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων δημιουργίας κόμικς.
- συνδυάζουν στοιχεία του παραδοσιακού (κόμικς) και του ψηφιακού εξωσχολικού γραμματισμού (υπερμέσα, διαδίκτυο) για την υλοποίηση ενός πρότζεκτ.
- εφαρμόζουν τα παραπάνω στοιχεία στη σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού φιλολογικών μαθημάτων με διαθεματική προοπτική (Νεοελληνικής Γλώσσας, Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, Πληροφορικής κ.ά.).

## 2.8 Ανακεφαλαίωση

Το θεωρητικό υπόβαθρο της δημιουργίας εκπαιδευτικών δράσεων σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς για την απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (κυρίως σε γλωσσικά μαθήματα) βασίζεται α) στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο γραμματισμό β) στους πολλαπλούς γραμματισμούς, που περιλαμβάνουν εκτός των άλλων τον οπτικό γραμματισμό που θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους του 21ου αιώνα και τον ψηφιακό/μιντιακό γραμματισμό (digital/ media literacy) που κυριαρχεί στις μέρες μας και χαρακτηρίζει τη νέα γενιά, που είναι μνημένη στα τεχνολογικά μέσα γ) στην πολυτροπικότητα (multimodality), που αφορά την εμπλοκή πολλών σημειωτικών συστημάτων (γλωσσικών, ακουστικών, οπτικών κ.λπ.) για τη δημιουργία του νοήματος, δ) στην αφήγηση ιστοριών στην εκπαιδευτική

διαδικασία σε ψηφιακή μορφή με παράλληλη αξιοποίηση διάφορων διαθέσιμων σημειωτικών πόρων. Επιπρόσθετα, η σχεδίαση του προτεινόμενου μαθησιακού περιβάλλοντος βασίζεται σε σύγχρονες μαθησιακές, γλωσσολογικές και λογοτεχνικές θεωρίες όπως: α) στη Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν χρησιμοποιούνται τα δύο κανάλια επεξεργασίας των πληροφοριών, το οπτικό και το λεκτικό β) στη Θεωρία της Επικοινωνιακής Προσέγγισης που προωθεί δραστηριότητες πραγματικής επικοινωνίας γ) στη Θεωρία της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης που εστιάζει στον αναγνώστη και την προσωπική ανάγνωση δ) στις αρχές της Εγκαθιδρυμένης Μάθησης και της Γνωστικής Μαθητείας για γνώση αυθεντική, εντός ενός κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου ε) της Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης με βάση Σχέδια Δράσης (Project - Based Learning, PBL) και στόχο την επίλυση προβλημάτων (Problem - Based Learning) που βασίζονται στη δημιουργική συνεργασία στ) στη Βιοματική Μάθηση που επικεντρώνεται στην εμπειρία, το προσωπικό νόημα και τη συναισθηματική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση ε) σε εφαρμογές καινοτόμων χρήσεων των ΤΠΕ και των υπερμέσων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμού σε μαθήματα Λογοτεχνίας, Νεοελληνικής και Αρχαίας Γλώσσας από μετάφραση. Τέλος, στη σημερινή εκπαίδευση, αν και υπάρχουν εφαρμογές για τα γλωσσικά μαθήματα, αυτές δεν δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, όπως σύνταξη ηλεκτρονικών πολυτροπικών κειμένων. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται ανανέωση των πρακτικών διδασκαλίας και νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως αυτό που προτείνεται από την παρούσα διατριβή και αφορά τη σχεδίαση υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με έμφαση σε φιλολογικά μαθήματα αλλά με διαθεματικές προεκτάσεις. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται στοιχεία αναφορικά με τα κόμικς και την παιδαγωγική τους αξία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βασικές Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις Σχετικά με τα Κόμικς - Παιδαγωγική Αξία**

### **Κύρια αντικείμενα του κεφαλαίου**

- Προσπάθειες ορισμού των κόμικς και κριτική των ορισμών
- Η αφηγηματικότητα, η ανάγνωση και τα δομικά στοιχεία στα κόμικς
- Ιστορικά στοιχεία: η καταγωγή και η εξέλιξη των κόμικς - Σημερινή κατάσταση
- Κόμικς και Νέα Μέσα - Προοπτικές στην ψηφιακή πραγματικότητα
- Κόμικς στην εκπαίδευση
  - Ιστορικά στοιχεία
  - Βιβλιογραφική ανασκόπηση
  - Παιδαγωγικός και διδακτικός ρόλος
  - Προτάσεις για αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση μέσα από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε παγκόσμιο επίπεδο
- Κριτική ανασκόπηση - Προστιθέμενη αξία της παρούσας έρευνας

### **3.1 Εισαγωγή**

Από την Αρχαιότητα έως την Αναγέννηση, δημιουργήματα πολλών πολιτισμών από τη λεκάνη της Μεσογείου μέχρι τους πολιτισμούς των Άνδεων, της Ασίας και της Μέσης Ανατολής βρίσκονται κοντά στα κόμικς ως «χωρικά αντιπαραβαλλόμενες εικονογραφικές αφηγήσεις», όπως οι καλλιτεχνικές

δημιουργίες της μνημειακής ζωγραφικής, της γλυπτικής και της ταπητουργίας, η εκκλησιαστική τέχνη, οι μικρογραφίες, η εικονογράφηση βιβλίων κ.ά. (McCloud, 1993).

Στη νεότερη εποχή, στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, εμφανίζονται τα κόμικς, όπως τα γνωρίζουμε, παράλληλα με νέες μορφές έκφρασης: κινηματογράφος, κινούμενα σχέδια, αφίσες, ρεύματα Τέχνης όπως ο σουρεαλισμός και η ποπ - αρτ. Τα κόμικς αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση αλληλεπίδρασης περισσότερο με τον κινηματογράφο, μια τέχνη υβριδική που ενσωμάτωσε το ρεαλισμό της φωτογραφίας στη δραματολογία του θεάτρου και της μυθιστορηματικής αφήγησης (Σκαρπέλος, 2000; Καούα, 2008β).

Ο Eco (1987) σημειολογικά χρησιμοποιεί δύο όρους για να περιγράψει την παραπάνω σχέση: σχέση «παρασιτισμού» και «προώθησης», ενώ ο Σκαρπέλος, για να περιορίσει κάθε αξιολογική διάσταση χρησιμοποιεί τον όρο αλληλο - οικειοποίηση. Με την έννοια «σχέση παρασιτισμού», χωρίς αρνητική διάσταση, ορίζεται η υιοθέτηση των συμβάσεων άλλων τεχνών. Για παράδειγμα στην εικονογράφησή των κόμικς χρησιμοποιούνται τεχνικές του κινηματογράφου όπως κοντινά «πλάνα», πανοραμικές «γωνίες λήψης» και τεχνικές «μοντάζ» της αφήγησης (Eco, 1987). Ορισμένα σχέδια κόμικς έχουν κινηματογραφικές γωνίες λήψης και σκιάσεις επηρεασμένες από τα φιλμ νουάρ της εποχής (Eco, 1987; Καούα, 2008β).

Παράλληλα, τα κόμικς τροφοδοτούν τις δικές τους συμβάσεις σε άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και αυτή ονομάζεται «σχέση προώθησης» (Eco, 1987). Για παράδειγμα, δίνουν στις ταινίες εκτός από ήρωες και ιδέες την «ιδιάζουσα αφηγηματική λογική τους» σύμφωνα με την οποία οι φυσικοί νόμοι και η αφηγηματική πραγματικότητα γενικότερα λειτουργούν με έναν «χαοτικά λογικό τρόπο». Επιπλέον, τα κινηματογραφικά storyboards (γραφιστικός προσχεδιασμός των σκηνών μιας ταινίας) είναι επηρεασμένα από τα κόμικς (Καούα, 2008β).

Από την άλλη τα κόμικς έχουν με το μυθιστόρημα και τη ζωγραφική, με τον κινηματογράφο και την ποίηση σχέση αντίστοιχη με εκείνη της όπερας προς το θέατρο και τη μουσική «αρνούμενα την παραδοσιακή περιχάραξη των τρόπων δημιουργίας: η γραφή και το σχέδιο συγχέονται σε τέτοιο σημείο που κάποτε ανταλλάσσουν την αξία τους και οργανώνουν έτσι ένα μαγικό τόπο όπου επιβεβαιώνεται η επίφαση του ήχου και της κίνησης» (Masson, 1985). Όλα τα παραπάνω πλέγματα δυσδιάκριτων σχέσεων ως προς τη λειτουργία, την ένταση και τις αναλογίες των καλλιτεχνικών και μαζικών δημιουργιών, αυτή η «διαδραστική επικοινωνία των τεχνών» (Κρητικός & Σαμπανίκου, 2005) ορίζουν έναν συγκροτημένο χώρο στον οποίο εγκαθίστανται τα κόμικς ως παράδειγμα δημιουργικής μίξης των ειδών (Σκαρπέλος, 2000).

Σήμερα τα κόμικς έχουν κερδίσει το δικαίωμα να θεωρούνται τέχνη κατ' ουσίαν. Έργα όπως τα: *Krazy Kat strips* του Herriman, *Maus* του Spiegelman και *Jimmy Corrigan, The Smartest Kid on Earth* του Ware, παρέχουν αδιάσειστα στοιχεία της καλλιτεχνικής δυνατότητάς του μέσου (Meskin, 2007). Τέλος, ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν κακοσχεδιασμένα, αφελή και κακογραμμένα, αλλά και έργα με καλλιέπεια, οξυνούστατους διαλόγους και ιδεογραμματικούς κώδικες, ισάξια έργων λογοτεχνίας με καλλιεργημένο ύφος (Μαρτινίδης, 1996).

### 3.2 Προσπάθειες Ορισμού

Τα κόμικς ως αφηγηματικό μέσο, όπως οι ταινίες, το θέατρο, η πεζογραφία, η ποίηση, μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να μεταβιβάσουν οποιαδήποτε πληροφορία για μια ευρεία ποικιλία θεμάτων σε ποικίλα ακροατήρια. Ακόμη, μπορεί να προκαλέσουν αισθητική απόλαυση, αλλά και να λειτουργήσουν ως τεχνικά εγχειρίδια και διδακτικά εργαλεία, ξεπερνώντας το φράγμα της γλώσσας και τα πολιτιστικά σύνορα (Porter, 2010). Η λέξη προέρχεται από την ελληνική λέξη «κωμικός», η οποία ως αντιδάνειο ξαναγυρίζει στην ελληνική ως κόμικς, επειδή τα πρώτα είχαν κωμικό περιεχόμενο (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

Η πολυμορφία και η ετερογένεια των κόμικς καθιστά τον ορισμό τους εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα με αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών προσπαθειών στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία που αποτελούν ένα αμάλγαμα θεωρητικών συζητήσεων που άπτονται ζητημάτων της Τέχνης εν γένει, της σχέσης τους με την ακολουθία (sequence), την αφήγηση, την εικόνα, το κείμενο, το στυλ καθώς επίσης και τη σχέση τους με άλλα είδη, όπως προαναφέρθηκε, τη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο, αλλά και τα κινούμενα σχέδια (Meskin, 2007).

Ως προς το είδος ο όρος είναι ευρύς και συμπεριλαμβάνει υποκατηγορίες που εντάσσονται στην «οικογένεια» των κόμικς. Πρώτα, τα καρτούν (cartoons) που είναι συνήθως χιουμοριστικά εικονογραφήματα σε μορφή σύντομου κόμικ στριπ ή ενός αυτοτελούς καρτέ το οποίο όμως και αποτελεί το βασικό δομικό στοιχείο των κόμικς με ή χωρίς λεζάντα. Έπειτα, τα κόμικ στριπ (comic strips: εικονογραφημένες «λωρίδες/ σειρές») αποτελούνται συνηθέστερα από τρία με πέντε καρτέ σε διαδοχική ακολουθία και σε οριζόντια σειρά. Δημοσιεύονται συνήθως σε εφημερίδες και περιοδικά. Ακολουθούν τα βιβλία κόμικς (comic books), που συνήθως έχουν έκταση είκοσι με σαράντα σελίδες και στην πράξη είναι περιοδικά με αυτοτελή τεύχη ή σε συνέχειες (Cary, 2004).

Το 1978 ο Eisner στο βιβλίο κόμικς *Contract with God and Other Tenement Stories* χρησιμοποίησε τη φράση «graphic novel» («γραφικό μυθιστόρημα»), η οποία προϋπήρχε από τη δεκαετία το '40, αλλά δεν ήταν διαδομένη, για να απευθύνει το βιβλίο του σε ένα ευρύτερο ακροατήριο (Sabin, 1996; O' English, Matthews & Lindsay, 2006). Από τότε, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει πιο μακροσκελή βιβλία κόμικς (Yang, 2008). Η McTaggart (2008) πιστεύει επίσης ότι η μεταξύ τους διαφοροποίηση είναι πολύ μικρή και εντοπίζεται στη μεγαλύτερη έκταση των τελευταίων, αναφέροντας ότι «όλα τα graphic novel είναι κόμικς, αλλά δεν είναι όλα τα βιβλία κόμικς graphic novel». Μάλλον, όμως αποτελούν προσπάθεια να αποκτήσουν τα κόμικς λογοτεχνική αξία και να συσχετιστούν με τα μυθιστορήματα (Weiner, 2004). Στα ελληνικά δεδομένα είναι

ένας αδόκιμος όρος που θεωρείται ότι περιγράφει ένα αυτοτελές κόμικς (Βαλλάτος, 2011).

Ξεχωριστή κατηγορία graphic novel είναι τα μάνγκα (manga). Πρόκειται για ιαπωνικά κόμικς με ιδιαίτερο καλλιτεχνικό στυλ που διαβάζονται από τα δεξιά στο αριστερά όπως η γραφή της ιαπωνικής γλώσσας (Mori, 2007). Χρονολογούνται από τον 12ο αιώνα, αλλά η σημερινή μορφή τους αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '50 (Allen & Ingulsrud, 2003).

Στην παρούσα εργασία παραδεχόμαστε ότι παρόλες τις διαφορές τους και τα τέσσερα παραπάνω είδη είναι «κόμικς» και μπορούν να αποτελέσουν τόσο παιδαγωγικό υλικό όσο και εργαλείο.

Ός προς το γένος προτιμητέος είναι ένας περιγραφικός ορισμός των κόμικς που περιλαμβάνει μια ευρεία έκταση της έννοιας (Meskin, 2007). Ακολουθούν ορισμένοι χαρακτηριστικοί ορισμοί:

- «Μια μορφή εικονικής αφήγησης η οποία χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση σταθερών, σχεδιασμένων εικόνων που συνήθως συνοδεύονται από κείμενα σε μορφή μπαλονιών» (Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, 2001). Η ίδια θέτει δύο ακόμη παραμέτρους τη μεταποίηση του χρόνου σε χώρο και τις τεχνικο - εμπορικές επιταγές του μέσου μαζικής ενημέρωσης στο οποίο εμφανίζονται.
- «Πρόκειται για ένα είδος φανταστικής ή και πραγματικής αφήγησης που γίνεται με εικόνες, λόγο ή και με ήχους και αποδίδονται με την παράθεση γραμμάτων» (Αντωνιάδης, 1995).
- Αφηγηματικό είδος το οποίο εκφράζεται μέσα από μια ακολουθία εικόνων οι οποίες περιλαμβάνουν έναν αριθμό πρωταγωνιστών (χαρακτήρων) καθώς επίσης μορφές διαλόγων ή και κειμένων (Waugh, 1976).
- Ο Μαρτινίδης (1994) τα ορίζει ως «η τέχνη της αφήγησης ιστοριών με διαδοχή σχεδιασμένων εικόνων στην τυπογραφική επιφάνεια». Προτείνει έναν νεολογισμό για την ελληνική απόδοση του όρου, το «εικονογραφήγημα», και τα ονομάζει «ζωγραφιστή λογοτεχνία». Επίσης,

θεωρεί ότι τα κόμικς συνδυάζουν «τις παραδόσεις της μυθοπλασίας, εκφραστικούς τρόπους από όλα τα κεκτημένα των εικαστικών αναπαραστάσεων και τεχνικές από όλα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας» (Μαρτινίδης, 1990).

- Ο Kunzle (1973) υποστηρίζει ότι «ένα κόμικς συνίσταται σε μια ακολουθία χωριστών εικόνων με μια υπεροχή της εικόνας σε σχέση με το κείμενο που εμφανίζεται (και προοριζόταν από την αρχή να εμφανιστεί) σε ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας».
- Ο Eisner (1995) τα όρισε ως «τυπωμένη ρύθμιση/τακτοποίηση τέχνης και μπαλονιών διαλόγου σε ακολουθία» και υπογραμμίζει ότι είναι μια μορφή τέχνης ή μέθοδος έκφρασης. Σε προηγούμενο έργο του (1985) δεν τα ορίζει άμεσα, αλλά συζητά την τεχνική και τη δομή τους, που ονόμασε «διαδοχική τέχνη» (sequential art) και «τακτοποίηση (arrangement) εικόνων ή εικόνων και λέξεων, για να αφηγηθούν μια ιστορία ή να δραματοποιήσουν μια ιδέα».
- Ο McCloud (1993) προσδιορίζει τα κόμικς ως «γραφικά ή άλλες εικόνες σε αντιπαραβολή με μια προμελετημένη σειρά, με σκοπό να μεταφέρουν πληροφορίες και/ή να παραγάγουν μια αισθητική ανταπόκριση στον παρατηρητή».
- Ο Carrier (2001) υποστηρίζει ότι τρία είναι τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κόμικς: το λεκτικό μπαλόνι, η άμεσα συνδεδεμένη αφήγηση και η κλίμακα μεγέθους βιβλίου.
- Οι Hayman & Pratt (2005) προτείνουν τον ακόλουθο ορισμό «μια ακολουθία ιδιαίτερων, αντιπαρατιθέμενων εικόνων που περιλαμβάνουν μία αφήγηση είτε αυτοδίκαια είτε όταν συνδυάζονται με κείμενο».
- Ο Groensteen (1999) προτείνει μια βάση ορισμού για να καλύψει τις ιστορικές εκδηλώσεις του μέσου, την πληθώρα αλληλεξαρτώμενων εικόνων ως τη μοναδική οντολογική εγκαθίδρυση (ontological foundation) των κόμικς. Κοινός παρονομαστής τους είναι η «εικονική αλληλεγγύη» (solidarité iconique/iconic solidarity) που την περιγράφει ακολούθως: «εικόνες που συμμετέχουν σε μια ακολουθία, παρουσιάζοντας το διπλό χαρακτηριστικό: είναι ξεχωριστές και μορφικά/πλαστικά και



σημαντικά/σημασιολογικά καθορίζονται από το γεγονός της συνύπαρξής τους [in praesentia]».

- Ο γαλλικός όρος για κόμικς bande dessinée (strip of drawings) δίνει έμφαση στη διαδοχική φύση τους (Khordoc, 2001), ενώ ο ιταλικός fumetto, που σημαίνει μικρά σύννεφα καπνού, στα μπαλόνια διαλόγου (Ταρλαντέζος, 2006).

### 3.3 Κριτική των Ορισμών

Εντούτοις, όλες οι προσπάθειες ορισμού των κόμικς δεν είναι ικανοποιητικές, δεδομένου ότι οποιοδήποτε κριτήριο τους και αν θεωρήσουμε ως οριστικό και απαράγραπτο μπορεί να αναιρεθεί από κάποιο αντιπαράδειγμα ή να συμπεριλάβει και κάτι διαφορετικό εκτός από κόμικς (Groensteen, 1999). Οι ορισμοί, δηλαδή, είτε είναι πολύ γενικοί και επιτρέπουν την απόδοση κάθε χαρακτηριστικού και σε άλλα είδη δημιουργίας που δεν είναι κόμικς είτε είναι περιοριστικοί (Σκαρπέλος, 2000). Για παράδειγμα η συνύπαρξη λόγου και εικόνας δεν είναι ούτε αναγκαίος ούτε επαρκής όρος, αφού υπάρχουν βουβά κόμικς. Γενικά θίγονται τα εξής προβληματικά σημεία (Meskin, 2007):

- Αναφορά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Μπορεί να εμφανίζονται και αλλού, όπως σε ένα βιβλίο για μαθητική χρήση

- Η υπεροχή της εικόνας

Η άποψη αυτή δεν μπορεί να καθοριστεί επακριβώς. Ο Kunzle (1973) και ο Groensteen (1999) θεωρούν ότι η εικόνα «φέρει το φορτίο της αφήγησης» και ότι η κατανόηση εξαρτάται πρώτιστα από τον έλεγχο της ακολουθίας/διαδοχής των εικόνων παρά από το κείμενο. Αυτό αναιρείται σε εκδόσεις κόμικς κλασικής λογοτεχνίας.

- Ύπαρξη ηρώων/ χαρακτήρων

Σε ορισμένα κόμικς αναγνωρίσιμος ήρωας δεν υπάρχει πάντα, ενώ άλλα δεν έχουν ήρωες (Groensteen, 1999).

- Τα κόμικς είναι Τέχνη

Μάλλον είναι ένα λάθος να υποτεθεί ότι όλα τα κόμικς αποτελούν Τέχνη, π.χ. διάφορα χρηστικά εγχειρίδια. Επιπλέον, αν με τον όρο τέχνη εννοήσουμε το πόνημα τότε η κατηγορία «διαδοχική τέχνη» διευρύνεται πάρα πολύ. Τα κόμικς είναι μεταξύ εκείνων των μέσων - όπως η ταινία και η φωτογραφία - που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παράγουν τέχνη ή μη καλλιτεχνικά.

- Προθέσεις δημιουργού

Δεν μπορεί να υποτεθεί a priori ότι μέσα στις προθέσεις ενός δημιουργού είναι να μεταβιβάσει πληροφορίες είτε να παραγάγει μια αισθητική απόκριση.

- Ύπαρξη λεκτικών μπαλονιών

Το λεκτικό μπαλόνι είναι ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των κόμικς. Αναμφισβήτητα είναι ο πιο κοινός τρόπος με τον οποίο εκφράζονται η ομιλία και η σκέψη. Πολλά όμως κόμικς χρησιμοποιούν μόνο λεζάντες, ενώ σε άλλα δεν υπάρχει καθόλου κείμενο. Εξάλλου, χρονικά επιβάλλεται και γενικεύεται πολύ αργά, τη δεκαετία του '50 (Σκαρπέλος, 2000).

- Τα κόμικς αποτελούν «διαδοχική τέχνη».

Όπως επισημαίνει ο McCloud (1993), ο όρος του Eisner (1985) «διαδοχική τέχνη» είναι πολύ ευρύς, δεν διακρίνει τα κόμικς από τα κινούμενα σχέδια ή άλλα διαδοχικά διατεταγμένα παραδείγματα Τέχνης, όπως έργα ζωγραφικής σε γκαλερί.

- Διαδοχή/ακολουθία εικόνων.

Η εικονογραφική προϋπόθεση φαίνεται να διακρίνει τα κόμικς από άλλες μορφές Τέχνης, όπως η Λογοτεχνία που πρέπει να περιλαμβάνει λέξεις και μπορεί (αλλά δε χρειάζεται) να περιλάβει εικόνες. Τα κόμικς μπορούν (αλλά δε χρειάζεται) να

περιλάβουν λέξεις, αλλά πρέπει να περιλαμβάνουν εικόνες. Ενώ η ακολουθία/διαδοχή διακρίνει τα κόμικς από τα έργα ζωγραφικής, εντούτοις δημιουργεί πρόβλημα για τα έργα ενός καρέ, όπως οι γελοιογραφίες που μπορεί εύκολα να αρνηθεί κανείς ότι είναι κόμικς. Αν όμως δεχθούμε ότι δημοσιεύονται σε διαδοχή ανά ημέρα ή εβδομάδα στο σύνολο τους αποτελούν κόμικς. Ο McCloud (1993) πιστεύει ότι είναι κόμικς «υπό την έννοια ότι αντλούν μέρος του οπτικού λεξιλογίου τους από αυτά». Άλλοι πιστεύουν ότι κόμικς μπορεί να είναι μια μεμονωμένη εικόνα με εσωτερική αλληλουχία (internal sequence) (Murray, 2006). Ακόμη, ο εικονογραφικός και διαδοχικός όρος δεν διακρίνει τα κόμικς από τις ταινίες ή την τηλεόραση. Η ακολουθία ή διαδοχή επίσης θέτει ζητήματα τάξης με την έννοια του σειριακού ή μη χαρακτήρα των κόμικς, όπως για παράδειγμα τα webcomics που μπορεί να λειτουργούν υπερκειμενικά.

- Αντιπαράθεση/αντιπαραβολή (juxtaposition)

Οι Hayman & Pratt (2005), όπως ο McCloud (1993), επικαλούνται την αντιπαράθεση/αντιπαραβολή (juxtaposition): «οι οπτικές εικόνες είναι ευδιάκριτες, δίπλα-δίπλα, και σχεδιασμένες με έναν τρόπο, έτσι ώστε να μπορεί κάποιος να τις δει όλες μαζί. Μεταξύ τους είναι αντιληπτό ένα διάστημα που θα ονομάσουμε διάκενο». Υπογραμμίζουν τη χωρική φύση της αντιπαράθεσης - ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που διακρίνει το κόμικς από άλλες τέχνες της κινούμενης εικόνας (ταινίες, βίντεο), που περιλαμβάνουν χρονικά αντιπαραβαλλόμενες εικόνες. Όμως και τα κινηματογραφικά καρέ έχουν στοιχεία που συνιστούν αφήγηση, ενώ υπάρχει και κείμενο όπως στην περίπτωση του βωβού κινηματογράφου. Ο McCloud (1993) συμπληρώνει: «προτού να προβληθεί, η ταινία είναι ένα πολύ αργό κόμικς». Οι Hayman & Pratt (2005) και ο Σκαρπέλος (2000) απέκλεισαν τις φωτογραφικές εικόνες από τη σφαίρα των κόμικς ή τα έργα που αποτελούνται εξ ολοκλήρου από φωτογραφίες όπως παλαιότερα τα φωτορομάντζα. Υπάρχουν όμως και ταινίες κινουμένων σχεδίων. Επίσης, ο McCloud (1993) δέχεται την ύπαρξη φωτο - κόμικς. Τέλος, το στοιχείο της χωρικής αντιπαράθεσης των εικόνων αίρεται και αυτό από τη χρήση υπερκόμικς που αποτελούνται από frames με υπερσυνδέσμους. Σύμφωνα με τον

Meskin (2007) αυτά τα πειράματα είναι πρωτοποριακές εξερευνήσεις του γνωστού μέσου κόμικς παρά μια ευδιάκριτη νέα μορφή Τέχνης.

- Εικονογράφηση

Μπορεί να υπάρξουν και κόμικς μη εικονογραφικά, ίσως αποτελούμενα από μια ακολουθία μη παραστατικών εικόνων μαζί με κείμενο σε κάποιο σχήμα. Για παράδειγμα τα καρτούν του Larson *Ghost Newspapers*, έχουν μόνο λεκτικά μπαλόνια και τίτλους (Meskin, 2007).

- Αφηγηματική δομή.

Τα κόμικς διακρίνονται από άλλες ακολουθίες αντιπαραβαλλόμενων εικόνων, όπως οι πίνακες σε γκαλερί, απεικονίσεις σε περιοδικά μαγειρικής κ.ά., από την αφήγηση που συνδέει και ενοποιεί την ακολουθία εικόνων. Εντούτοις, υπάρχει η δυνατότητα για μη αφηγηματικά κόμικς με μια άλλη σύνδεση μεταξύ των καρτέ, παραδείγματος χάριν, θεματική ή βασισμένη σε χαρακτήρες όπως για παράδειγμα το *Cubist Be - Bop Comics* του Crumb (αναφορά στο Meskin, 2007).

- Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Επιπλέον, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία λογοτεχνίας είναι μια άλλη τυπική αφηγηματική, εικονογραφική και διαδοχική τέχνη. Εντούτοις, οι εικόνες τους δεν αντιπαραβάλλονται όπως στα κόμικς, δηλαδή συχνά έχουν ελάχιστες εικόνες ανά σελίδα ή η εικόνα απλώνεται σε δύο σελίδες. Επίσης, συνήθως δεν υπάρχουν διάκενα ούτε χρησιμοποιούνται «μπαλόνια», ενώ «η χρήση των μπαλονιών είναι μοναδική στα κόμικς» (Khordoc, 2001). Υπάρχουν όμως και κόμικς με μια μόνο εικόνα ανά σελίδα, αλλά και εικονογραφημένα βιβλία που έχουν εικόνες. Σύμφωνα με τους Hayman & Pratt (2005) «η ακολουθία εικόνων δεν συμβάλλει απλά στην αφήγηση - συμβάλλει απαραίτητως», αφού χωρίς αυτήν η αφήγηση δεν γίνεται κατανοητή. Υπάρχουν όμως κόμικς στα οποία τα κείμενα είναι κατανοητά από μόνα τους, χωρίς να χρειάζονται διαδοχή εικόνων (Meskin, 2007). Από την άλλη σε ορισμένα εικονογραφημένα βιβλία η αφήγηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς εικόνες. Άρα, δεν αποκλείεται κάποια από τα εικονογραφημένα βιβλία να εμπίπτουν στην κατηγορία κόμικς.

Συμπερασματικά, ο Meskin (2007), θεωρεί ότι για να ενταχθεί ένα έργο στα κόμικς πρέπει να ληφθεί υπόψη μία άλλη παράμετρος, η ιστορικότητα που λειτουργεί ως παράδοση, διότι η παράλειψη της αφήνει πολλά περιθώρια για παραδείγματα - εξαιρέσεις στον κανόνα. Αυτή η μη ιστορική (ahistorical) φύση των ορισμών μπορεί να αντιμετωπιστεί με την πρόσθεση ενός ιστορικού όρου.

Για παράδειγμα: α. Σύμφωνα με τον Levinson (1979) «ένα έργο τέχνης είναι κάτι προοριζόμενο να θεωρείται ως έργο τέχνης, με οποιουδήποτε τρόπους είχαν ορθώς θεωρηθεί και τα προγενέστερά του έργα τέχνης». Η άποψη ότι η Τέχνη απαραίτητως αντλεί τη δύναμη της από το παρελθόν και την παράδοση έχει δεχθεί κριτική αλλά ενέχει αλήθεια. Ίσως αντιστοίχως ένα έργο να είναι κόμικς στην περίπτωση που προορίζεται να θεωρηθεί ως κόμικς (Meskin, 2007). Ένα αντικείμενο μπορεί να είναι κόμικς, εάν και μόνο εάν έχει δημιουργηθεί για να παρουσιαστεί σε ένα ιδιαίτερο κοινό του κόσμου της Τέχνης (συγκεκριμένα στο κοινό των κόμικς) (Dickie, 1997).

Ο Meskin (2007), αφού αναφέρει τους παραπάνω τρόπους για να διορθωθούν οι υπάρχοντες ορισμοί, διατυπώνει τις ενστάσεις του για την ανάγκη ορισμού. Στη συνέχεια προτείνει απόψεις που μπορεί να βοηθήσουν στην ταυτοποίηση (identification), ερμηνεία (interpretation) και αξιολόγηση (evaluation) των κόμικς, χωρίς να υπάρχει η ανάγκη ενός αυστηρού ορισμού.

Ως προς την ταυτοποίηση προτείνει

α. την ιστορική αφηγηματική προσέγγιση του Carroll (1994) που θεωρεί ότι κάποια έργα μπορούν να θεωρηθούν Τέχνη, εφόσον είναι μέρος των εξελισσόμενων ειδών της Τέχνης. Επομένως, ένα έργο θα προσδιοριζόταν ως κόμικς, επειδή σχετίζεται με τα προηγούμενα κόμικς. Αυτό όμως προϋποθέτει την ύπαρξη γενικά αποδεκτών έργων ως «κόμικς». Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει επίσης μια επέκταση σε έργα που ανατρέπουν τα όρια των αρχικών ιδεών αλλά διατηρούν μια σύνδεση με τα παραδοσιακότερα από αυτά (π.χ. τα υπερμεσικά

κόμικς ή τα κόμικς «άπειρου καμβά» (infinite canvas: McCloud, 2000) (Meskin, 2007).

β. τη χρήση κριτηρίων όπως του Gaut (2005) που διατυπώνει την «έννοια των συστάδων» (Cluster Concept), υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν πολλαπλά κριτήρια στην κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου σε μια έννοια όπως η Τέχνη, χωρίς κανένα από αυτά να είναι ένας απαραίτητος όρος, ώστε να θεωρείται ένα έργο Τέχνη. Μια έννοια όπως τα «κόμικς» μπορεί να έχει πολλά κριτήρια για να κατηγοριοποιηθεί ως Τέχνη, χωρίς όμως κάποιο προαπαιτούμενο, τα οποία μπορούν να εκμειευτούν από τους παραπάνω ορισμούς.

Ως προς την αξιολόγηση και την ερμηνεία ο Gaut (2005) υποστηρίζει ότι τα έργα που θεωρούνται «ζωγραφική», «μουσική» ή «κόμικς» προϋπήρξαν του ορισμού τους (εάν μπορεί να υπάρξει ορισμός τους). Επομένως, χρειάζεται μελέτη των διάφορων μορφών (στυλ), των τεχνικών και των σκοπών του μέσου, αλλά και των στοιχείων που τυπικά (αλλά όχι απαραίτητως) χρησιμοποιούνται στα κόμικς και σε άλλες τέχνες όπως η αφηγηματική δράση, το σχέδιο, ο διάλογος και ο χρωματισμός (Meskin, 2007).

Αυτό που αντιπροτείνει είναι ο καθορισμός προτύπων (standard), αντι - προτύπων (contra - standard), και μεταβλητών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (variable features) των κόμικς. Όλοι οι προηγούμενοι ορισμοί, μολονότι έχουν αμφισβητούμενα σημεία, προσδιορίζουν περισσότερο παρά ορίζουν τα κόμικς, επισημαίνοντας ότι αποτελούνται από διαδοχικές εικόνες ή εικόνες που συνοδεύονται συνήθως από κειμενική αφήγηση, έχουν το καρέ ως βασική αφηγηματική μονάδα και υπάρχει αλληλεξάρτηση εικόνας - κειμένου (Meskin, 2007).

Στην παρούσα διατριβή, λαμβάνοντας υπόψη πρότυπα (standard) και μεταβλητά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (variable features) (Meskin, 2007) των κόμικς και την «έννοια των συστάδων» (Gaut, 2005), αντλήθηκαν στοιχεία από τους παραπάνω ορισμούς, ώστε να καθοριστούν τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια για μεθοδολογικούς λόγους τόσο στη σχεδίαση όσο και στην

αξιολόγηση των μαθητικών κόμικς (τεχνικές αφήγησης, σκίτσο/εικόνες σε διαδοχή/ακολουθία, «οπτική - λεκτική αλληλεξάρτηση» και συμβάσεις όπως λεκτικά μπαλόνια και λεζάντες). Ως προς την υπερμεσική τους διάσταση, σύμφωνα με την άποψη των Carroll (1994) και Meskin (2007), κάποια έργα μπορεί να θεωρηθούν κόμικς ως μέρος των εξελισσόμενων ειδών που ανατρέπουν τα όρια των αρχικών ιδεών, αλλά διατηρούν μια σύνδεση με τα παραδοσιακότερα από αυτά όπως τα υπερμεσικά κόμικς, που αποτελούν και αντικείμενο της παρούσας διατριβής.

### 3.4 Η Αφηγηματικότητα στα Κόμικς

Η αφήγηση στα κόμικς μπορεί να βασίζεται σε ένα σύστημα επικοινωνίας χτισμένο στο διαλεκτικό παιχνίδι ανάμεσα σε α) εικόνες - σχέδια διαδοχικών καταστάσεων μιας πράξης β) στο περιεκτικό κείμενο που σχολιάζει την πράξη ή μεταφέρει τα λόγια - σκέψεις των ηρώων. Η αφηγηματική δομή τους βασίζεται σε μια διαδοχή πινάκων που ωθεί τον αναγνώστη να βλέπει τη «συνέχεια» της αφήγησης μέσα στην «ασυνέχεια» των πινάκων που απομονώνουν την εικόνα (Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, 2001). Η συνύπαρξη λόγου και εικόνας δημιουργεί μια σχέση μάλλον συμπληρωματική, η επιτυχία της οποίας κρίνεται από τη «δοσολογία κειμένου και εικόνας» (Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, 2001). Η Perret (2001) δανείζεται τον αριστοτελικό όρο «διαλεκτική σχέση» και με αυτόν περιγράφει τη σχέση εικόνας - κειμένου στα κόμικς και θεωρεί ότι ενώ αρχικά αντιτίθενται, μέσα από το σχήμα «θέση - αντίθεση» (thesis - antithesis) τελικά συνιστούν μια «σύνθεση» (synthesis).

Σε σχέση με την αφηγηματικότητα συγγενικών μορφών τέχνης, τα κόμικς διηγούνται μια ιστορία σε μορφή έντυπης αφήγησης, όπως η λογοτεχνία, μας δίνουν οπτικές πληροφορίες μέσω του σχεδίου, όπως η ζωγραφική και χρησιμοποιούν συνδυασμό εικόνων και λέξεων για να μεταφέρουν ένα μήνυμα όπως ο κινηματογράφος (Tiner, 1997; Καούρα, 2005). Κάθε σελίδα τους είναι μια συλλογή από βινιέτες, μια ενιαία σύνθεση από ακίνητα καρτέ - πίνακες εν είδει

«εικονικού μουσείου» που αποκαλύπτει ένα κόσμο με κάθε λεπτομέρεια, αλλά και προσφέρει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να καθορίσει αυτός το χρόνο ανάγνωσης είτε βιαστικά είτε προσεκτικά, βινιέτα-βινιέτα, χωρίς την πίεση να φτάσει στην επόμενη λέξη, πριν αποκωδικοποιηθεί το νόημα της ή την ταχύτητα με την οποία κινείται ο κινηματογραφικός φακός (Καούα, 2005).

Ακόμη, ενώ τα έργα ζωγραφικής είναι πλαισιωμένα για να χωριστούν από το περιβάλλον, οι ταινίες δεν έχουν πλαίσια, συνδέοντας την εικόνα με τον υπόλοιπο κόσμο. Τα καρέ του κόμικς βρίσκονται σε ενδιάμεσο στάδιο: «κόβονται» ως ενιαίες οντότητες, όμως αποτελούν μέρος μιας συνέχειας, μιας άποψης ενός μεγαλύτερου κόσμου (Peeters, 1991). Εντούτοις, κάθε καρέ απαιτεί ανάκληση του προηγούμενου και ένα βλέμμα στο επόμενο. Αντίθετα από μια χρονικά παγωμένη ζωγραφική και μια ταινία με συνεχή ροή προς τα εμπρός, τα καρέ του κόμικς είναι κάπου ενδιάμεσα, μια στιγμή στο χρόνο και μέρος μιας ροής, μιας μετακίνησης (Peeters, 1991). Γενικά το παιχνίδι εικόνας και λόγου παρουσιάζει μια οπτική πραγματικότητα με την υποκειμενικότητα της ζωγραφικής, χωρίς όμως να ενεργοποιεί τη φαντασία του αναγνώστη λογοτεχνίας ούτε «να εποπτεύει με το ρεαλισμό του κινηματογραφικού φακού» (Καούα, 2005).

Ο Eco χρησιμοποιεί τον όρο «σημαντική» για να περιγράψει το ευρύτερο δίκτυο συμβάσεων που συμπεριλαμβάνει όλα τα εικονογραφικά στοιχεία μαζί με άλλους συμβολισμούς, δηλαδή τα ιδεογραφήματα, τα μπαλονάκια ή συννεφάκια κ.λπ.. Όλα αυτά μαζί θεωρεί ότι συνθέτουν μια «μεταγλώσσα», έναν προκαταρκτικό κώδικα που για να αποκρυπτογραφηθεί απαιτείται αναφορά σε έναν συγκεκριμένο κώδικα με σημαίνοντα όχι μόνο τα γλωσσικά, αλλά και τα εικονογραφικά στοιχεία. Όλα αυτά τα στοιχεία της σήμανσης οδηγούν σε μια «γραμματική του κάδρου» (Eco, 1987). Εκτός από τη γραμματική, τα αλληλοδιάδοχα κάδρα δείχνουν την ύπαρξη μιας σύνταξης, όπως το μοντάζ των ταινιών, που δεν συνδέει όμως ακίνητα κάδρα για να δώσει την ψευδαίσθηση της ροής, αλλά πραγματοποιεί μια «ιδανική συνέχεια μέσω μιας πρακτικής ασυνέχειας. Το κόμικς διασπά το continuum σε λίγα αναγκαία στοιχεία [...]». Ο



αναγνώστης συγκολλώντας αυτά τα στοιχεία στη φαντασία του τα βλέπει ως continuum (Eco, 1987).

Όλα τα προαναφερθέντα μορφολογικά στοιχεία της αφήγησης ο ίδιος μελετητής πιστεύει ότι καθορίζουν την εκάστοτε πλοκή, αλλά και μας δίνουν τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τις επικοινωνιακές δυνατότητες του είδους. Καταλήγει στο ενδιαφέρον συμπέρασμα ότι τα κόμικς αποτελούν ένα αυτόνομο «λογοτεχνικό είδος με ιδιαίτερα δομικά στοιχεία και αυθεντική επικοινωνιακή τεχνική που βασίζεται σε έναν κώδικα, τον οποίο συμμερίζονται οι αναγνώστες και στον οποίο καταφεύγει ο δημιουργός [...] για να διαρθρώσει ένα μήνυμα που απευθύνεται στη νόηση, τη φαντασία και τις προτιμήσεις των αναγνωστών» (Eco, 1987).

Ο Groensteen (1999), θεωρητικός των κόμικς, τα θεωρεί επίσης ως μια γλώσσα, ως ένα «σύνολο παραγωγικών μηχανισμών νοηματοδότησης». Υποστηρίζει ότι αποτελούν ένα «σύστημα» πολλών στοιχείων που λειτουργούν από κοινού. Διατυπώνει την ένστασή του στην άποψη ότι η Λογοτεχνία είναι το μοντέλο όλων των αφηγηματικών μορφών και υποστηρίζει ότι πλέον δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αφηγηματολογία, αφού υπάρχουν πολλά μέσα (media) που βασίζονται στην αφήγηση. Συμφωνεί με τον Ricouer (1988) ότι υπάρχει το αφηγηματικό είδος που περιλαμβάνει αφηγηματικές κατηγορίες: μυθιστόρημα, διήγημα, ταινία, θεατρικό κείμενο, αλλά και κόμικς ή φωτορομάντζα, και μελλοντικά θα ενσωματώσει και άλλα είδη που θα γεννηθούν με την τεχνολογική ανάπτυξη. Όλα τα παραπάνω είδη προτείνουν στο κοινό ένα ακόμη μοντέλο αφήγησης με τις ιδιαιτερότητές τους, ενώ ορισμένα όπως τα κόμικς ανταποκρίνονται περισσότερο στο σύγχρονο αναγνώστη. Παραθέτει επίσης την άποψη του Fellini ότι στα κόμικς ο αναγνώστης μετακινείται με το δικό του ιδιαίτερο ρυθμό και φαντασία και διαπιστώνει ότι η αφήγηση πραγματώνεται με κάθε στοιχείο οπτικό, γλωσσικό, ακουστικό (Groensteen, 1999).

### 3.5 Η Ανάγνωση των Κόμικς

Η ανάγνωση τους από την άλλη είναι ένας σύνθετος γνωστικός στόχος που λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα (Little, 2005):

- **Περάτωση (closure):** η δυνατότητα να συμπληρώνει ο νους το ελλιπές και τη δράση. Τα καρέ των κόμικς διαρρηγνύουν τον χρόνο και το χώρο και λειτουργούν ως αποσυνδεδεμένες στιγμές. Με την περάτωση συνδέονται οι στιγμές και κατασκευάζεται νοητικά μια ενοποιημένη πραγματικότητα (Murray, 2006). Ο McCloud (1993) υποστηρίζει ότι η ανάγνωση γίνεται με τρόπο ώστε να συμπληρώνουμε «τα χάσματα» μεταξύ των καρέ» και ονομάζει τη διαδικασία «αόρατη τέχνη» των κόμικς. Πρόκειται για μια μορφή ενεργούς ανάγνωσης (active reading) (Little, 2005).
- **Αφηγηματική πυκνότητα (narrative density):** το ποσό πληροφοριών που μεταδίδει ένα μεμονωμένο καρέ. Λόγω του πλήθους των πληροφοριών που μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα καρέ, οι εικόνες μπορούν να διαβαστούν ως κείμενο (Little, 2005).
- **Διεύρυνση / Ενίσχυση (amplification) (Eisner, 1985):** αναφέρεται στη χρήση των λέξεων, ώστε να ενισχύσουν την αφηγηματική ροή των συμβόλων (εικόνες). Από την άποψη του γραμματισμού, εικόνες και λέξεις ενισχύουν η μία την άλλη, ώστε να βοηθήσουν στη κατανόηση του όλου (Little, 2005).
- **Μετατροπή του χρόνου (της ομιλίας) σε χώρο («μπαλονάκια») και του χώρου (φάσεις πλοκής) σε χρόνο (διαδοχική παράθεση βινιετών σύμφωνα με τη χρονική σειρά) (Μαρτινίδης (1996).**

### 3.6 Δομικά Στοιχεία των Κόμικς

Τα δομικά και πρότυπα (standard) στοιχεία των κόμικς που ενδιαφέρουν την παρούσα μελέτη είναι η εικόνα και το κείμενο. Ο Kannenberg (2001) περιγράφει

τις εικόνες σε ένα κόμικς ως οπτικό αφήγημα και τις λέξεις ως κειμενικό αφήγημα.

α. Καρέ ή κάδρα ή βινιέτες (Panels):

Η εξέλιξη της ιστορίας ή των πληροφοριών εμφανίζεται μέσω μιας σειράς καρέ (Thompson, 2008). Πρόκειται για τη δομική μονάδα των κόμικς, η οποία πλαισιώνει την εικόνα με τις οπτικές πληροφορίες (ζωγραφικές εικόνες/pictorial images, σχέδιο, μπαλόνια διαλόγου κ.λπ.). Τα καρέ διαφοροποιούνται ως προς το σχήμα και την έκταση ανάλογα με τις ανάγκες του δημιουργού, το μήνυμα του, τα αφηγηματικά πλάνα που θέλει να χωρέσει και τα στοιχεία που θέλει να τονίσει. Συνήθως έχουν πλαίσιο, αλλά όχι πάντα και είναι ορθογώνια σε ίδιο μέγεθος, ώστε να κυλά η ιστορία ομαλά. Εντούτοις, μπορεί να έχουν και άλλες μορφές ή διαφορετικά μεγέθη για να τονίσουν κάποιο συναίσθημα ή για να δώσουν δραματική ένταση σε μία σκηνή (τετράγωνα, τριγωνικά, κάθετα, οριζόντια κ.λπ.). Ακόμη πολλά καρέ επιταχύνουν τη δράση, ενώ λίγα την επιβραδύνουν (Πανάϊκας, 1998; Morrison et al., 2002). Κάθε σελίδα μπορεί να συμπεριλαμβάνει (Πανάϊκας, 1998):

- Εξώφυλλο: περιγράφει την ιστορία σε μία εικόνα, υπαινίσσεται το περιεχόμενο του έργου, παρουσιάζει το βασικό ήρωα ή ήρωες και περιέχει τον τίτλο και το όνομα του συγγραφέα (Morrison et al., 2002)
- Splash page: συνήθως είναι η πρώτη σελίδα που περιλαμβάνει μία ή δύο εικόνες και ενσωματώνει τίτλο, logo, τους συγγραφείς ή άλλη τέτοιου είδους πληροφορία (O' Neil, 2001)
- Ολοσέλιδο καρέ για σκηνές κορύφωσης της δράσης είτε ως επισφράγισμα της ή ως splash page
- Ημισέλιδο καρέ για σημαντικές σκηνές, συχνά στο τέλος ή στην αρχή του κόμικς, για να εισαγάγει ή να ολοκληρώσει την πλοκή
- Δισέλιδο καρέ για εκτενείς ή περίπλοκες σκηνές, καθώς και για την αρχή ή το τέλος ενοτήτων
- Τεταρτοσέλιδο καρέ για λεπτομέρειες στην εικονογράφηση αλλά και για παράθεση κειμένου

- Τυπικό καρτέ: καταλαμβάνει το 1/9 ή 1/6 της σελίδας. Εστιάζει στην ολόσωμη απεικόνιση του ήρωα και τονίζει τις σκέψεις και τη θέση του.
- Μικρό καρτέ σε σχήμα τριγώνου, τετραγώνου ή κύκλου, δίνει έμφαση σε κάποια σημαντική λεπτομέρεια, επεξηγεί κάποια ενέργεια ή δείχνει το χρόνο που κυλά.

#### β. Διαδοχή/ακολουθία (Sequence):

Τα κόμικς διαβάζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω έως κάτω, όπως τα παραδοσιακά κείμενα (Thompson, 2008). Οι ακίνητες εικόνες στη σειρά συνδέονται μεταξύ τους, για να ολοκληρωθεί μια σκηνή με ενότητα τόπου-χρόνου. Μια εικόνα δηλαδή ακολουθεί μια άλλη, ώστε να μεταδώσει τις πληροφορίες στον αναγνώστη (Morrison et al., 2002). Η μετάβαση από καρτέ σε καρτέ γίνεται με τρεις τρόπους δράση - δράση, υποκείμενο - υποκείμενο, σκηνή - σκηνή (McCloud, 1993).

#### γ. Διάκενο (gutter):

Είναι το κενό, λευκό διάστημα ανάμεσα σε δυο διαδοχικές εικόνες. Είναι ο χώρος όπου ο αναγνώστης ενώνει νοηματικά το ένα καρτέ με το άλλο, εντός του οποίου «συμβαίνουν» διάφορες εξελίξεις της πλοκής, τις οποίες όμως ο αναγνώστης πρέπει να συμπεράνει αυτοβούλως (Thompson, 2008). Η ανάγνωση της «διαδοχικής τέχνης» απαιτεί από τον αναγνώστη να συμπληρώσει τη δράση και το διάλογο που λαμβάνει χώρα στα διάκενα. Επομένως, ο καλλιτέχνης πρέπει να επιλέξει ποιες εικόνες και λέξεις θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να αναγκασθεί ο αναγνώστης να συνεχίσει την ανάγνωση, όπως συμβαίνει και με έναν συγγραφέα κειμένου πεζογραφίας που επιλέγει λέξεις (Frey & Fisher, 2010).

#### δ. Εικόνες/ σύμβολα (Images/ Icons/ Symbols)

Η γλώσσα τους στηρίζεται σε σύμβολα και σε εικόνες, που είναι παγκοσμίως κατανοητά (Burton, 1955). Οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν τις εικόνες περιγραφικά (περιεχόμενο), ερμηνευτικά (νόημα) και τεχνικά [χρώμα, στυλ, υπόβαθρα (background), οπτική γωνία, κοντινά (close ups) ή μακρινά πλάνα (long shots) ή ζουμ (zoom)] σε σχέση με τα δύο πρώτα (Κορωναίου, 2002).

Τα πλάνα στα οποία λαμβάνει χώρα η δράση είναι δύο, το μπροστινό (foreground) στο οποίο παρουσιάζονται λεπτομερώς τα πρόσωπα στα οποία εστιάζει το καρέ με τη δράση τους και το υπόβαθρο/φόντο (background) που υποστηρίζει συμπληρωματικά την κύρια δράση και δίνει πληροφορίες για τον τόπο και το χρόνο. Οι χαρακτήρες από την άλλη, ως φορείς της δράσης εκφράζουν συναισθήματα, στάσεις και διαθέσεις μέσα από τις εκφράσεις, τις χειρονομίες και τις κινήσεις του σώματός τους (Morrison et al., 2002).

#### ε. Η επιλογή του σχεδίου

Το σχέδιο και ο γραφισμός, εκφραστικά μέσα των κόμικς, διαβαθμίζονται ανάλογα με την ομοιότητά τους με την πραγματικότητα (Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, 2001). Οι ιστορίες με ρεαλιστικό περιεχόμενο εικονογραφικά έχουν ρεαλιστικό στυλ και σκίτσα, ενώ αυτές με αστείο, υπερβολικό ή εξωπραγματικό περιεχόμενο έχουν καρτουνίστικο (cartoony) στυλ και σκίτσα πρόχειρα, ημιρεαλιστικά με στοιχεία καρικατούρας ή γελοιογραφίας, δηλαδή μεγαλύτερη ή μικρότερη σχηματοποίηση (Μαρτινίδης, 1990; Πανάϊκας, 1998).

#### στ. Η ομιλία των κόμικς

Ως προς τα γράμματα, οι διάλογοι και οι λεζάντες γράφονται συνήθως με κεφαλαία. Ο τύπος των γραμμάτων συχνά χρησιμοποιείται για να προβάλλει τη διάθεση ή για επιτονισμό. Για παράδειγμα διακριτοί χαρακτήρες (bold) δίνουν έμφαση σε λέξεις, ενώ λιγότερη έμφαση δίνεται σε λέξεις με μικρά γράμματα. Το παραδοσιακότερα κόμικς γράφονται με κεφαλαία γράμματα ή με μικρά για να υπογραμμίσουν ένα σημείο ή για να νοηματοδοτήσουν διαφορετικά μια φράση (π.χ. μικρογράμματα για ψιθύρισμα). Εντούτοις, μερικοί εκδότες έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν παράλληλα κεφαλαία και μικρά γράμματα (Thompson, 2008).

Η ομιλία στα κόμικς πραγματώνεται μέσα από τρεις φορείς:

ι. Αφηγητής. Συνήθως ένα τρίτο πρόσωπο που αφηγείται την ιστορία. Συχνά η φωνή του αποδίδεται με κεφαλαία γράμματα, για να προσδώσει αντικειμενικότητα και επιγραμματικότητα. Η συχνή ή λιγότερο συχνή χρήση του

αφηγητή υπαγορεύεται από τις ανάγκες της αφήγησης, π.χ. πόσο απέχουν χρονικά οι σκηνές μεταξύ τους (Πανάϊκας, 1998). Συνήθως η φωνή του τοποθετείται σε:

- Λεζάντα (Caption): Ένα οριοθετημένο πλαίσιο κειμένου (αφηγηματικό κιβώτιο) εκτός των διαλόγων, συνήθως ορθογώνιο, που χρησιμοποιείται για τα παντογνωστικά σχόλια του συγγραφέα, σημειώσεις ή ως μεταβατικό κείμενο, όταν αλλάζει η σκηνή και το χρονικό - τοπικό σημείο («εν τω μεταξύ...») (O' Neil, 2001). Χρησιμοποιούνται επίσης συχνά για να συνοψίσουν ένα ή περισσότερα καρέ και με αυτόν τον τρόπο βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει το νόημα και τη συνέχεια της ιστορίας. Βρίσκονται συνήθως στην κορυφή ή το κατώτατο σημείο του καρέ (Thompson, 2008).

ii. Ήρωες: Η φωνή τους δίνει πληροφορίες για την εξέλιξη της πλοκής, εκφράζει στάσεις, επιθυμίες, απόψεις, καθορίζει τον τόνο και τη συναισθηματική κατάσταση των ομιλητών. Έντονα και κεφαλαία γράμματα υποδηλώνουν υψηλό τόνο φωνής, ενώ πολύ μικρά δηλώνουν χαμηλό τόνο (Πανάϊκας, 1998). Συνήθως τοποθετούνται σε:

- «Μπαλόني» ή «μπαλονάκι» διαλόγων (Speech/Word balloon/bubble): Ένα οριοθετημένο πλαίσιο κειμένου, ένα «συννεφάκι ομιλίας» που περιέχει το διάλογο, συνήθως με μια «ουρά» ή «δείκτη/ ακίδα» που δείχνει τον ομιλητή. Μπορεί να έχει διάφορες μορφές με πιο συνηθισμένο το ελλειψοειδές ή ορθογώνιο σχήμα (O' Neil, 2001). Αποτελεί ένα από το πιο αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματά των κόμικς. Οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές μπαλονιών διαλόγου ανάλογα με τις προθέσεις τους. Ένα κυματιστό μπαλόني χρησιμοποιείται, για να δείξει ότι ο χαρακτήρας φοβάται ή ένα με οδοντωτά άκρα για ηλεκτρονική φωνή (Thompson, 2008). Παρατεταμένη απουσία τους προσδίδει μελαγχολία στους ήρωες (Μαρτινίδης, 1990).
- «Μπαλόني» σκέψης (Thought balloon): Ένα οριοθετημένο πλαίσιο κειμένου που περιέχει τις σκέψεις ενός χαρακτήρα. Τα «μπαλόνια ή συννεφάκια σκέψης» μπορεί να έχουν ένα πιο «άτακτο» συννεφοειδές

σχήμα και συνδέονται με το χαρακτήρα που σκέφτεται μέσω μιας σειράς από κυκλάκια, που μειώνονται σε μέγεθος (Ο' Neil, 2001).

- «Μπαλόνη» κραυγής ή ψιθύρου. Υπάρχουν και άλλοι τύποι από συννεφάκια όπως αυτά τα οποία χρησιμοποιούνται, όταν κάποιος λέει κάτι πολύ δυνατά (μπαλόνη κραυγής) ή όταν γίνεται αναμετάδοση με ζικ ζακ γραμμές ή όταν κάποιος ψιθυρίζει (σαν τα απλά συννεφάκια αλλά με διακεκομμένες γραμμές) (Ο' Neil, 2001).
- «Ιδεογραφήματα». Στα χιουμοριστικά κόμικς οπτικοποιούν τη μεταφορά ή την παρομοίωση π.χ. βλέπω αστράκια, αναμμένο λαμπάκι που σημαίνει «ιδέα», διάφορα σχέδια που υποδηλώνουν βωμολοχίες, ανατρέχουν σε ένα «σηματοποιητικό συμβολισμό» άμεσα αναγνωρίσιμο από τον αναγνώστη (Πανάϊκας, 1998; Eco, 1987).

### iii. Περιβάλλον:

- Ηχητικά Εφέ (Sound effects): Στυλιζαρισμένο κείμενο, «κατασκευασμένες λέξεις» που αντιπροσωπεύουν τους θορύβους μέσα σε μια σκηνή. Τα περισσότερα είναι γράμματα που μοιάζουν να επιπλέουν και μερικές φορές είναι αναπόσπαστο τμήμα της εικονογράφησης. Αποδίδονται με μικρά ή κεφαλαία γράμματα και συνήθως είναι εκτός μπαλονιών. Συμπληρώνουν ηχητικά οτιδήποτε είναι αδύνατο να παρασταθεί εικονιστικά ή να περιγραφεί από τους διαλόγους ή τις λεζάντες (Πανάϊκας, 1998).

### ζ. Ανάπτυξη της ιστορίας:

- Ιστορία: είναι το «αφηγηματικό περιεχόμενο», ένα σύνολο στοιχείων, όπως τα πρόσωπα και οι πράξεις τους, το πού, το πότε και το γιατί (Genette, 1972).
- Πλοκή: όρος που εστιάζει την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι ακολουθίες των γεγονότων μιας ιστορίας.
- Η αφηγηματική δομή αναφέρεται στην ιδιαίτερη διάταξη που παίρνουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου αφηγήματος τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (χαρακτήρες, πλοκή, δράση), έτσι ώστε να παραγάγουν νόημα.

Είναι μια λογοτεχνική σύμβαση που εξισορροπεί την ιστορία χωρίζοντάς την σε τρία μέρη, αρχή, μέση και τέλος. Αυτή η κλασική γραμμική αφήγηση είναι μετάβαση, μέσω μιας ή περισσότερων διαδικασιών μετασχηματισμού, όπως η εμφάνιση ενός εμποδίου που πρέπει να ξεπεραστεί με την προώθηση κάποιων ενεργειών (δράση), από μια αρχική κατάσταση σε μια τελική (Παπαρούση, 2007).

η. Διάγραμμα πλοκής - αφηγηματικής δομής (Wheeler, 2004).

Στην κλασική γραμμική αφήγηση εφαρμόζεται η δραματική δομή του Gustav Freytag ή πυραμίδα Freytag που είναι μια νεότερη εφαρμογή της αριστοτελικής δομής σε πέντε μέρη ή πράξεις:

- Exposition - Έκθεση (Αρχική κατάσταση): Βασικές πληροφορίες όπως ένταξη στο χώρο και το χρόνο, περιβάλλον, βιογραφικά στοιχεία των χαρακτήρων, σχέσεις με τους υπόλοιπους. Περιλαμβάνει ακόμη το καταλυτικό γεγονός, το κινητήριο χρονικό σημείο που θέτει το υπόλοιπο της ιστορίας σε κίνηση.
- Rising action - Ανοδική δράση (Δέση): Σειρά γεγονότων που οδηγούν στην κλιμάκωση της ιστορίας. Εμφάνιση του προβλήματος - σύγκρουσης που ανατρέπει την αρχική κατάσταση, εμπόδια, εσωτερική αντίδραση και εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος.
- Climax (turning point) - Κορύφωση ή Κλιμάκωση: Χαρακτηρίζει μια αλλαγή για το καλύτερο ή το χειρότερο στις υποθέσεις του πρωταγωνιστή.
- Falling action - Εκπίπτουσα δράση: Κατά τη διάρκειά της η σύγκρουση μεταξύ του πρωταγωνιστή και του ανταγωνιστή ξεδιαλώνεται, με τον πρωταγωνιστή να κερδίζει ή να χάνει έδαφος απέναντι στον αντίπαλο.
- Dénouement ή resolution - Λύση (κάθαρση): Είναι η τελική προσπάθεια του χαρακτήρα να φτάσει στο σκοπό του και να αντιμετωπίσει τα εμπόδια. Ολοκληρώνει το έργο, δημιουργώντας μια νέα τάξη πραγμάτων.



Για την ανάπτυξη της ιστορίας με εικόνες προαποφασίζεται πόσες σκηνές θα περιλαμβάνει η κάθε ενότητα π.χ. η αρχική κατάσταση. Οι σκηνές μπορεί να εκτυλίσσονται σε δύο ή τρία καρέ ή να εξαπλώνονται σε σελίδες και να έχουν ενότητα τόπου, χρόνου και προσώπων.

### **3.7 Από τα Έντυπα στα Ψηφιακά Κόμικς**

Όπως και άλλα έντυπα μέσα, τα κόμικς από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα μετατοπίζονται με αργούς ρυθμούς στην ψηφιακή τους εποχή με την αλλαγή των μεθόδων παραγωγής και των συστημάτων παράδοσης, αφού άρθηκαν οι περιορισμοί του έντυπου μέσου (Marrs, 2005). Ακολουθούν σταθμοί στην πορεία που ακολούθησαν τα κόμικς στη διάρκεια της ύπαρξής τους.

#### **3.7.1 Ιστορικά Στοιχεία: Η Καταγωγή και η Εξέλιξη των Κόμικς**

Μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία ή προϊστορία των κόμικς ενδεχομένως να ξεκινήσει από τα προϊστορικές παλαιογραφίες, το δίσκο της Φαιστού, τους αιγυπτιακούς παπύρους (Βίβλος των Νεκρών) και τις νεκρικές τοιχογραφίες (3000 π.Χ.), να συνεχίσει στην αρχαία Ελλάδα και Ρώμη (αγγειογραφίες, ανάγλυφα σε ζωφόρους ναών, αψίδες, στήλες), έπειτα να φτάσει στις ταπισερί της Bayeux (11ος αιώνας μ.Χ.), σε κινέζικες εικονικές αφηγήσεις της εποχής των Μινγκ, στα ιαπωνικά Emakimono (εικονογραφημένες περγαμηνές), σε προκολομβιανά χειρόγραφα του 1500 μ.Χ., στις τοιχογραφίες και τα βιτρό των χριστιανικών ναών, σε χειροποίητα βιβλία (ψαλτήρια, βιβλία των Ωρών), στις εικόνες του Epinal που εξιστορούν βίους αγίων και να καταλήξει στις ζωγραφίες του Hogarth (18ος αιώνας) που αφηγούνται μια ιστορία και στις σατιρικές εικονογραφημένες ιστορίες (Essay on Physiognomics) σε 7 (επτά) άλμπουμ του Töpfer, διευθυντή σχολείου του 19ου αιώνα, για να παρακινήσει τους μαθητές του προς μάθηση που δημοσιεύτηκαν με προτροπή του Goethe (Lacassin, 1982; McCloud, 1993; Αντωνιάδης, 1995; Σκαρπέλος, 2000).

Άξιο μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι με βάση τα παραπάνω δεδομένα, τα κόμικς συσχετίζονται με σπουδαίους πολιτισμούς ολόκληρης της υφηλίου. Έτσι, όμως ως γενεσιουργές ιδέες των κόμικς καταλογίζονται όλες σχεδόν οι παραστατικές τέχνες της ανθρωπότητας πριν τον Γουτεμβέργιο και την τυπογραφία (Μαρτινίδης, 1994). Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές οι παραπάνω σταθμοί συνθέτουν την προϊστορία των κόμικς, ενώ για άλλους είναι μια λανθάνουσα προσπάθεια των θεωρητικών να τοποθετήσουν τις ρίζες τους στους αρχαίους πολιτισμούς, ώστε να αποκτήσουν τα κόμικς πολιτιστική αξία ύστερα από δεκαετίες αρνητικής κριτικής μέχρι και απαγόρευσης (Μαρτινίδης, 1994; Σκαρπέλος, 2000; Meskin, 2007).

Γενικά, η προσπάθεια έχει επικριθεί αρκετά γιατί ενδεχομένως να πρόκειται για «καλλιτεχνικό αναχρονισμό», αφού η θεωρία των κόμικς διαχειρίζεται την ιστορία για να αμυνθεί και καθιερώνει την παλαιότητα του μέσου, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερα επίπεδα νομιμότητας στον κόσμο της Τέχνης λόγω «αισθητικής αβεβαιότητας» (Μαρτινίδης, 1994; Meskin, 2007). Εντούτοις, «δεν είναι δυνατά τα πάντα σε όλες τις εποχές» σύμφωνα με τον Wölfflin (1960) κάτι που ο Danto (1981) έκανε ακρογωνιαίο λίθο της Φιλοσοφίας της Τέχνης (Meskin, 2007). Πάντως, μάλλον είναι σφάλμα να μη λάβουμε υπόψη τα ιστορικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία παρήχθησαν τα προαναφερθέντα έργα (Μαρτινίδης, 1994; Σκαρπέλος, 2000).

Στη νεότερη εποχή και μέχρι το 19ο αιώνα ο γραπτός λόγος και η εικόνα ήταν πλήρως διαχωρισμένα στη συνείδηση του κοινού. Οι δύο αυτές μορφές έκφρασης και το καλλιτεχνικό τους απείκασμα, η λογοτεχνία και η ζωγραφική, είχαν γνωρίσει την αποδοχή ως «υψηλή τέχνη». Ιδιαίτερα η λογοτεχνία, η οποία πρόσφερε ευκολότερη πρόσβαση σε ένα μέσο κοινό σε αντίθεση με τη ζωγραφική και μουσική, απέκτησε αυξημένο κύρος (Καούα, 2008α). Η επιμειξία τους λοιπόν, απορριπτόταν ως «χαμηλή» μορφή τέχνης, όπως στα εικονογραφημένα μυθιστορήματα του 18ου και 19ου αιώνα (*οι Περιπέτειες της Οικογένειας Φενουγιάρ* του Κριστόφ, 1889), τα διάφορα εβδομαδιαία magazines στη Γαλλία,

(*Le Zougnál nte la Zenés*, 1872 και *Mon Zougnál*, 1881 για γόνους αστικών οικογενειών) και τα εικονογραφημένα σατιρικά κείμενα σε εφημερίδες ή περιοδικά (στη Γερμανία οι *Max und Moritz* του Busch, 1865 ή στην Αγγλία ο *Ally Sloper*, 1884 των Ross & Duval και το *Comic Cuts*, 1890) (Μαρτινίδης, 1994; Καούα, 2008α).

Στις ΗΠΑ ο πρώτος χαρακτήρας κόμικς, το *Yellow Kid* του Outcault, εμφανίστηκε το 1896 μαζί με τα *Katzenjammer Kids* του Dirks (1897) και τον *Little Nemo*, (στις αρχές του 20ού αιώνα σε σχέδια του Winsor McCay) που βάσισαν την αφήγηση τους σε μια αλληλουχία εικόνων, θεμελιώνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα βασικό χαρακτηριστικό των κόμικς (Μαρτινίδης, 1994; Καούα, 2008α). Παράλληλα, κοινωνικά και πολιτικά σχόλια με μορφή καρτούν (γελοιογραφίες) εμφανίστηκαν αρχικά σε εφημερίδες στην Αμερική και συνόδευσαν τον Αμερικανικό Εμφύλιο Πόλεμο, τον Πυρετό του Χρυσού, το Κίνημα των Suffragettes. Αυτή η παράδοση πολιτικής γελοιογραφίας έχει συνεχιστεί μέχρι σήμερα από μεμονωμένα καρέ σε χιουμοριστικά κόμικ στριπ (Marrs, 2005). Όλες οι παραπάνω προσπάθειες αρχικά θεωρήθηκαν παραφιλολογικά προσθέματα στις τέχνες του λόγου και της εικόνας, «εικονογραφημένα κείμενα» ή «εικόνες με λεζάντες» που στόχευαν στην ψυχαγωγία των «αγράμματων μαζών» (Μαρτινίδης, 1994; Καούα, 2008α).

Στη διάρκεια του 20ού αιώνα όμως διαδραστικά ρεύματα τέχνης όπως ο σουρεαλισμός και η ποπ - αρτ, κατήργησαν τις διακρίσεις μεταξύ «υψηλής» και «χαμηλής» τέχνης, ενώ το σταδιακό πέρασμα από το μοντερνισμό στο μεταμοντερνισμό, επέτρεψε μεγαλύτερη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ γραπτού λόγου και εικόνας και μεταξύ διαφορετικών τεχνών - όχι βέβαια χωρίς κριτική και αμφισβήτηση (Καούα, 2008α). Σε αυτό το καλλιτεχνικό κλίμα (ανα)γεννώνται και εξελίσσονται τα κόμικς. Το είδος γνώρισε αρχικά μεγάλη επιτυχία στις ΗΠΑ όπου οι μελετητές του προχώρησαν ακόμη και σε περιοδολόγησή του (Πλατινένια, Χρυσή, Αργυρή, Χάλκινη, Μοντέρνα Εποχή) (Ταρλαντζός, 2006).

Στην Ευρώπη (ειδικά σε Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία) τα παιδικά περιοδικά άρχισαν να δημοσιεύουν κόμικς κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '30. Είναι η εποχή μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κατά την οποία παρατηρείται συγκέντρωση του πληθυσμού σε μεγαλουπόλεις και παράλληλη αύξηση της βίας και της εγκληματικότητας. Στις ΗΠΑ τις επόμενες δεκαετίες η οικονομική κρίση και το έγκλημα φέρνουν νέους πρωταγωνιστές, όπως ο ντετέκτιβ *Dick Tracey* και οι ήρωες επιστημονικής φαντασίας όπως ο *Superman*, το 1938 και ο *Batman* το 1939 (Sarceni, 2003). Στην Ευρώπη, στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι γερμανικές δυνάμεις κατοχής απαγορεύουν την εισαγωγή αμερικάνικων κόμικς. Μετά τη λήξη του οι Γάλλοι διατηρούν την απαγόρευση και το γεγονός αυτό δίνει ώθηση στα γαλλοβελγικά κόμικς (Μαρτινίδης, 1990).

Γρήγορα διακρίνονται ευρωπαϊκά καλλιτεχνικά ρεύματα και πραγματοποιούνται πολλές καλλιτεχνικές εκθέσεις. Δημιουργούνται σχολές κινούμενου σχεδίου στο Λουξεμβούργο, ενώ στο Βέλγιο η τέχνη των κόμικς απετέλεσε έναν σημαντικό παράγοντα καλλιτεχνικής δημιουργικότητας με διεθνή απήχηση (Μαρτινίδης, 1990). Για παράδειγμα, υπό την επίδραση του Disney δημιουργούνται τα *Les Schtroumpfs* από τον Peyo, η ευρωπαϊκή βελγική απάντηση στον Μίκυ Μάους, με μεγάλη επιτυχία και στις ΗΠΑ, όπου ονομάζονται *Smurfs* και αποτελούν δείγμα πολιτιστικής συναλλαγής (Μαρτινίδης, 1990). Παράλληλα, στις ΗΠΑ, την ψυχροπολεμική περίοδο προς το τέλος του '40 με νωπές τις μνήμες του Β΄ Παγκοσμίου δημοσιεύεται η μελέτη του Coulton Waugh *The Comics* ο οποίος τα τοποθετεί στο σύνολο των μαζικών μέσων, υποστηρίζοντας ότι είναι «ένα προϊόν εκδημοκρατισμού της κουλτούρας» (Σκαρπέλος, 2000). Ταυτόχρονα εμφανίστηκαν τα αποκαλούμενα κόμικς «εγκλήματος» και «φρίκης» καθώς και κόμικς με ερωτικό περιεχόμενο. Το έγκλημα και η βία απεικονίστηκε με ωμότητα και πολλοί ανησύχησαν για την επίδραση τους στα παιδιά.

Την ίδια εποχή, ο ψυχίατρος Dr. Fredric Wertham, μελέτησε τη νεανική εγκληματικότητα και προειδοποίησε για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στα κόμικς. Στη μελέτη του *The Seduction of the Innocent*, το 1954, εκτόξευσε μύδρους εναντίον τους, θεωρώντας ότι προωθούν την εγκληματικότητα, τη βία,

τα φυλετικά στερεότυπα, την ομοφυλοφιλία, την ανυποταγή και τον αναλφαβητισμό (Wright, 2001). Το 1954 ήταν βασικός μάρτυρας σε μια έρευνα για τη βιομηχανία βιβλίων κόμικς από τη Senate Subcommittee που διερευνούσε τη νεανική εγκληματικότητα. Μετά το πέρας της έρευνας, το 1954, προωθήθηκε ο Κώδικας των Κόμικς (Comic Book Code), ο οποίος έθεσε σειρά απαγορεύσεων, θεωρώντας ότι τα κόμικς ήταν επιβλαβή για τα παιδιά και οδήγησε σε νέου τύπου κόμικς, τα ονομαζόμενα κόμικς παρωδίας και διανόησης. Ο Κώδικας αυτός αναθεωρήθηκε τις επόμενες δεκαετίες και σταδιακά στις μέρες μας καταργείται. Νωρίτερα μια γαλλική μελέτη του 1949 *Ψυχοπαθολογία των κόμικς* δημιουργεί επίσης μια έντονη αρνητική κριτική (Μαρτινίδης, 1990).

Στις επόμενες δεκαετίες παρατηρείται μια νέα στροφή. Τα κόμικς *Οι περιπέτειες του Τεν Τεν*, το διασημότερο βελγικό κόμικς του Herge, *Λούκν Λουκν*, *Ιζνογκούντ*, *Αστερίξ* (Γαλλία) κ.ά. προβάλλουν νέα πρότυπα, πιο «αθώα», με ημιρεαλιστικά σχέδια, ευαισθητα και λιγότερο εμβληματικά προφανώς λόγω της κριτικής, αλλά και του Β΄ Παγκοσμίου (Μαρτινίδης, 1990). Πλέον δεν προβάλλεται η ωμή βία και η παράλογη καταστροφικότητα, ενώ η γλώσσα τους είναι πιο προσεγμένη και καλλιεργημένη. Το ίδιο πνεύμα παρατηρείται και στις ΗΠΑ με έργα όπως τα *Peanuts* του Σούλτς με ήρωα τον Charlie Brown και το σκυλί του Snoopy και τα *Mad Comics* (Μαρτινίδης, 1990). Εντούτοις, νέοι υπερήρωες όπως ο Spiderman και οι The Fantastic Four εμφανίστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '60. Επίσης κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου δημοσιεύθηκαν τα λεγόμενα Underground Comics, αποκαλούμενα «Comix» (Pustz, 1999), που απευθύνονταν σε ενήλικους αναγνώστες. Είναι η εποχή της αμφισβήτησης θεσμών, αξιών και αυθεντιών με τα «χίπικα» φιλειρηνικά κινήματα, την άσκηση έντονης κριτικής στην πολιτική των ΗΠΑ και τη σοσιαλιστικότητα της Κίνας και της ΕΣΣΔ, το Βιετνάμ. Η αμφισβήτηση αυτή κορυφώθηκε στο γαλλικό Μάη του '68 που «ανακεφαλαιώνει όλες τις προηγούμενες αμφισβητήσεις» (Μαρτινίδης, 1990; Ταρλαντέζος, 2006).

Η τέχνη των κόμικς αρχικά περιθωριοποιείται από τους θεωρητικούς και ιστορικούς της Τέχνης (Κρητικός & Σαμπανίκου, 2005). Το 1967 γεννιέται ο όρος «παραλογοτεχνία», που καλύπτει περιοχές της λογοτεχνίας που έχουν ευρεία

λαϊκή κατανάλωση, όπως μυθιστορήματα αστυνομικά, κατασκοπευτικά, γουέστερν, επιστημονικής φαντασίας καθώς και τις «εικονογραφημένες αφηγήσεις», τα κόμικς (Μαρτινίδης, 1994). Η στάση αυτή σταδιακά αναιρείται σε Ευρώπη και Αμερική (Κρητικός & Σαμπανίκου, 2005). Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '70 και '80 τα κόμικς άρχισαν να έχουν έναν λογοτεχνικότερο τόνο και πολλοί εκδότες μετακινήθηκαν από τα σύντομα βιβλία κόμικς σε πιο σύνθετους τίτλους, με θέματα πιο ώριμα και μέγεθος κανονικού βιβλίου, με συνέπεια την επέκταση του αναγνωστικού κοινού από τα παιδιά και σε ενηλίκους (Behler, 2006). Στο τέλος της δεκαετίας του '70 δημοσιεύθηκε το πρώτο «graphic novel», το *A contract with God* του Eisner για ενηλίκους, ενώ το *Maus* του Spiegelman, το 1986, τα εισήγαγε στη μοντέρνα εποχή ως ενήλικη μορφή τέχνης (Saraceni, 2003).

Στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα παρατηρείται μίξη των διαφόρων μέσων επικοινωνίας και στροφή στο παρελθόν, με αποτέλεσμα να ανακατεύονται παιδικά παραμύθια, επιστημονική φαντασία, αλλά και πολιτικο - οικολογικά κηρύγματα (Μαρτινίδης, 1990; Ταρλαντέζος, 2006). Από τη δεκαετία του '80 τα κόμικς δίνουν έμφαση στη μυθοπλασία με πρωτοπόρους τα *The Watchmen* (Alan Moore) and *The Dark Knight Returns* (Frank Miller). Σήμερα μπορούν να βρεθούν κόμικς με ποικίλα θέματα, συμπεριλαμβανομένης της σάτιρας, των ιστορικών γεγονότων και των προσαρμογών της κλασικής λογοτεχνίας (Behler, 2006).

Στην Ελλάδα, το είδος εμφανίζεται κάτω από διαφορές κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες περίπου στις αρχές του 20ού αιώνα σε εφημερίδες και περιοδικά με τη μορφή μονοσέλιδων ιστοριών. Η εμφάνισή τους προσδιορίζεται στη δεκαετία του '30, στο τέλος του Μεσοπολέμου, συμβαδίζοντας με τα τεχνικά επιτεύγματα του Τύπου (Παιδική Εγκυκλοπαίδεια του Δημητράκου, το 1933, όπου εμφανίζεται ο Μίκυ Μάους) (Μαλαφάντης, 1996). Η θεματολογία τους σχετίζεται είτε με τη λαογραφική παράδοση είτε με ιστορικά θέματα της επαναστατικής περιόδου. Στη δεκαετία του '40 κόμικς και γελοιογραφίες έχουν ως θέμα τον Πόλεμο. Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου ξεκινά μια

παραγωγική περίοδος που ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα των άσχημων κοινωνικών συνθηκών και της οικονομικής εξαθλίωσης και ως «φευγαλέος» τρόπος ψυχαγωγίας, του οποίου οι ήρωες ήταν επίσης εξαθλιωμένοι και προσφέρονταν για σάτιρα (Μαλαφάντης, 1996).

Το 1945 δημοσιεύονται τα περιοδικά *Ελληνόπουλο* και *Θησαυρός των Παιδιών* με συνεργασία σημαντικών πεζογράφων και ζωγράφων της εποχής, π.χ. Καραγάτσης, Μποστάντζόγλου κ.ά. (Μαλαφάντης, 1996). Ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν τα *Κλασικά Εικονογραφημένα* των εκδόσεων Πεχλιβανίδη, που κυκλοφορούν αρχικά το 1951. Πρόκειται για αμερικάνικης προέλευσης κόμικς, εμπλουτισμένα με ελληνικά ιστορικά, λογοτεχνικά, μυθολογικά θέματα όπως *Ομήρου Ιλιάς*, *Ομήρου Οδύσσεια* κ.ά. σε μετάφραση ή σε σενάριο γνωστών λογοτεχνών, όπως ο Ρώτας, η Μαυροειδή - Παπαδάκη, ενώ η εικονογράφηση γίνεται συχνά από καλλιτέχνες όπως οι Γραμματόπουλος, Μποστάντζόγλου, Βακαλό κ.ά. Τα συγκεκριμένα κόμικς αποδίδουν περιληπτικά και με ακρίβεια στο περιεχόμενο κλασικά έργα της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας και συχνά λειτουργούν ως αφορμή για την ανάγνωση του αυθεντικού έργου (Αντωνιάδης, 1995; Μαλαφάντης, 1996).

Την ίδια εποχή εμφανίζονται περιοδικά με απήχηση στα παιδιά όπως *Μικρός Ηρώς*, *Ταρζάν*, *Γκαούρ Ταρζάν*. Τις δεκαετίες μετά τη μεταπολίτευση, παράλληλα με τα αμερικάνικα κόμικς, που κυκλοφορούν αδιακρίτως, ενηλικιώνονται και τα ελληνικά κόμικς και ξεκινά η κυκλοφορία ειδικών περιοδικών π.χ. *Βαβέλ*, *Παραπέντε*, *Σκαθάρι*, *Μαμούθ*, έργα του Αρκά, η Ελληνική Μυθολογία σε κόμικς των Μητρόπουλου και Μποστ. Στη δεκαετία του '80 κυκλοφορούν μονοσέλιδα σε περιοδικά ή εφημερίδες σε 9 - 12 σκίτσα κυρίως πολιτικοκοινωνικού περιεχομένου (π.χ. του Μητρόπουλου στον Ταχυδρόμο, του Κυρ και του Καμένου στην Ελευθεροτυπία κ.ά.) (Αναγνωστόπουλος, 1991; Αντωνιάδης, 1995; Μαλαφάντης, 1996; Πανάϊκας, 1998).

Επιπλέον, εμφανίζονται και κόμικς με αυτοτελές περιεχόμενο, τα graphic novel. Το Logicomix των Δοξιάδη, Παπαδημητρίου & Παπαδάτου (2008) με θέμα τη

εξέλιξη της μαθηματικής λογικής από τα τέλη του 19ου μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα είναι ένα βραβευμένο ελληνικό graphic novel που διαδέχθηκε παλαιότερα όπως: *Το μαύρο είδωλο της Αφροδίτης* του Καλαϊτζή (1990), το *Χαμένο φάσμα* των Αποστολίδη & Ζογλοπίτου (1995), ο *Παρίας* του Λεάνδρου (1999) κι η *Γεννήτρια* του Λώλου (2004) κ.ά. (Βαλλάτος, 2011). Γενικά η εξέλιξη και η μεγάλη διάδοση των κόμικς αποδεικνύεται από το έργο σημερινών σκιτσογράφων και κομικογράφων όπως οι: Κουτρομπούσης, Αρκάς, Υφαντίδης, Μυρίτης, Solour, Φωτόπουλος, Πολίτης, Ζερβός, Λεάνδρος κ.ά. (Αναγνωστόπουλος, 1991; Αντωνιάδης, 1995; Μαλαφάντης, 1996).

### 3.7.2 Σημερινή Κατάσταση

Πλέον σε όλη την Ευρώπη και τη λατινική Αμερική, στον Καναδά και την Ιαπωνία τα κόμικς θεωρούνται καλλιτεχνικές και πολιτιστικές παραγωγές. «Το βιβλίο κόμικς έχει εξελιχθεί από τις ταπεινές απαρχές του σε έναν περίπλοκο και πολιτιστικά αποκαλυπτικό μέσο» (Sabin, 1996). Οι βελτιώσεις στην τεχνολογία εκτύπωσης έχουν φέρει έναν ριζικό μετασχηματισμό στον τρόπο παραγωγής του. Προηγουμένως η κοινή εικόνα ενός κόμικς ήταν μια φτηνή παραγωγή, ενώ σήμερα το ποιοτικό χαρτί εκτύπωσης και το χρωματισμένο έργο τέχνης είναι κοινός τόπος (Sabin, 1996).

Η σύγχρονη εικόνα εμπλουτίζεται επίσης από τοπικές και διεθνείς συνδιασκέψεις (Angoulême-Γαλλία, Lucca-Ιταλία), μεγάλες καλλιτεχνικές εκθέσεις, μουσεία τέχνης των κόμικς, ειδικευμένα επαγγελματικά περιοδικά (ακολουθώντας τα ερασιτεχνικά fanzines), ιστοριογραφίες, άρθρα, δοκίμια, διαλέξεις, πανεπιστημιακά τμήματα για τα κόμικς, αλλά και αποκλειστική παρουσίασή τους μέσα από το διαδίκτυο. Επίσης πολλές δημοφιλείς ταινίες του Hollywood είναι βασισμένες, ή προσαρμοσμένες στα κόμικς, παραδείγματος χάριν οι *Spiderman*, *Superman*, *Batman*, *Daredevil* και *The Fantastic Four* (Ταρλαντέζος, 2006).



Στην Ελλάδα η κατάσταση έχει βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν, αλλά και πάλι οι προσπάθειες είναι περιορισμένες. Η πρόωξη τους σχετίζεται κυρίως με προσπάθειες ιδιωτών να διοργανώσουν εκθέσεις και συνέδρια, ενώ στον πανεπιστημιακό χώρο τα κόμικς παραμένουν στο περιθώριο με εξαίρεση το Α.Π.Θ. που χρηματοδότησε ετήσιες εκθέσεις κόμικς και το τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου που περιλαμβάνει στο πρόγραμμά του σχετικά μαθήματα (Κρητικός & Σαμπανίκου, 2005).

### **3.8 Κόμικς και Νέα Μέσα - Προοπτικές στην Ψηφιακή Πραγματικότητα**

Όσον αφορά το μέλλον των κόμικς, τα Νέα Μέσα διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο. Αρχικά, οι καλλιτέχνες προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν τις ΤΠΕ, σχεδιάζοντας τα κόμικς με συμβατικά μέσα και χρησιμοποιώντας προγράμματα για να τα σαρώνουν ή για να τα χρωματίζουν. Στην ουσία τα ψηφιοποιούσαν, διατηρώντας την οριζόντια διάταξη του στριπ ή την κάθετη του βιβλίου. Το *Shatter* (Ιούνιος, 1985) ήταν το πρώτο κόμικς παραγόμενο από υπολογιστή και ακολούθησαν σειρά άλλων (T Campbell, 2005).

Στη συνέχεια, προέκυψαν τα ψηφιακά κόμικς που δημιουργούνται άμεσα στον υπολογιστή με κάποιο κατάλληλο πρόγραμμα ή εργαλείο και δημοσιεύονται σε ψηφιακή μορφή (σε αντιδιαστολή με τα έντυπα) ([http://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_comics](http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_comics)). Ο McCloud (2000) χρησιμοποιεί τους όρους ψηφιακά κόμικς («εξέλιξη των κόμικς σε ένα ψηφιακό περιβάλλον»), ψηφιακή παραγωγή («δημιουργία με ψηφιακά εργαλεία») και ψηφιακή παράδοση («διανομή σε ψηφιακή μορφή») για να περιγράψει τη νέα τους μορφή. Υπό προϋποθέσεις λειτουργούν ως διαδικτυακά (webcomics) ή υπερμεσικά.

Τη δεκαετία του '90 οι κομίστες άρχισαν να χρησιμοποιούν την Τεχνολογία του Διαδικτύου. Πρόκειται για μια εποχή πειραματισμού, στην οποία, ενώ ο

ενθουσιασμός ήταν μεγάλος, υπήρχαν περιορισμοί στις δυνατότητες του διαδικτύου, έλλειψη εκπαίδευσης των καλλιτεχνών αλλά και περιορισμένο κοινό (T Campbell, 2005). Το *Argon Zark* του Charley Parker ήταν το πρώτο κόμικς που δημιουργήθηκε για να δημοσιευθεί στο διαδίκτυο, τον Ιούνιο του 1995 (The Artistic History, 2009), ενώ διάφοροι σκιτσογράφοι έκαναν καθημερινά ή εβδομαδιαία κόμικς στριπ (Marrs, 2005). Το 1997 η Marvel δημοσιεύει ένα cybercomic, παρουσιάζοντας τον Spiderman. Από εκεί και πέρα ξεκινά η χρυσή εποχή τους με την ανάρτηση στο διαδίκτυο επισήμων ιστοσελίδων και την αύξηση του κοινού τους. Πέντε νέοι ιστοχάροι διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο τα επόμενα χρόνια και παραμένουν σημαντικοί έως σήμερα: Sluggy freelance, User Friendly, PvP, ScottMcCloud.com, Penny Arcade (T Campbell, 2005).

Τα διαδικτυακά κόμικς είναι ένα συνεχές (continuum) καλλιτεχνικών, επικοινωνιακών και/ή αφηγηματικών έργων που ενσωματώνουν γραφικές σχεδιαστικές αρχές χωρικής και/ή διαδοχικής (σε ακολουθία) αντιπαράθεσης (spatial and/or sequential juxtaposition), αλληλεξάρτηση εικόνας - λέξης (word - picture interdependence) και/ή περάτωση (closure) (Withrow & Barber, 2005). Αν και ο παραπάνω ορισμός μπορεί να εντάξει στην ίδια κατηγορία και άλλα έργα που εντοπίζονται στα μέσα επικοινωνίας ή στο διαδίκτυο, εντούτοις η ύπαρξη των διαδικτυακών κόμικς για παραπάνω από μια δεκαετία αποδεικνύει ότι έχουν σφυρηλατήσει τη δική τους ταυτότητα και είναι ευδιάκριτα, παρόλα τα προβλήματα ορισμού (Withrow & Barber, 2005).

Αναμφισβήτητα, εντοπίζονται «γκρίζες περιοχές», όπως τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ ψηφιακών κόμικς και ψηφιακού animation, ή ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Θα ξεκινήσουμε όμως με την παραδοχή ότι τα διαδικτυακά κόμικς στην πιο κοινή τους μορφή είναι όσα διαβάζονται στο Διαδίκτυο, δημιουργούνται σε δυαδικό κώδικα, αποθηκεύονται ως ψηφιακά αρχεία και μεταφέρονται από άτομο σε άτομο μέσα από δίκτυο ψηφιακών υπηρεσιών, όπως οι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο Η.Υ., τα κινητά τηλέφωνα και τα PDA (Withrow & Barber, 2005).

Παραλλαγή των webcomics είναι τα υπερμεσικά (hypercomics) που δημιουργούνται με χρήση λογισμικού δημιουργίας κόμικς και δίνουν τη δυνατότητα για προσθήκη υπερμέσων. Η ονομασία τους προέρχεται από τη συγχώνευση του όρου «hypertext» με τον όρο «comics». Πρόκειται για κόμικς που εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες της υπερμεσικής τεχνολογίας, όπως τους υπερσυνδέσμους, τη χωρική επέκταση αλλά και τον ήχο ή το animation (<http://en.wikipedia.org/wiki/Hypercomics>). Επιπλέον, στα υπερμεσικά κόμικς οι επιλογές του αναγνώστη μπορούν να επηρεάσουν την ακολουθία και έκβαση των γεγονότων, προσφέροντας τη δυνατότητα επιλογής και αλληλεπίδρασης (Goodbrey, αναφορά στο Gravett, 2010).

Γενικά τα διαδικτυακά και τα υπερμεσικά κόμικς δίνουν τη δυνατότητα συμπλήρωσης από νέες μορφές έκφρασης, όπως ο ήχος και η κίνηση, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν θα συνεχιστούν και με την παραδοσιακή τους μορφή. Ο H.Y. επιπλέον μπορεί να δώσει κίνηση στις εικόνες και να φορτίσει τις σεκάνς με δραματικότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Saenz, διευθυντής της εταιρίας Reactor που είναι αφιερωμένη στο να φέρει τα κόμικς στον 21ο αιώνα «Δε θέλουμε να καταστρέψουμε τους παλιούς κανόνες, αλλά να εφεύρουμε νέους» (Ταρλαντέζος, 2006).

Ο McCloud (2000) επεσήμανε ότι η προστιθέμενη αξία των διαδικτυακών κόμικς βασίζεται στην έννοια του άπειρου - ατέλειωτου καμβά (infinite canvas) και στην ελευθερία της πλοήγησης που απαλλάσσει τα διαδικτυακά κόμικς από τους περιορισμούς που επιβάλλει το χαρτί στα έντυπα κόμικς. Επιπλέον, τόνισε ότι το διαδίκτυο ως μέσο διανομής επιτρέπει στους καλλιτέχνες (ειδικά στους ανεξάρτητους) να απευθύνουν τις δημιουργίες τους σε ευρύτερο κοινό, χωρίς τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τη βιομηχανία των κόμικς (μέγεθος, θέμα, κ.λπ.).

Ο Marrs (2005) μάλιστα ονομάζει «animated webcomics» όσα κόμικς έχουν περιορισμένα στοιχεία από animation, όπως κινούμενα μέρη, ήχο και ελεγχόμενη αλληλεπίδραση με το χρήστη. Θεωρεί ότι λίγα κινούμενα μέρη σε ένα καρέ

συνεχίζουν να αποτελούν ένα κόμικς, διαφορετικά μεταφερόμαστε στα κινούμενα σχέδια τα οποία και διαφοροποιούνται. Ομοίως, ορισμένοι καλλιτέχνες ενσωματώνουν στα κόμικς στοιχεία από κινούμενα σχέδια ή διαλογικά/διαδραστικά στοιχεία και υπερβαίνουν τα όρια τους, συνειδητοποιώντας την ποικιλία στις μορφές, τα μεγέθη, και τα χρώματα που είναι διαθέσιμα στα ψηφιακά κόμικς (Rall, 2006).

Τα κόμικς στον 21ο αιώνα συνεχίζουν να διερευνούν τις νέες δυνατότητες που προσφέρουν τα ψηφιακά γραφικά και το διαδίκτυο. Σε γενικές γραμμές οι δημιουργοί εκμεταλλεύονται τις νέες δυνατότητες και παράλληλα με τις καθιερωμένες τεχνικές σχεδίασης συνδυάζουν και τις τελευταίες εξελίξεις της τεχνολογίας (digital imaging software όπως τα Fractal Digital Painter, Adobe Illustrator και Quark) (Ταρλαντέζος, 2006). Εξάλλου, και τα ίδια τα κόμικς διαδόθηκαν λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, της τυπογραφίας πρώτα και της λιθογραφίας στη συνέχεια (Groensteen, 1999).

Εν κατακλείδι, ο πειραματισμός με τα διαδικτυακά και τα υπερμεσικά κόμικς συνεχίζεται και η εξέλιξη τους προβλέπεται ευοίωνη, αν αναλογιστεί κανείς το νεανικό κοινό που συνεχώς μεγαλώνει και τη γενιά των «αθαγενών» του διαδικτύου, τη σημερινή νέα γενιά των Δυτικών μάλλον χωρών, που έχει μεγάλη εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, ελεύθερο χρόνο, γρήγορες συνδέσεις, σχετική οικονομική άνεση, μόρφωση, αίσθηση του χιούμορ, δυνατότητες συζητήσεις στα φόρουμ και στις κοινότητες μάθησης, ιστοχώρους, αλλά και δημιουργική ελευθερία (T Campbell, 2005). Άλλωστε, «τα κόμικς ανοίγουν πολλαπλές διόδους επικοινωνίας, στέλνοντας το μήνυμα από διαφορετικούς συμπληρωματικούς δρόμους: κείμενο και εικόνα, ήχοι σε μπαλονάκια, χρώματα και σκιές [...]. Τα κινούμενα και μη σχέδια φαίνεται ότι θα κυριαρχήσουν και στο νέο αιώνα» (Ταρλαντέζος, 2006).

### 3.9 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση ως προς τη Χρήση τους στην Εκπαίδευση

Από τα μέσα του 20ού αιώνα ξεκίνησε, κυρίως στις ΗΠΑ, η χρήση των κόμικς στα σχολεία η οποία συνοδεύτηκε από ενθουσιώδη υποδοχή μέχρι πλήρη άρνηση. Τα κόμικς ως προϊόντα μαζικής κουλτούρας θεωρήθηκαν συχνά ένοχα για κάθε είδους πρόβλημα: εκφραστική καχεξία, παιδική και νεανική παραβατικότητα, ιδεολογική χειραγώγηση (Whitehead, 1977; Dorfman & Mattelart, 1982). Οι υπερασπιστές τους από την άλλη μίλησαν για ποικίλους αφηγηματικούς τρόπους, ζωντάνια, ευρηματικότητα, παραστατικότητα και ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικού κοινού (Blanchard, 1974; Bernard, 1978; Rey, 1978). Μια σύντομη ανασκόπηση στη βιβλιογραφία παρουσιάζει εύγλωττα την ιστορική πορεία των κόμικς στο χώρο της εκπαίδευσης, την παιδαγωγική αξία τους και τη σημερινή κατάσταση.

#### 3.9.1 Ιστορικά Στοιχεία - Εξωτερικό

Στις ΗΠΑ πληθώρα μελετών ήδη από τη δεκαετία του '40 κάνουν αναφορά στα κόμικς. Ο Sones (1944) αναφέρει ότι ανάμεσα στο 1935 και 1944 αφιερώθηκαν σε αυτά «περισσότερα από εκατό άρθρα σε εκπαιδευτικά και μη περιοδικά». Στις αρχές του 1940, οι Hill & Trent (1940), Hill (1941), Thorndike (1941), Witty (1941), Sones (1944) κ.ά. διεξήγαγαν σειρά από μελέτες για την εκπαιδευτική χρήση τους (Dorrell, Curtis, & Rampal, 1995). Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να τα χρησιμοποιούν στα προγράμματα σπουδών. Με την έναρξη του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου, τα κόμικς θεωρήθηκαν ιδανικά για εγχειρίδια στρατιωτικής κατάρτισης και αναπτύχθηκαν διάφορα αμερικανικά στούντιο, για να ικανοποιήσουν εκείνη την ανάγκη, όπως του Eisner (Marrs, 2005). Λίγα χρόνια αργότερα τα Πανεπιστήμιο του Pittsburgh και της Νέας Υόρκης εφάρμοσαν ένα πείραμα με τα κόμικς *Puck - The Comic Weekly* σε εκατοντάδες σχολικές αίθουσες (Hutchinson, 1949).

Η εκπαιδευτική χρήση των κόμικς θεωρήθηκε τέτοιας σπουδαιότητας που το περιοδικό *Journal of Educational Sociology* αφιέρωσε το 1944 το Volume 18, Issue 4 στο θέμα. Ο Gruenberg (1944) σχολίασε ότι: «Σχεδόν όλα τα μαθήματα προσφέρονται για παρουσίαση μέσω αυτού του μέσου». Ο Waught στην κοινωνιολογική μελέτη του το 1947 θεώρησε ότι γενικά η ψυχαγωγία και οι ταινίες είναι «αναφαίρετη ιδιοκτησία όλων των ανθρώπων» και ότι τα κόμικς αντανakλούσαν τον «επεκτεινόμενο εκδημοκρατισμό» (αναφορά στο Lowenthal, 1984). Εντούτοις, άλλοι τα θεώρησαν ως φραγμό στην εκπαίδευση. Μετά την επιβολή του Κώδικα των Κόμικς της Senate Subcommittee (1954), γενικεύτηκε το συμπέρασμα ότι τα κόμικς ήταν επιβλαβή για τα παιδιά και η ενασχόληση με το ζήτημα της εκπαιδευτικής τους αξίας σταμάτησε (Yang, 2003).

Τη δεκαετία του '70 ορισμένοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να τα χρησιμοποιούν εκ νέου. Ο Campbell (1977) θεώρησε ότι ήταν χρήσιμα στη διδασκαλία της Γλώσσας (Koenke, 1981), οι Haugaard (1973) και Alongi (1974) τα σύστησαν για τους απρόθυμους αναγνώστες, ενώ ο Brocka (1979) στρατολόγησε τα βιβλία κόμικς ενάντια σε έναν νέο εχθρό, την τηλεόραση.

Σταδιακά τα κόμικς έγιναν πιο λογοτεχνικά και άρχισαν να προσελκύουν τη προσοχή των θεωρητικών επιστημόνων. Η κατάσταση άλλαξε από το 1992, όταν το βιβλίο Maus (1986) του Art Spiegelman κέρδισε το βραβείο Pulitzer (Sturm, 2001) και αποτέλεσε παράδειγμα μιας μετακίνησης προς την καλλιτεχνικά ώριμη εργασία. Επρόκειτο για τη βιογραφία του πατέρα του συγγραφέα, που είχε ζήσει την εμπειρία του Ολοκαυτώματος στο Auswitz. Την επόμενη δεκαετία, τα κόμικς άρχισαν σταθερά να βρίσκουν το δρόμο τους στον κόσμο της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Η καθιέρωση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων με αντικείμενο τα κόμικς στα κολλέγια και τα πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο τα κατέστησε μέσο άξιο ακαδημαϊκής μελέτης (Yang, 2003).

Χρησιμοποιώντας τα κόμικς για τη Λογοτεχνία ο καθηγητής Rocco Versaci (2001) προκάλεσε τους σπουδαστές στο κολλέγιο Palomar να εξετάσουν τον ίδιο τον ορισμό της Λογοτεχνίας. Στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα ο καθηγητής

Φυσικής Kakalios (2002) στα εισαγωγικά μαθήματα Φυσικής για πρωτοετείς *Everything I Needed to Know About Physics I Learned From Reading Comic Books* έδωσε παραδείγματα βασικών αρχών Φυσικής, Χημείας και Βιολογίας, χρησιμοποιώντας έννοιες και χαρακτήρες από κόμικς και λόγω της επιτυχίας οδηγήθηκε στη συγγραφή του βιβλίου *The Physics Of Superheroes* το 2005. Ακόμη, στη σχολή *School of Arts and Enterprise* στην Καλιφόρνια οι μαθητές μαθαίνουν στοιχεία γραμματισμού, μελετώντας κόμικς σε ομάδες με τη βοήθεια του βιβλίου *Caped Crusaders 101: Composition Through Comic Books*, (Kahan & Stewart, 2006).

Επιπλέον, διάφοροι οργανισμοί και εκδότες στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ δημοσιεύουν εκπαιδευτικά βιβλία κόμικς. Το γαλλικό La Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l'image στην Angoulême (<http://www.citebd.org/>) προσφέρει μεγάλη βιβλιογραφία για τη χρήση των κόμικς στην εκπαίδευση σε διάφορα μαθήματα όπως Ιστορία, Λογοτεχνία, Χημεία, Γλώσσα κ.λπ.. Ο Βρετανικός οργανισμός Classical Comics στοχεύει στην εισαγωγή κλασικών έργων λογοτεχνίας όπως του Σαίξπηρ ή του Ντίκενς στα σχολεία με τη μορφή κόμικς. Η σειρά Manga Shakespeare του βρετανικού εκδοτικού οίκου SelfMadeHero αποτελείται επίσης από διασκευές των έργων του Σαίξπηρ σε μάνγκα (manga). Η εταιρία Marvel με τους οργανισμούς Elks National Foundation και the Substance Abuse and Mental Health Services Administration προωθούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ντάλας των ΗΠΑ το βιβλίο κόμικς *Spider - Man and the Fantastic Four in Hard Choices*, ως μέθοδο πρόληψης ενάντια στα ναρκωτικά και το αλκοόλ (Chambers, 2007). Οι σειρές βιβλίων κόμικς *For Beginners* εξετάζουν διάφορα θέματα από τη φιλοσοφία (π.χ. Ο Πλάτωνας για αρχαίους) ως την πολιτική και την Τέχνη, ενώ οι οδηγοί σε καρτούν του Gonick (π.χ. για τη Φυσική) ή η ιστορία του κόσμου σε καρτούν, χρησιμοποιούνται σε αμερικάνικα σχολεία για πολλά έτη. Ο Tatalovic (2009) σε άρθρο του παρέχει μια επισκόπηση πληθώρας διαθέσιμων εκπαιδευτικών κόμικς έντυπων ή διαδικτυακών με θέμα τις Φυσικές Επιστήμες.

Ομοίως, τα παραδείγματα εκπαιδευτικών κόμικς με παρουσία στο διαδίκτυο είναι πολλά. Η αμερικανική βιβλιοθήκη της πρεσβείας των Ηνωμένων Πολιτειών της

Αμερικής στο Νεπάλ παρέχει τέσσερα ψηφιακά βιβλία κόμικς για θέματα που σχετίζονται με τη χώρα, μαζί με οδηγούς για τους δασκάλους στα αγγλικά και στα Nepali. Στον ιστοχώρο του εβδομαδιαίου επιστημονικού περιοδικού Nature παρουσιάζεται ένα webcomic, το *Adventures in Synthetic Biology*, που αφορά στη συνθετική Βιολογία (Drew, 2005). Το Τμήμα Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Νότιου Αφρικής έχει προωθήσει ένα πρόγραμμα κατανόησης της Βιοτεχνολογίας (PUB) με μια σειρά βοηθημάτων διδασκαλίας, όπως καρτούν και εικονογραφημένα πόστερ, σε διάφορες γλώσσες, που παρουσιάζουν πως προκύπτουν οι γενετικά τροποποιημένες συγκομιδές, ζητήματα κλωνοποίησης, μια σύντομη ιστορία του DNA, γενετικές ασθένειες κ.ά..

Επιπρόσθετα, ιστοχώροι με άρθρα και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία με τη βοήθεια κόμικς ολοένα και πληθαίνουν. Ο αμερικάνικος οργανισμός NACAE προσπαθεί να προωθήσει τη διδασκαλία των κόμικς σε κολλέγια και πανεπιστήμια και υποστηρίζει εκπαιδευτικούς που ψάχνουν πόρους για να διδάξουν με τη βοήθεια των κόμικς. Ο ιστοχώρος τους ([www.teachingcomics.org](http://www.teachingcomics.org)) παρέχει τη διδακτέα ύλη των υπαρχόντων μαθημάτων, διδακτικά παραδείγματα και μια online κοινότητα εκπαιδευτικών. Ο οργανισμός NCTE International Reading Associations στον ιστοχώρο ReadWriteThink (<http://www.readwritethink.org>) προσφέρει υλικό για διδασκαλία με τη βοήθεια ενός διαδραστικού εργαλείου του *The Comic Creator*, έτσι ώστε οι μαθητές να διδαχθούν εκ παραλλήλου Γλώσσα και Τεχνολογία.

Ακόμη, για το BBC/ British Council Teaching English η Lavery προτείνει δραστηριότητες για χρησιμοποίηση κόμικ στριπ στην τάξη για ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες, θεωρώντας ότι είναι ισχυρά εργαλεία διδασκαλίας. Ο ιστοχώρος Diamond BookShelf περιέχει άρθρα, προτάσεις και σχέδια μαθήματος, νέες εκδόσεις κόμικς με δυνατότητα εκπαιδευτικής χρήσης και γενικά πλούσιο υλικό για βιβλιοθηκονόμους και εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται. Άλλοι εκδότες όπως οι IKcomics ειδικεύονται στα εκπαιδευτικά διαδικτυακά κόμικς. Στη νέα χιλιετία οι ειδικοί τα θεωρούν χρήσιμο δέλεαρ για να κρατήσουν τους εφήβους μακριά από τις τηλεοράσεις και τα τηλεοπτικά παιχνίδια (Bacon, 2002).



### 3.9.2 Ιστορικά Στοιχεία - Ελλάδα

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα «οφείλουμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας [...] χρησιμοποιώντας και τα κόμικς ως μέσο για τη διεξαγωγή του μαθήματος» (Αντωνιάδης, 1995). Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης ο συγγραφέας αναφέρει το παράδειγμα του εκδοτικού οίκου *Uitgeverijpanholzer* (Ολλανδία) που εκδίδει τη δεκαετία του '70 τη σειρά *Classica Signa*. Πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλιάρια με αυτοτελείς ιστορίες στα αρχαία ελληνικά ή λατινικά. Το κείμενο προέρχεται από αρχαίους συγγραφείς, αλλά προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εικονογράφησης (Αντωνιάδης, 1995).

Πολύ πρώιμα τρεις μεγάλοι λογοτέχνες, παρακολουθώντας ταινίες του Ντίσνεϋ, τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ τους. Ο Γ. Ξενόπουλος στη *Διάπλαση των Παίδων* (1932) ονομάζει τις ταινίες κινουμένων σχεδίων καλλιτεχνήματα και εξαιρεί την ψυχαγωγία που προσφέρουν. Ο Οδ. Ελύτης το 1938, μιλώντας για τη σχέση του σύγχρονου κινηματογράφου και της ποίησης, αναφέρεται στην αισθητική συγκίνηση των κινούμενων σχεδίων που ζωντανεύουν παράδοξα και υπερφυσικά θέματα. Ο Γ. Σεφέρης, μιλώντας για τους «παραλογισμούς» της ποίησης του Ελύτη, αναφέρεται στα μικρά φιλμ του Μίκυ Μάους όπου καταργούνται οι φυσικοί νόμοι χωρίς οι παραλογισμοί τους να ενοχλούν (Μαλαφάντης, 1996).

Ακόμη, ο καθηγητής Ιστορίας της Τέχνης Χ. Χρήστου θεωρεί την «τέχνη των εικονογραφημένων σειρών γνωστή ως κόμικς» ως «μία από τις τάσεις που παίζουν σημαντικό ρόλο μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο» και περιγράφει τα ειδικά καλλιτεχνικά στοιχεία τους, όπως τάση για σχηματοποίηση και τυποποίηση των μορφών, χρήση του ελλειπτικού χώρου και της υπερβολής, προσάρτηση στοιχείων από τη Φιλολογία και την Τεχνολογία κ.ά. (Μαλαφάντης, 1996). Τέλος, ο καθηγητής Κοινωνικής Λαογραφίας Μερακλής τα θεωρεί ως «μορφή τέχνης στην οποία αντανάκλαται η πραγματικότητα» (Μαλαφάντης, 1996). Εξάλλου, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη χρησιμότητα των παλιών αναγνωστικών ή αλφαβηταρίων, που χρησιμοποιούσαν τεχνικές κόμικς για τη γνώση της γλώσσας και του κόσμου (Ταρλαντέζος, 2006). Την εκπαιδευτική τους

αξία εκμεταλλεύονται και τα νέα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου που περιλαμβάνουν ασκήσεις και δραστηριότητες σε μορφή κόμικς (Α.Π.Σ., 2003).

Έρευνα του Αναγνωστόπουλου (1989) σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης με θέμα τον ήρωα που θαυμάζουν, έδειξε ότι οι μαθητές επιλέγουν κυρίως ήρωες κόμικς. Αυτό, σε συσχετισμό με τα κινούμενα σχέδια που προβάλλει η τηλεόραση και ο κινηματογράφος και τα εικονογραφημένα βιβλία και περιοδικά οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι ήρωες των κόμικς ενδέχεται να επηρεάζουν το κοινό, χωρίς να παραβλέπονται οι αξίες ή και η ιδεολογία που μεταφέρουν. Αυτή η δυνατότητα κοινωνικής και μορφωτικής αξιοποίησής τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως. Τα κόμικς γνωρίζουν στο κοινό παλαιότερα και σύγχρονα πολιτιστικά αγαθά, στοιχεία πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων, αλλά και συντελούν στην ευαισθητοποίηση σε διάφορα κοινωνικά θέματα και προβλήματα (Μαρτινίδης, 1990; Μαλαφάντης, 1990).

Γενικά, η θεματική των διδακτικών κόμικς ποικίλλει και αναφέρεται στην Ψυχολογία, στην Οικολογία, στη Μουσική, στα Μαθηματικά, στην Ιστορία, στη Λογοτεχνία, στη Μυθολογία, την Κλασική Φιλολογία κ.ά.. Στη δεκαετία του 1990 κυκλοφορούν διάφορες περιπέτειες του Αστεριξ των Goscinny & Uderzo των εκδόσεων Μαμουθ Comix στα Αρχαία Ελληνικά, και συγκεκριμένα στην αττική διάλεκτο της κλασικής εποχής, εμπλουτισμένη με ομηρικές ή νεότερες λέξεις σε απόδοση Φάνη Κακριδή. Ακόμη, κυκλοφορεί το *Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής σε Κωμικογραφήματα των Δάλκου & Κατσέλη* από τις Εκδόσεις Δίαυλος, με συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων συντακτικών φαινομένων, ως εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση (Βασιλικοπούλου et al., 2007).

Από τις εκδόσεις Μεταίχμιο επανακυκλοφόρησαν (αρχική έκδοση 1983-1986, Α.Σ.Ε) οι πρώτες από τις έντεκα κωμωδίες του Αριστοφάνη που διασκεύασαν σε κόμικς οι Αποστολίδης & Ακοκαλίδης (*Αχαρνείς, Πλούτος, Βάτραχοι, Ειρήνη*) και ακολούθησαν και οι υπόλοιπες. Επίσης από τις ίδιες εκδόσεις κυκλοφόρησαν η

*Αντιγόνη* του Σοφοκλή, σε διασκευή Αποστολίδη & Αρώνη και η *Ιφιγένεια στην Αυλίδα* του Ευριπίδη σε διασκευή Αποστολίδη & Τραγάκη. Έχουν διασκευαστεί επίσης σε κόμικς οι *Μύθοι του Αισώπου* από τον Αποστολίδη, η *Ελληνική Μυθολογία* του Τσιφόρου, η *Πάπισσα Ιωάννα* του Ροϊδή, η *Φρουτοπία* του Ευγένιου Τριβιζά κ.ά. (Μαλαφάντης, 1996).

Σχεδόν όλα τα παραπάνω παραδείγματα είναι σημαντικά εγχειρήματα που συσχετίζουν την εικονογράφηση με τη λογοτεχνία, δεδομένου ότι υπάρχει η άποψη ότι η διασκευή είναι αυτή που θα παρακινήσει τον αναγνώστη να ενδιαφερθεί για τη μελέτη του πρωτότυπου έργου. Τοιούτοτρόπως, τα κόμικς μπορούν να μυήσουν τον αναγνώστη στον κόσμο της Λογοτεχνίας μέσα από τα εναύσματα που θα δώσουν (Μαλαφάντης, 1996).

Επίσης σε ελληνική μετάφραση κυκλοφόρησαν οι σειρές για αρχάριους της Writers and Readers Publishing Cooperative με θέματα όπως Ο Αϊνστάιν, ο Νίτσε, ο *Φρόντ για Αρχάριους* κ.ά. (εκδόσεις Επιλογή). Οι Μηλιάς & Κούβακας συνέγραψαν το βιβλίο *Ανόργανη Χημεία με Κόμικς*, το 1989, ενώ σε δώδεκα αυτοτελή εβδομαδιαία κόμικς στην εφημερίδα *Η Καθημερινή*, το 1994, με τίτλο *Οικονομία του Θείου Σκρουτζ*, αναλύθηκαν διάφορα οικονομικά θέματα (Παπαντωνάκης, 2003).

Τα σύγχρονα κόμικς αναφέρονται επίσης και σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα, π.χ. ναρκωτικά, σε περιοδικά όπως *Παραπέντε* και *Βαβέλ*. Με την ευκαιρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε δύο κόμικς σε όλες τις επίσημες γλώσσες της. Το πρώτο, *Ο Πόλεμος του Βατόμουρου*, αφορούσε μια Ευρώπη ειρηνική και έδινε στοιχεία για τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε.. Το δεύτερο, *Εγώ, ο Ρατσιστής*, στόχευε στην καταπολέμηση των διακρίσεων. Ακόμη, από τις εκδόσεις Lai - momo και Africa e Mediterraneo εκδόθηκαν βιβλία κόμικς όπως αυτό με τίτλο *Αποβιβάσεις, η μετανάστευση στη διευρυμένη Ευρώπη μέσα από ιστορίες κόμικς*, με αυτοτελείς ιστορίες γύρω από διαπολιτισμικά θέματα στα πλαίσια του πρότζεκτ *Africa Comics*. Τέλος, η Τράπεζα της Ελλάδος, εξέδωσε το

κόμικς *Ευρωκλής* με τίτλο *Ευρωγνωσία* με το οποίο ενημέρωνε τον αναγνώστη για το ευρώ (Παπαντωνάκης, 2003).

### 3.9.3 Παιδαγωγικός και Διδακτικός Ρόλος - Αντιθέσεις και Θέσεις

Παρά τη σημαντική εκπαιδευτική παρουσία των κόμικς η αντιπαράθεση μεταξύ των θεωρητικών και των παιδαγωγών σχετικά με την παιδαγωγική τους αξία, αν και αμβλύθηκε με την πάροδο του χρόνου, διαιωνίστηκε μέχρι τις μέρες μας. Πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να κατηγορούν τα κόμικς. Οι αντιτιθέμενες και αποκλίνουσες απόψεις συνθέτουν μια πολυσχιδή θεώρηση του φαινομένου των κόμικς και τονίζουν την πολυπλοκότητα του είδους. Οι κριτικές αυτές είτε αποτελούν απλές διαπιστώσεις είτε είναι προϊόν τεκμηριωμένης έρευνας και είναι σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες (Μαρτινίδης, 1990; Γκοτοβός, 1996; Πανάϊκας, 1998):

- Απευθύνονται σε ακαλαίσθητους, αφού μάλλον δεν αποτελούν μορφή τέχνης. Τα κείμενα στα μπαλονάκια δεν έχουν σχέση με τη λογοτεχνία ούτε εικαστικά προσεγγίζουν τα πρότυπα της ζωγραφικής.
- Επιδεικνύουν ξένα πρότυπα και προβάλλουν ήρωες προς αποφυγή, που δεν βοηθούν την ομαλή ψυχική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών.
- Εξουδετερώνουν το έργο της εκπαίδευσης με την περιθωριοποίηση και υπονόμηση κοινωνικών αξιών όπως εργασία, εντιμότητα, δικαιοσύνη (Μ. Παντελίδου - Μαλούχα, 1984).
- Κινούνται στη σφαίρα του μυθικού και δημιουργούν σύγχυση στους νέους ως προς τη σχέση τους με το περιβάλλον και τα πραγματικά προβλήματα.
- Αντί να ψυχαγωγούν δημιουργούν ένα είδος εξάρτησης και αποχαύνωσης.
- Αποδίδουν αγριότητες με ρεαλιστικό και λεπτομερειακό τρόπο με αποτέλεσμα να οδηγούνται οι νέοι σε μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς ίσως και σε εγκληματικότητα.
- Προβάλλουν το ρατσισμό μέσα από την υποβάθμιση της θέσης της γυναίκας, το φυλετικό ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις.

- Εμπεδώνουν έναν τρόπο ζωής με κυρίαρχες αξίες τον καιροσκοπισμό, το κυνήγι του εύκολου κέρδους, την απουσία ιδανικών. Τα πρότυπα που προβάλλονται νομιμοποιούν το Δίκαιο του Ισχυρού και την κοινωνική εκμετάλλευση.
- Πραγματοποιούν μια ιμπεριαλιστική πολιτισμική διείσδυση και στρατηγική που ενεργεί υπονομευτικά, εξομοιωτικά και ισοπεδωτικά για τις μικρές κοινωνίες (Dorfman & Mattelart, 1982).
- Υποκαθιστούν το διάβασμα βιβλίων και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών.
- Οι εικόνες υποστασιοποιούν όλα τα θέματα και δεν επιτρέπουν στη φαντασία του αναγνώστη να τα επεξεργαστεί ή να τα συμπληρώσει. Τα σχήματα λόγου όπως η μετωνυμία και η μεταφορά μαζί με τη δύναμη της γλωσσικής περιγραφής χάνονται από την ακρίβεια και την πληρότητα της απεικόνισης (Μαρτινίδης, 1994).

Ειδικά, όσον αφορά τη γλώσσα τους, αναφέρονται τα εξής (Μαρτινίδης, 1990; Μαλαφάντης, 1990; Γκοτοβός, 1996; Πανάϊκας, 1998):

- Αλλοιώνει το γλωσσικό αισθητήριο, λόγω του ισχνού διάλογου που διαθέτει και των κατασκευασμένων γλωσσικών συμπλεγμάτων, π.χ. ήχοι, φωνήματα και γρυλισμοί.
- Είναι φτωχή σε λεξιλόγιο, κεφαλαιογράμματα, τυποποιημένη και συχνά αργκό. Εμποδίζει τα παιδιά να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους άρα και τις εκφραστικές τους δυνατότητες στο γραπτό και προφορικό λόγο και συνακόλουθα δεν τους επιτρέπει την ψυχική και διανοητική ανάπτυξη.
- Παρεμποδίζει την προσπάθεια που επιτελείται στα σχολεία για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών.
- Με την κωδικοποίηση βάρβαρων ήχων που συνοδεύουν βίαιες σκηνές εθίζει το αναγνωστικό κοινό στη βία.
- Απονευρώνεται η γλώσσα και κατά συνέπεια η σκέψη.

Αυτή η σφοδρή κριτική ίσως οφείλεται στη μεγάλη απήχησή τους στην παιδική ψυχή και στις απόψεις ότι απασχολούν τους μαθητές από τα σχολικά καθήκοντα,

προωθούν το ρατσισμό και την επιθετικότητα, χαρακτηρίζονται από υπερβολές και διαστρεβλώσεις και γενικά ταράζουν τη φαντασία των παιδιών, μολονότι πολλές φορές κάποια παιδικά λογοτεχνικά έργα, όπως τα *Ταξίδια του Γκιούλιβερ* του Σουίφτ ή σχολικά εγχειρίδια, εμπεριέχουν παρόμοια στοιχεία, π.χ. οικογένεια σε απόλυτη φυλετική κυριαρχία (Μαρτινίδης, 1994).

Εντούτοις, υπάρχουν μελέτες που δεν επιβεβαιώνουν συνάφεια ανάμεσα στην ανάγνωση κόμικς και στη λεκτική ή φυσική επιθετικότητα (Πανάϊκας, 1998). Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι οι μελέτες δεν δίνουν ασφαλή συμπεράσματα και θεωρεί ότι ίσως τα κόμικς να ενισχύουν μια ήδη υπάρχουσα τάση, χωρίς να αποτελούν όμως τη γενεσιουργό αιτία. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι τα κόμικς δεν αντικαθιστούν άλλα είδη ανάγνωσης. Οι αναγνώστες κόμικς διαβάζουν όσο και οι υπόλοιποι (Witty, 1941; Bailyn, 1959).

Ως προς τη γλώσσα ο αντίλογος έρχεται από μελετητές του είδους που υποστηρίζουν ότι τα κόμικς μάλλον πλουτίζουν το λεξιλόγιο των παιδιών ειδικά στις μικρές τάξεις και ότι το ποσοστό των κατασκευασμένων λέξεων είναι μάλλον μικρό, ενώ μελέτες στην Αμερική υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχετική αναλογία ανάμεσα στα μέρη του λόγου και στην παρουσίασή τους στη γλώσσα των κόμικς (Πανάϊκας, 1998). Από την άλλη οι διάφορες ονοματοποιίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές στον προφορικό λόγο εν είδει επιφωνήματος, π.χ. «σλουρπ» για πείνα, δεν είναι δείγμα γλωσσικής ένδειας αλλά συνειρμική σύνδεση με τα κόμικς και το χιούμορ τους. Επιπλέον, οι εικόνες μπορεί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και να υποστηρίξουν τη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων. Ακόμη, οι μαθητές κατανοούν άγνωστες λέξεις αλλά και έννοιες καθώς και λέξεις ή φράσεις με διπλή σημασία από τα συμφραζόμενα λέξεων και εικόνων, βελτιώνουν τη σύνταξή τους, μαθαίνουν ευκολότερα γραμματικά φαινόμενα και εκφράζουν ευκολότερα τις ιδέες και τις προθέσεις τους (Πανάϊκας, 1998; Μαρτινίδης, 1996).

Ο Μαρτινίδης (1996) υποστηρίζει επίσης ότι ο λόγος των κόμικς δεν είναι φτωχός αλλά πυκνός για να χωράει στα «μπαλονάκια» και μεγαλογράμματος για να

«ακούγεται» ως «φωνή» των ηρώων. Επίσης βρίθει λογοπαίγνιων, ευφυολογημάτων και συνηρήσεων. Στο σημείο αυτό βέβαια πρέπει να ληφθεί υπόψη και η ποιότητα της μετάφρασης των ξένων κόμικς, στην οποία συχνά χάνονται οι παραπάνω γλωσσικές ευαισθησίες, αλλά και η ένταξη τους σε άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα με διαφορετικές γλωσσικές νόρμες, γεγονός που δυσχεραίνει την ανάλυση της λειτουργίας της ομιλίας τους (Πανάϊκας, 1998; Μαρτινίδης, 1996).

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κόμικς χρησιμοποιούν μια γλώσσα παγκοσμίως κατανοητή που προκαλεί τις αισθήσεις, μετατρέπει το αφηρημένο σε συγκεκριμένο και προσδίδει μια νότα περιπέτειας, αγωνίας και συχνά μυστηρίου, απογειώνοντας τη φαντασία των εφήβων (Burton, 1955). Διδακτικά στηρίζονται στην αξία των οπτικών στοιχείων, στη μαθησιακή ποικιλία και στο νέο μέσο γραμματισμού που προσφέρουν (Bucher & Manning, 2006). Μια διεξοδικότερη βιβλιογραφική ενασχόληση η οποία αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των κόμικς ακολουθεί.

### **3.9.4 Παιδαγωγική Αξία - Εκπαιδευτικές Δυνατότητες**

Η σύντομη περιήγηση στη διεθνή εμπειρία όσον αφορά στην αξιοποίηση των κόμικς- ψηφιακών ή μη- στην εκπαίδευση αποκαλύπτει τον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί για την εκπαιδευτική αξία του κειμενικού αυτού είδους. Πρώτα η ευρεία διάδοση τους στη διεθνή κοινωνία, έπειτα η μεγάλη ανάπτυξή τους και τέλος οι διάφορες προσεγγίσεις διδακτικής αξιοποίησης τους σε παγκόσμιο επίπεδο δίνουν το έναυσμα, ώστε να μελετηθούν πιο συστηματικά τα κόμικς και να τεκμηριωθεί η παιδαγωγική τους αξία. Συγκεκριμένα, μελετώνται θεματικά οι εκπαιδευτικές δυνατότητές τους, όπως ανακύπτουν μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία.

### 3.9.4.1 Εποπτικά Στοιχεία και Οπτική Μονιμότητα

Σταθερή επωδός στην επιχειρηματολογία υπέρ των κόμικς είναι τα παιδαγωγικά οφέλη από τη χρήση της εικόνας. Ο Brocka (1979) θεωρεί το εποπτικό στοιχείο ως το πρωταρχικό πλεονέκτημα των κόμικς. Εικόνες και κείμενα επωμίζονται το φορτίο της ιστορίας από κοινού (Yang, 2003). Ακόμη, η οπτική τους ποιότητα προάγει τη μάθηση, αφού ο συνδυασμός εικόνων και λέξεων μπορεί να αυξήσει την κατανόηση (Little, 2005), αλλά και να γεφυρώσει το χάσμα που προκύπτει από τη μετάβαση από τα εικονογραφημένα βιβλία της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε κείμενα χωρίς εικόνες (Gorman, 2003).

Ο Versaci (2001) χαιρετίζει αυτήν την «αλληλεπίδραση γραπτού και εικόνας» και πιστεύει ότι ένα κόμικς μπορεί «κυριολεκτικά» να βάλει ένα «ανθρώπινο πρόσωπο» σε ένα δεδομένο θέμα με συνέπεια μια οικεία, συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των μαθητών και των χαρακτήρων μιας ιστορίας. Οι Dunsworth & Atkinson (2007) μελέτησαν το ρόλο ενός πράκτορα (agent) κινούμενων σχεδίων (animated agent), ενός ψηφιακού χαρακτήρα που αλληλεπιδρά με το μαθητή, σε διδασκαλία με υπολογιστή. Με την προσθήκη του πράκτορα ο ρόλος του υπολογιστή άλλαξε και από εργαλείο που μεταδίδει πληροφορίες απέκτησε έναν «κοινωνικό χαρακτήρα που φέρει προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα». Στα κόμικς, αν και στατικά, υπάρχουν ίδια στοιχεία που κατά πάσα πιθανότητα επενεργούν στους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Dunsworth & Atkinson, 2007).

Σύμφωνα με τον Spiegelman, τα κόμικς επιτρέπουν στον αναγνώστη να προσκομίσει πολλές πληροφορίες, απλώς κοιτώντας μια σελίδα (αναφορά στο Goldsmith, 2002). Αυτό δεν σημαίνει ότι το κείμενο είναι ασήμαντο, αλλά ότι για μερικούς αναγνώστες αυτή η οπτική στήριξη είναι ο καλύτερος τρόπος να γίνουν κατανοητές οι έννοιες που παρουσιάζονται. Επίσης, οι εικόνες προσθέτουν στοιχεία που ίσως να χαθούν μέσω του κειμένου. Για παράδειγμα στο κόμικς *Persepolis* της Satrapi, η σκίαση του προσώπου του κύριου χαρακτήρα παρέχει πληροφορίες για τον τόνο και τη διάθεση σε πολύ βαθύτερο επίπεδο από το συνοδευτικό κείμενο (Hassett & Schieble, 2007). Ιδιαίτερης σημασίας για την



παρούσα μελέτη αποτελεί και η επισήμανση ότι τα κόμικς έχουν τη δυνατότητα να εικονοποιούν όλες τις καταστάσεις και ότι βρίσκονται σε αντιστοιχία με την τόσο σημαντική διάδοση των οπτικών μέσων επικοινωνίας, το κυρίαρχο αυτό χαρακτηριστικό του σύγχρονου κόσμου (Μαρτινίδης, 1994).

Ο Williams (1995) αναφέρει το «μόνιμο, οπτικό συστατικό» των κόμικς ως έναν από τους πολλούς λόγους που τα χρησιμοποίησε στην τάξη του. Τα συγγενή μέσα, όπως οι ταινίες και το animation, σε αντίθεση με τα κόμικς, είναι εποπτικά αλλά με χρονικούς περιορισμούς (time - bound). Η γλώσσα και οι πράξεις στις ταινίες είναι «εφήμερες». Το μέσο και όχι το ακροατήριο υπαγορεύει πόσο γρήγορα προχωρεί η διαδικασία. Το ίδιο ισχύει σε μια παραδοσιακή διάλεξη πρόσωπο με πρόσωπο, όπου ο ομιλητής έχει τον έλεγχο της ταχύτητας της διάλεξης. Τα κείμενα, από την άλλη, έχουν το «οπτικό» και «μόνιμο» στοιχείο, αλλά όχι εικόνες. Η «οπτική μονιμότητα» είναι μοναδική στο κόμικς (Yang, 2003).

Ο McCloud (1993) περιγράφει αυτήν την ποιότητα με έναν άλλο τρόπο: «Όταν διαβάζουμε κόμικς αντιλαμβανόμαστε το χρόνο μέσα στο χώρο, γιατί στον κόσμο του κόμικς, ο χρόνος και ο χώρος είναι ένα και το αυτό». Ο χρόνος στα κόμικς προχωρεί τόσο γρήγορα όσο ο αναγνώστης κινεί τα μάτια του στη σελίδα. Ο ρυθμός στον οποίο οι πληροφορίες διαβιβάζονται καθορίζεται απόλυτα από τον αναγνώστη. Στην εκπαίδευση αυτή η «οπτική μονιμότητα» τοποθετεί «τον έλεγχο του ρυθμού της εκπαίδευσης στα χέρια (και τα μάτια) του σπουδαστή» (Yang, 2003). Επιπλέον, τα κόμικς βοηθούν τους μαθητές να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στα μέσα που βλέπουν και στα μέσα που διαβάζουν (Yang, 2008).

### 3.9.4.2 Κατανόηση Κειμένου και Ευχέρεια ως προς τη Χρήση της Γλώσσας

Τα κόμικς μπορούν να ενθαρρύνουν την πρακτική παραγωγής νοήματος και τη γλωσσική καλλιέργεια με διάφορους τρόπους. Καταρχάς, οι νέες συνδέσεις που κάνει ένας αναγνώστης, καθώς διαβάζει και αναλύει τις εικόνες προάγουν την κατανόηση (McVicker, 2007). Έπειτα, δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για τη διερεύνηση του γραμματισμού λόγω του δημοφιλούς και εύκολα προσεγγίσιμου χαρακτήρα τους (Morrison et al., 2002). Η παραγωγή νοήματος που βασίζεται στο συνδυασμό εικόνας και κειμένου, συνιστά ένα ιδιότυπο «γραμματισμό στα κόμικς» που περιλαμβάνει την αποκρυπτογράφησή τους, την κατανόηση του βασικού λεξιλογίου της γλώσσας τους (λέξεις, εικόνες/words, pictures, icons) και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Pustz, 1999). Ακόμη και προτού ένα παιδί φτάσει στην ηλικία της ανάγνωσης, η «τέχνη της διαδοχής» μπορεί να το εισάγει στην πρακτική της παραγωγής νοήματος μέσα από μια σελίδα: πρώτα χωρικά, ξεκινώντας από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, έπειτα, ερμηνεύοντας τα σύμβολα και τις εικόνες, και τέλος ακολουθώντας τη διαδοχική σειρά των γεγονότων της ιστορίας (Lavin, 1998).

Ακόμη, παρέχουν ευκαιρίες σύνδεσης της ιστορίας με τις καθημερινές ασχολίες των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να προβλέψουν τι θα συμβεί και να συμπεράνουν τι συμβαίνει μεταξύ των καρτέ, ακριβώς όπως θα έκαναν με ένα βιβλίο, αν και η ανάγνωση κόμικς ενδεχομένως να απαιτεί πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες από την ανάγνωση ενός απλού κειμένου (Edmunds, 2006). Άλλωστε, «μια εικόνα επεκτείνει το νόημα του κειμένου για τον αναγνώστη» (McVicker, 2007). Συσχετικά με την ταξινόμια του Bloom (1956a,b) αυτή η ταυτόχρονη ερμηνεία των λέξεων και των εικόνων, θα οριζόταν ως «σύνθεση» που προάγει τη δεξιότητα σκέψης σε μια υψηλότερη κλίμακα (higher order thinking skill) (McVicker, 2007).

Επιπρόσθετα, η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι προσωπική, καθημερινή, συνοπτική και γενικά πολύ απλούστερη από αυτή στα συμβατικά λογοτεχνικά

κείμενα. Επομένως, είναι ιδανική για εργασίες κατανόησης, για τη διδασκαλία των σημείων στίξης, του ευθέος λόγου (Fenwick, 1998) της σωστής χρήσης του διαλόγου, της εξωλεκτικής επικοινωνίας και για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Morrison et al., 2002). Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές εντοπίζουν μια άγνωστη λέξη την αποκωδικοποιούν στο πλαίσιο των συμφραζόμενων της με τη βοήθεια των οπτικών ενδείξεων (Pennella, 2004; Grant, 2006). Το πρόγραμμα CBP στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι μαθητές δημιουργώντας κόμικς απέκτησαν πλουσιότερο λεξιλόγιο και μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων, (Bitz, 2003; Bitz, 2004a).

Ο Mallia (2007) σε έρευνά του απέδειξε ότι τα κόμικς εκτός από το κίνητρο και το ενδιαφέρον μπορούν να προάγουν την κατανόηση στο γνωστικό τομέα σε αντίθεση με όσους περιορίζουν τη χρήση των κόμικς σε σχολικά εγχειρίδια μόνο στη συναισθηματική περιοχή (affective domain) (Hartley, 1994) και σε όσους θεωρούν ότι η αφήγηση των κόμικς είναι μια οπτικό - λεκτική περίληψη των ουσιωδών θεμάτων που θίγονται στο κείμενο, με συνέπεια την απώλεια ενός μεγάλου μέρους των πληροφοριών (Dwyer, 1978). Συμπέρανε ότι τα κόμικς ως μέσο αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στο γνωστικό τομέα, διδάσκοντας αφεαυτού τους, και όχι «ένα ενδιαφέρον αλλά περιττό ένθετο μέσα σε ένα εκπαιδευτικό κείμενο που χρησιμοποιεί άλλα κανάλια που συνδέονται πιο παραδοσιακά με τη διδασκαλία» (Mallia, 2007).

### **3.9.4.3 Κατανόηση Αφηγηματικού Λόγου**

Επίκεντρο της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας είναι το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση, με αποτέλεσμα τη μετάθεση του ενδιαφέροντος από την παραδοσιακή γραμματική στη «*γραμματική του κειμένου*», δηλαδή την οργάνωση των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Νέζη & Σεφερλή, 2005). Η ανάγνωση ενός κόμικς βοηθά να στραφεί το ενδιαφέρον από τη λέξη στο κείμενο, αφού απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη και όλες τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, όπως και η ανάγνωση ενός οποιουδήποτε

λογοτεχνικού έργου, δηλαδή τη δυνατότητα κατανόησης μιας ακολουθίας γεγονότων και της πλοκής της ιστορίας και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Lyga, 2006). Όπως τα παραδοσιακά μυθιστορήματα έτσι και τα κόμικς έχουν αρχή, μέση, τέλος και έναν κύριο χαρακτήρα ή χαρακτήρες που αναπτύσσονται μέσω των συγκρούσεων και της κορύφωσης της ιστορίας (Lesesne, 2007).

Ένα παράδειγμα αποτελούν οι προσαρμογές των λογοτεχνικών έργων σε κόμικς, οι οποίες, όσον αφορά τη μυθοπλασία τους, είναι χρήσιμες για την κατανόηση και αναγνώριση α. αφηγηματικών στοιχείων, όπως πλοκή, τόπος, χρόνος, ανάπτυξη χαρακτήρων, ύφος, ειρωνεία, αναδρομή στο παρελθόν β. σχημάτων λόγου όπως μεταφορά, συμβολισμός, γ. καλλολογικών στοιχείων (Grant, 2006; Lesesne, 2007). Η οπτική στήριξη βοηθά ακόμη στην ευκολότερη κατανόηση του θέματος, σύνθετων χαρακτήρων, ενδεχόμενης πολυεπίπεδης πλοκής, αλλά και στην άσκηση ως προς την προοικονομία, όταν οι μαθητές προσπαθούν να καθορίσουν ποια θα ήταν πιθανώς η επόμενη σκηνή μέσω των εικόνων και του κειμένου, κάτι πολύ δύσκολο, αν διάβαζαν μόνο κείμενο (Pennella, 2004; Beers et al., 2007).

Επιπλέον, η αναγνωστική πρόσληψη μέσα από τη διάδραση με το κείμενο είναι βαθύτερη. Ο αναγνώστης, προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο, πρέπει να αλληλεπιδράσει ενεργά και με τα γραφικά και αυτό είναι πολύ χρήσιμο για τους μαθητές που είναι «ικανοί να συνδιαλαγούν με τα γραφικά μυθιστορήματα με έναν τρόπο που δεν μπορούν με τα αυστηρώς κειμενικά είδη» (Gorman, 2003). Τέλος, τα κόμικς βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τις ομοιότητες και διαφορές στις ποικίλες εκφάνσεις του αφηγηματικού λόγου και τρόπου, π.χ. στη λογοτεχνία ή στον κινηματογράφο (Νέζη & Σεφερλή, 2005).

#### **3.9.4.4 Καλλιέργεια Κριτικής και Αναλυτικής Σκέψης**

Τα κόμικς βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης. Ένας κοινός στόχος ανεξάρτητα από το επίπεδο τους είναι να διαβάζουν οι μαθητές πέρα από τη σελίδα που έχουν μπροστά τους,

προκειμένου να απαντήσουν σε βαθύτερες ερωτήσεις που το δεδομένο έργο προτείνει για την «τέχνη, τη ζωή και την επιτομή των δύο». Τα κόμικς διευκολύνουν αυτήν την ανάλυση με έναν διαφορετικό τρόπο από τις περισσότερες «παραδοσιακές» μορφές λογοτεχνίας, επειδή, εκτός από τη χρήση των τυποποιημένων λογοτεχνικών τεχνικών όπως η οπτική γωνία, η αφήγηση, οι χαρακτήρες κ.λπ., λειτουργούν επίσης με «σύνθετη ποιητική» που συνδυάζει το οπτικό και τον κειμενικό (Versaci, 2001).

Συνδυάζοντας λέξεις και εικόνες, τα κόμικς ωθούν άμεσα τους μαθητές να συμφιλωθούν με αυτά τα δύο μέσα έκφρασης. Ερωτήσεις που αφορούν το στυλ των εικόνων, την αλληλεπίδρασή τους με την ιστορία και τις επιπτώσεις από αλλαγή τους - που δεν είναι προφανείς - βοηθούν τους μαθητές να σκεφτούν αναλυτικά, αποδομώντας την ιστορία και αποκαλύπτοντας τα βαθύτερα νοήματά της (Versaci, 2001). Τέλος, προωθούν την κριτική σκέψη μέσω προσφοράς διαφόρων θεμάτων για συζήτηση (Versaci, 2001).

### **3.9.4.5 Κίνητρο για Μελέτη**

Ένα ακόμη προτέρημα τους είναι η δυνατότητά τους να παρακινούν τους σπουδαστές. Ο Marston πιστεύει ότι η έλξη του μέσου είναι συνυφασμένη με το ίδιο το υλικό της φύσης του. Η δύναμη της ιστορίας μέσω εικόνων δεν είναι ένα θέμα σύγχρονης θεωρίας, αλλά καθιερωμένη αλήθεια από την αρχαιότητα. Πριν ο άνθρωπος σκεφτεί με λέξεις, αισθάνθηκε με εικόνες (αναφορά στο Sones, 1944). Τα παιδιά, και εάν αληθεύει ο Marston, όλη ανθρωπότητα, έχουν μια φυσική έλξη στα κόμικς. Δάσκαλοι, επιχειρήσεις και εκδότες έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα κόμικς ασκούν αυτή την έλξη σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και τα κοινωνικά επίπεδα, επειδή απεικονίζουν μια αυθεντική γλώσσα και κουλτούρα, κοινωνικά σχόλια, ανθρώπινες ιδιοσυγκρασίες, στερεότυπα και συγκρουσιακές σχέσεις (Elkins & Bruggemann, 1971; Conrad, 1993). Με την εισαγωγή τους στις τάξεις,

οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκμεταλλευθούν αυτήν την «εξαιρετική κινητήρια δύναμη τους» (Haugaard, 1973).

Ο Μαρτινίδης (1990), μιλώντας για το ίδιο θέμα, κάνει αναφορά στις απόψεις του Piaget σχετικά με την ανάπτυξη της αντίληψης του γύρω κόσμου. Οι αφηγηματικοί τρόποι των κόμικς είναι εύκολα προσπελάσιμοι από το αναγνωστικό κοινό, αφού στηρίζονται «στην αρχή του συγκεκριμένου», στην αφήγηση και στην «εγωκεντρική σκέψη» των παιδιών στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Η πραγματικότητα προσαρμόζεται στη σκέψη των παιδιών με την προσωποποίηση ανύχων και εμψύχων π.χ. αυτοκίνητα, ζώα, δέντρα τα οποία αποκτούν ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Οι ήρωες από την άλλη συχνά παρουσιάζονται παντοδύναμοι και με υπερφυσικές ικανότητες και τα παιδιά ταυτίζονται με αυτούς. Με την είσοδο των αναγνωστών στο επόμενο στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης τα κόμικς συνεχίζουν να ασκούν επιρροή, αφού συγκεκριμενοποιούν με τη βοήθεια της εικόνας τις αφηρημένες έννοιες (Μαρτινίδης, 1990; Πανάϊκας, 1998).

Σε πείραμα του Hutchinson (1949) με χρήση του περιοδικού *Puck - the Comic Weekly* σε σχολικές αίθουσες, 74% των δασκάλων βρήκε τα κόμικς «χρήσιμα ως κίνητρο» ενώ 79% υποστήριξε ότι τα κόμικς «αύξησαν τη ατομική συμμετοχή». Οι Thorndike & Downes σε συνεργασία με την DC Comics εισήγαγαν ένα εγχειρίδιο του Superman για τη διδασκαλία της Γλώσσας και μίλησαν για «ασυνήθιστο ενδιαφέρον» μεταξύ των σπουδαστών, που «ολοκλήρωσαν την εργασία ολόκληρης της εβδομάδας σε ένα βράδυ» (αναφορά στο Sones, 1944). Ο Alongi (1974) επίσης πιστοποίησε τη «μαγνητική έλξη» που ασκούν στους μαθητές. Όπως επισημαίνει ο Kakalios (2002) στο *Science in Comic Books*, παρείχαν κίνητρο για να ασχοληθεί ο μαθητής με τη Φυσική.

Σε ακαδημαϊκή μελέτη των παιδικών συνηθειών ανάγνωσης ήδη το 1949 από τις Wolf & Fiske (αναφορά στο Pustz, 1999), διαπιστώθηκε ότι πολλά παιδιά προτιμούν την ανάγνωση κόμικς από όλες τις άλλες δραστηριότητες. Εκπαιδευτικά περιοδικά όπως το *The Reading Teacher* αναγνωρίζουν ότι τα

κόμικς αποτελούν κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Grant, 2006).

Οι Weitekamp & Burnet (2007) σε μελέτη τους διαπίστωσαν ότι τα κόμικ στριπ διατήρησαν την προσοχή των σπουδαστών. Ο Mallia (2007) πιστεύει ότι έχουν την εγγενή δυνατότητα να λειτουργήσουν ως ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ως κίνητρο και για την εμπέδωση της γνώσης. Η ενσωμάτωση των κόμικς στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων υποστηρίχθηκε και από τους Wright & Sherman (1999), που θεώρησαν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν. Η αναγνωσιμότητα ενός κόμικς, λόγω των οπτικών ενδείξεων του κειμένου που παρουσιάζεται σε διαλογική μορφή και της φυσικής έλξης (affinity) των μαθητών για το είδος, παρέχει προστιθέμενα κίνητρα, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο στις γλωσσικές ασκήσεις (Wright & Sherman, 1999).

Άλλωστε, ένας από τους πρώτους στόχους για την ενθάρρυνση της μελέτης είναι η παγιοποίηση μιας θετικής στάσης απέναντί της. Οι μαθητές είναι πιθανότερο να συνεχίσουν να μελετούν, εφόσον θεωρήσουν την ανάγνωση μια ευχάριστη διαδικασία και τα κόμικς προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια σε αυτήν την κατεύθυνση (Myers, 2002). Έπειτα, εικόνα και κείμενο σε συγχρονία διατηρούν την προσοχή για περισσότερο χρόνο σε σχέση με ένα απλό κείμενο. Άλλο πλεονέκτημα των κόμικς είναι ο λιγότερος χρόνος που απαιτείται για τη μελέτη τους σε σχέση με άλλα κείμενα (Myers, 2002). Για παράδειγμα ένα τρισέλιδο graphic novel του John Callahan προκάλεσε συζητήσεις για δύο διδακτικές ώρες σε σπουδαστές κολλεγίου (Versaci, 2001).

Ο Πανάϊκας (1998) σε έρευνα σε 716 μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνει πως τα κόμικς αποτελούν σε μεγάλο ποσοστό απασχόληση των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους ανεξάρτητα από το φύλο. Η ανάγνωση κόμικς αποτελεί την πρώτη τους επιλογή και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας έτσι τη στενή τους σχέση με την παιδική και εφηβική ηλικία

Η ψυχαγωγία επίσης αποτελεί έναν παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για την κινητοποίηση των μαθητών (Little, 2005). Μέσα από τα κόμικς ικανοποιείται η ανάγκη του μαθητή να διασκεδάσει, αφού η παιγνιώδης διαδικασία οδηγεί στη χαρά της γνώσης και στην αύξηση του ενδιαφέροντος (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Υπάρχουν στοιχεία ότι η διασκέδαση και η αποτελεσματικότητα γλωσσικών δραστηριοτήτων μπορούν να συσχετιστούν (Green, 1993). Τα κόμικς ως μέσο επικοινωνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη όπου υπάρχει μια διαρκής επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους μαθητές με αποτέλεσμα ένα πιο ευχάριστο μάθημα που έλκει την προσοχή. Επιπλέον, μπορούν να δώσουν στα παιδιά ερεθίσματα, ώστε να ανατρέξουν σε περισσότερη βιβλιογραφία σε βιβλιοθήκες ή το διαδίκτυο (Ταρλαντέζος, 2006).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά απολαμβάνουν την ανάγνωση κόμικς και αυτό μπορεί να οδηγήσει και στην απόλαυση και άλλων βιβλίων. Άλλωστε, η αγάπη για τη μελέτη δεν καλλιεργείται μόνο με κείμενα που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά στα πλαίσια ενός «κλειστού κανόνα σεβαστών έργων» (Myers, 2002). Ο Weiner (2004) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα κόμικς για να δημιουργήσουν προσωπικές συνδέσεις των μαθητών με την πιο παραδοσιακή λογοτεχνία. Λόγω της συχνής αδιαφορίας των μαθητών η ιδέα είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον τους για τα παραδοσιακά κείμενα μέσω της ανάγνωσής τους σε μορφή κόμικς, για τα οποία δείχνουν ένα γνήσιο ενδιαφέρον (Weiner, 2004). Εντούτοις, ο Gravett (2005) υπενθυμίζει ότι τα κόμικς έχουν αξία ως λογοτεχνία από μόνα τους, όχι ως «δεκανίκι» για άλλα κείμενα.

Ο Swain (1978) έθεσε ένα ερωτηματολόγιο σε 169 μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στη Β. Καρολίνα σχετικά με κόμικς, κατηγοριοποιώντας τους σε υψηλόβαθμους και σε χαμηλόβαθμους με τους πρώτους να διαβάζουν κόμικς σε ποσοστό 100% και τους δεύτερους 89% στην Πρωτοβάθμια και 95% και 90% αντίστοιχα στη Δευτεροβάθμια. Και οι δύο κατηγορίες διάβαζαν και άλλα βιβλία από τις σχολικές βιβλιοθήκες. Οι μαθητές κατέθεσαν ότι τα κόμικς τους βοήθησαν να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες και ορθογράφοι και να αποκτήσουν



περαιτέρω γνώσεις σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Ο ερευνητής συμπέρανε ότι τα κόμικς μπορεί να είναι αποτελεσματικά σε γλωσσικά μαθήματα λόγω της δημοτικότητας τους, να προσφέρουν βοήθεια στην εκμάθηση διαφόρων διδακτικών αντικειμένων και να ενθαρρύνουν τη μελέτη και άλλων βιβλίων (Swain, 1978).

Στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του '80 εισήχθησαν κόμικς στις σχολικές βιβλιοθήκες, γεγονός που αύξησε τόσο τον αριθμό των σπουδαστών που τις επισκέπτονταν όσο και τον αριθμό των γενικών βιβλίων που διακινούνταν (Dorrell & Southall, 1988). Οι Ujjié & Krashen (1996) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα σε έρευνά τους σε 571 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ν. Καλιφόρνια, καταρρίπτοντας το μύθο ότι τα κόμικς απομακρύνουν από τα βιβλία. Οι μαθητές που διάβαζαν κόμικς διάβαζαν περισσότερο για ευχαρίστηση και απολάμβαναν τη μελέτη ολοένα και περισσότερων βιβλίων διαφορετικών από αυτά. Οι μελετητές συμπέραναν ότι αφού η συχνότητα και οι ικανότητες ανάγνωσης (reading ability) σχετίζονται τότε οι αναγνώστες κόμικς μπορεί να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες γενικά.

Οι Dorrell & Carroll (1981) ανέλυσαν δεδομένα από σχολική βιβλιοθήκη στο Μισούρι για την κυκλοφορία βιβλίων και την παρουσία μαθητών μετά την εισαγωγή κόμικς, που έδειξε αύξηση 82% στην παρουσία μαθητών και 30% στην κυκλοφορία γενικών βιβλίων, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα κόμικς έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στη χρήση της βιβλιοθήκης. Τέλος, δύο μεγάλες έρευνες σε 8.000 εκπαιδευόμενους, στο Ηνωμένο Βασίλειο (1977, 1996) κατέδειξαν ότι είναι η πιο ισχυρή μορφή περιοδικής ανάγνωσης (Fenwick, 1998).

Η Norton (2003) στον Καναδά χρησιμοποίησε συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια σε μαθητές που διάβαζαν κόμικς του *Άρτσι* για να καταλάβει, γιατί τους απασχολούν τόσο. Στην ερώτησή της γιατί διαβάζουν κόμικς απάντησαν επειδή είναι αστεία, έχουν ενδιαφέροντες χαρακτήρες και ωραίες εικόνες. Στην ερώτηση τι είδους σχέσεις αναπτύσσουν μεταξύ τους απάντησαν ότι ανταλλάσσουν περιοδικά και ότι συζητούν τις ιστορίες του *Άρτσι* ή τις διαβάζουν μαζί. Τα

συμπεράσματα που εξήγαγε η ερευνήτρια ήταν ότι οι μαθητές διαβάζουν κείμενα για τα οποία αναπτύσσουν μια «αίσθηση ιδιοκτησίας», η οποία τους κρατά το ενδιαφέρον και τους βοηθά να διαβάζουν «ενεργητικά και κριτικά».

### **3.9.4.6 Προσέλκυση Απρόθυμων και Δυνατών Αναγνώστών**

Τα κόμικς μπορούν να καλλιεργήσουν σε παιδιά με μειωμένο ενδιαφέρον, με φόβο για το βιβλίο ή με δυσκολίες στην ανάγνωση την αγάπη για το διάβασμα. Αυτό σε γενικές γραμμές συμβαίνει, διότι ότι η εικονοποιία έχει σημαντική επίδραση στην κατανόηση, τη μνήμη και το ενδιαφέρον. Επιπλέον, πολλοί απρόθυμοι αναγνώστες δεν μπορούν να διαμορφώσουν νοητικές εικόνες και χρειάζονται συγκεκριμένες εικόνες για κατανοήσουν ένα κείμενο (Beers, 1996a,b). Από την άλλη τα κόμικς στα χέρια ικανότερων μαθητών αποτελούν ένα διαφορετικό και πιο δεσμευτικό είδος (Beers, 1996a,b). Η διδασκαλία με τη βοήθεια τους απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στους «λιγότερο ικανούς», εφόσον έχουν απαιτητικό και πυκνό περιεχόμενο (Gibson, 2007).

Σύμφωνα με τον Spiegelman οι αναγνώστες κόμικς είναι σε θέση να καταλάβουν 60 - 70% μιας ιστορίας μόνο από τις εικόνες (αναφορά στο Gorman, 2003). Αυτό συμβαίνει, διότι οι εικόνες σε συνδυασμό με την αφήγηση επιτρέπουν πολλαπλάσιες ευκαιρίες για επιτυχημένη πλοήγηση σε κείμενα (Little, 2005). Έρευνα απέδειξε ότι οι χαμηλού επιπέδου αναγνώστες συμμετείχαν κοιτάζοντας τις εικόνες, ενώ η χρήση των κόμικς αποδείχθηκε πολύτιμη για τη «αναγνωστική κατανόηση, τον οπτικό γραμματισμό και τη στίξη», αφού «τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά σε δραστηριότητες που είναι διαφορετικές από τις συνηθισμένες» (Weitkamp & Burnet, 2007).

Έρευνα των Wright & Sherman (1999) επίσης έδειξε ότι τα κόμικς έχουν συχνά απλές γλωσσικές δομές και έτσι μπορούν να έχουν ευρεία απήγηση ακόμη και στους αδύναμους μαθητές. Επιπλέον, η γλώσσα στα κόμικς είναι η άτυπη, καθημερινή ομιλία μεταξύ φίλων και γνωστών (Williams, 1995). Επομένως

μαθητές όλων των ηλικιών και των επιδόσεων μπορούν να εκτιμήσουν και να κατανοήσουν την αμεσότητά τους. Ακόμη, η δράση διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εμποδίζει να αφήσουν τη μελέτη τους (Beers, 2003). Η McVicker (2007) αναφέρει επίσης ότι τα κόμικς αποτελούν έναν εναλλακτικό τρόπο μαθήματος και οι μαθητές που δυσκολεύονται να διαβάσουν μπορούν να ασχοληθούν με το μάθημα, δεδομένου ότι τα κόμικς είναι «χιουμοριστικά, οπτικά και με περιορισμένο κείμενο». Αυτές οι ιδιότητες, υποστήριξε, μπορούν να ανακουφίσουν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών για την ανάγνωση (McVicker, 2007).

Η σχέση επίσης με τις καθημερινές τους συνήθειες έλκει τους απρόθυμους αναγνώστες, επειδή θέλουν να διαβάσουν για ζητήματα που αναφέρονται άμεσα σε αυτούς (Gorman, 2003). Η Haugaard (1973) υποστήριξε ότι τα κόμικς ήταν ο μόνος τρόπος να παρακινηθεί ο γιος της να διαβάσει. Πολλοί ενήλικοι αναγνώστες ήταν οι ίδιοι αρχικά απρόθυμοι, αλλά τα κόμικς λειτούργησαν ως μια «πύλη» προς την παραδοσιακή λογοτεχνία (Goldsmith, 2002). Ο συγγραφέας του *Bone*, Smith, δήλωσε ότι τα «τα κόμικς με έμαθαν να διαβάζω» (Gorman, 2003).

Οι Γαλάνη & Παπαστάμος (2009) σε πειραματικό μάθημα για τη διδασκαλία Μαθηματικών στο Γυμνάσιο με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, διαπίστωσαν ότι υπήρξε μεταστροφή της στάσης των μαθητών, απέναντι στο μάθημα. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καλλιτεχνικές αναζητήσεις, αλλά και μέχρι πρότινος αδιάφοροι, κινητοποιήθηκαν και ενδιαφέρθηκαν για τη διαδικασία. Ομοίως, έρευνα στη Σκωτία έχει επιβεβαιώσει ότι η ανάγνωση κόμικς θα μπορούσε να είναι το κλειδί στην ενθάρρυνση περισσότερων νέων αγοριών προς τη μελέτη (Schofield, 2005). Τελικά τα κόμικς επιτυγχάνουν μια ισορροπία μεταξύ των μαθητών που δυσκολεύονται με τα μαθήματα και αυτών που θεωρούνται «καλοί» (McTaggart, 2008).

### 3.9.4.7 Καλλιέργεια Πολλαπλών Γραμματισμών και Πολυτροπικότητας

Σημαντικός είναι ο ενισχυτικός ρόλος των κόμικς στην προώθηση του πολυγραμματισμού που δεν εστιάζει μόνο στο κείμενο, αλλά δέχεται την ύπαρξη πολλαπλών μέσων και καναλιών επικοινωνίας σχετικών με τις ΤΠΕ (Street, 2003). Τα κόμικς, από τη φύση τους πολυτροπικά κείμενα, προσφέρουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα πολλαπλής επικοινωνίας. Εικόνες και λέξεις συλλειτουργούν για να μεταβιβάσουν την ίδια αφήγηση (αν και σπάνια περιέχουν τις ίδιες πληροφορίες), προσφέροντας έναν σπάνιο τύπο προαγωγής των πολυγραμματισμών, αφού οι μαθητές δεν έρχονται πλέον σε επαφή με μονοτροπικά κειμενικά είδη στην καθημερινότητά τους (Little, 2005).

Με τη βοήθεια των κόμικς τα σχολεία μπορούν να προετοιμάσουν τους νέους για να σκεφτούν κριτικά για όλα τα κειμενικά είδη (Carter, 2007b; Lesesne, 2007). Σύμφωνα με τη Schwarz (2006) οι καθηγητές γλωσσικών μαθημάτων μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν, για να προωθήσουν τον παραδοσιακό γραμματισμό μέσω της πολύ συγκεκριμένης γραμματικής τους. Έρευνα στη Σκωτία έχει επιβεβαιώσει ότι τα κόμικς βελτιώνουν τα ποσοστά γραμματισμού (Schofield, 2005). Ένα επιπρόσθετο πλεονέκτημα τους είναι ότι καθιστούν εφικτή τη συνεργασία μαθητών - καθηγητών μέσα από πρότζεκτ ώστε να εξερευνήσουν από κοινού τους πολλαπλούς γραμματισμούς (Schwarz, 2006).

Επιπρόσθετα, τα Νέα Μέσα, που κυριαρχούν στην επικοινωνιακή πραγματικότητα, απαιτούν μια «νέα ρητορική», που να περιλαμβάνει, εκτός από τη λεκτική, και την οπτική κατανόηση, αφού το πληροφοριακό υπόβαθρο που μπορεί να προσφέρει η εικόνα παρέχει σημαντικά συμφραστικά στοιχεία για να βοηθήσει τον αναγνώστη να ερμηνεύσει ένα κείμενο (McVicker, 2007). Καθώς η κοινωνία γίνεται πιο οπτική μέσω της τηλεόρασης, του διαδικτύου και του κινηματογράφου, τα παιδιά κατανοούν τα οπτικά μέσα και αισθάνονται άνετα με αυτά. Επιπλέον, έχουν αναπτύξει τρόπους μάθησης μέσω των οπτικών μέσων ή

των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, που έχουν περισσότερες ομοιότητες με τα κόμικς από ό,τι με την παραδοσιακή λογοτεχνία (Beers et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Carter (2007a) «η σύγχρονη γενιά είναι πιο άνετη με τα μη κειμενικά οπτικά μέσα». Άλλωστε, τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν εικόνες, προτού μπορέσουν να διαβάσουν κείμενο (Tiemensma, 2009). Στη μετέπειτα ζωή τους οι μαθητές προσλαμβάνουν οπτικά πληροφορίες από τη πολυσύνθετη κοινωνία γύρω τους και είναι καταναλωτές πολυμεσικών πληροφοριών (Flood & Lapp, 1998; Lin, 2003). Έπειτα, έχουν πρόσβαση μέσω του διαδικτύου σε πολλά γραφικά και clipart και διαθέτουν τα μέσα να δημιουργήσουν ψηφιακή τέχνη και να δημοσιεύσουν το υλικό τους σε ένα ευρύτερο κοινό (Hilligoss, 2000).

Τα ψηφιακά κόμικς λοιπόν προσφέρουν έναν διαφορετικό τρόπο ανάλυσης της πληροφορίας, αλλά και των τεχνικών πειθούς (οπτική - λεκτική πειθώ) (Schwarz, 2006). Για να τα ερμηνεύσουν οι μαθητές πρέπει να προσέξουν εκτός από τα συνηθισμένα λογοτεχνικά στοιχεία, όπως οι χαρακτήρες και η πλοκή, και τα οπτικά στοιχεία, όπως το χρώμα, η σκίαση, η διάταξη των καρέ, η προοπτική και το στυλ των γραμμάτων (Schwarz, 2006). Η διδασκαλία με τη βοήθειά τους συνεπικουρεί την εκπαίδευση να αγκαλιάσει νέα και διαφορετικά σχήματα (formats) για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού, λαμβάνοντας υπόψη και τις διαφορετικές μεθόδους καλλιέργειας της γνώσης που δημιουργεί η τεχνολογία (Lin, 2003). Η NCTE υποστηρίζει τη χρήση των κόμικς για την προώθηση δεξιοτήτων του αιώνα μας, όπως η διαυγής και η αποτελεσματική σκέψη και ο μιντιακός γραμματισμός (Barack, 2008).

Ο ψηφιακός/μιντιακός ή τεχνολογικός γραμματισμός περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα που επιτρέπουν τη νοηματοδότηση μέσω λέξεων, γραφικών και βίντεο (Norton, 2003). Συγκεκριμένα, τα κόμικς από τη φύση τους είναι πολυτροπικά μέσα που ως κείμενο και εικόνα μαζί θα μπορούσαν να εκμεταλλευθούν τις δυνατότητες της τεχνολογίας των υπολογιστών (Vassilikopoulou, Boloudakis, & Retalis, 2007). Εξάλλου, σε σχήμα και σε μεθόδους, π.χ. οπτικά στοιχεία και ταχύτητα, ευθυγραμμίζονται με άλλα δημοφιλή μέσα της νεολαίας, όπως διαδίκτυο,

τηλεόραση και βιντεοπαιχνίδια, και η διδακτική τους χρήση μπορεί να βοηθήσει να γεφυρωθούν οι προσδοκίες των δασκάλων και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Little, 2005).

Μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων όπως τα κόμικς, οι σημερινοί νέοι αποκτούν τα απαραίτητα αναλυτικά εργαλεία για κριτική ανάγνωση όλων των ειδών μιντιακών κειμένων: ταινίες, βίντεο, εκπομπές τηλεόρασης, περιοδικά, ιστοχώροι (Alvermann & Hagoood, 2000). Με αυτόν τον τρόπο αποκτούν αυτοπεποίθηση και τα εφόδια για ποιοτικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην καθημερινότητά τους (Hull & Zacher, 2004).

Τέλος, η μελέτη τους ενισχύει τον πολιτισμικό γραμματισμό, την απόκτηση δηλαδή μιας ευρείας ποικιλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετικών με το σύνολο της πολιτισμικής παραγωγής (διαφορετικά είδη εικονιστικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας) (Πασχαλίδης, 1999).

#### **3.9.4.8 Προώθηση της Πολλαπλής Νοημοσύνης**

Σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα κόμικς στην προώθηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Στην προσπάθεια να ενεργοποιηθούν όλοι οι μαθητές με διαφορετικές δυνατότητες και προτιμήσεις, τα κόμικς μπορεί να αποδειχθούν ένα ισχυρό εργαλείο. Συμπεράσματα ερευνών προαναγγέλλουν αυτήν την τάση στη διδασκαλία με βάση τη θεωρία της πολλαπλής ευφυΐας/νοημοσύνης (Yang, 2003). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν την οπτικοχωρική και τη γλωσσική τους ευφυΐα μέσα από την ποικιλία των οπτικών και γλωσσικών στοιχείων και των κωδίκων των κόμικς (Kossack & Hoffman, 1987; Bangs, 1988; Davis, 1990).

Ακόμη μπορεί να καλλιεργηθούν και οι υπόλοιπες μορφές νοημοσύνης ως εξής: η λογικομαθηματική με τη διάταξη των καρτέ, η κιναισθητική με τη δημιουργία

μαθητικών κόμικς και με την απεικόνιση των ηρώων σε κίνηση, η διαπροσωπική με την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την τοποθέτηση των χαρακτήρων σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, η ενδοπροσωπική με τις σκέψεις, τη διάθεση, τη συμπεριφορά του ήρωα, η φυσιοκρατική με την απεικόνιση τοπίων στο υπόβαθρο, η μουσική/ ρυθμική με τη ρυθμική επανάληψη των καρτέ (Hart & Weinstein, 2004).

Η Lin (2003) υποστήριξε ότι: «όταν επεκτείνουμε τις μεθόδους διδασκαλίας του γραμματισμού, συμπεριλαμβάνοντας τηλεόραση, θέατρο, πολυμέσα, κόμικς και άλλα σχήματα, μπορούμε να προσεγγίσουμε περισσότερους μαθητές στα γλωσσικά μαθήματα και να ανταποκριθούμε περισσότερο στα μαθησιακά τους στυλ σε σχέση με τις αμιγώς παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας». Τέλος, μέσω της χρήσης των κόμικς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απομακρυνθούν από τη «στρατηγική διδασκαλίας που ταιριάζει σε όλους» η οποία και συνηθίζεται στη διδασκαλία του γραμματισμού (Carter, 2007b).

#### **3.9.4.9 Δημοτικότητα - Σύνδεση Ενδοσχολικού και Εξωσχολικού Γραμματισμού**

Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την ποπ κουλτούρα (popular culture) (Yang, 2003). Έρευνα των Worthy, Moorman, & Turner (1999) σε 419 μαθητές στο Τέξας έδειξε ότι το 65% διαβάζουν κόμικς ανεξάρτητα από οικονομική κατάσταση, φύλο ή σχολική επίδοση, επομένως η δημοτικότητα τους είναι γενικευμένη. Οι Morrison et al. (2002) υπερασπίστηκαν την ιδέα ότι τα κόμικς είναι μια μορφή λογοτεχνίας που απολαμβάνουν οι μαθητές, όπως γενικά «απολαμβάνουν την ποπ κουλτούρα». Συνέστησαν, επίσης, να ενσωματωθεί η ποπ κουλτούρα (pop culture) σε όλες τις εκφάνσεις της (κόμικς, ταινίες, μουσική) στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προσφέροντας μια αιτιολόγηση τριών σημείων.

Αρχικά, τα Μέσα διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή των νέων και η ένταξή τους στο σχολείο βοηθά να δημιουργηθεί σύνδεση με τη ζωή τους μέσα και έξω από αυτό. Έπειτα, η χρήση των Νέων Μέσων τους βοηθά να γίνουν καταναλωτές με κριτική σκέψη, ικανοί να κρίνουν το περιεχόμενο, την ποιότητα και την εγκυρότητα των Μέσων. Τέλος, η ίδια η δημοτικότητα τους και η διασκέδαση που προσφέρουν στα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στα σχολικά πλαίσια (Morrison et al., 2002). Όπως υποστηρίζεται, οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να μην υποτιμούν την «κουλτούρα της νεολαίας» (Little, 2005). Ο Hutchinson (1949) διατύπωσε την άποψη ότι «πρέπει να υπάρχει αρμονία μεταξύ των τρεχουσών δραστηριοτήτων ζωής του παιδιού και της εμπειρίας του στο σχολείο - η νέα μάθηση είναι πάντα μια συνέχεια ή μια επέκταση της μάθησης που ήδη κατέχει ο μαθητής».

Οι Flood & Lapp (1998) περιέγραψαν σε μια μελέτη περίπτωσης τα μέσα (media) με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές καθημερινά και υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητο να διευρυνθούν τα αποδεκτά κείμενα στα πλαίσια του σχολείου, ώστε να μη βρίσκονται σε αντίθεση με αυτά που θα διαχειριστούν οι μαθητές στον πραγματικό κόσμο και στον εργασιακό χώρο. Η διαιώνιση της εμμονής στη γραφή και την ανάγνωση αποκλειστικά χωρίς την ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών θα αποκόψει τους μαθητές από την απαραίτητη γνώση για να λειτουργήσουν στην κοινωνία (Flood & Lapp, 1998). Τέλος, οι Jackson & Cooper (2007) τόνισαν ότι η σχέση των κόμικς με την καθημερινή ζωή τους είναι ένας κινητήριος παράγοντας για όλους τους μαθητές.

Οι νέοι έλκονται από τα κόμικς, αφού αυτά αναφέρονται σε ζητήματα που τους αφορούν. Όπως υποστηρίζει ο Carter (2007b) «υπάρχουν πολλά υψηλής ποιότητας γραφικά μυθιστορήματα που εστιάζουν σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν τους εφήβους, και οι δάσκαλοι πρέπει να τα γνωρίζουν». Ο Versaci (2001) ζητά από τους φιλολόγους να εισάγουν στο μάθημα τους διάφορα κόμικς με κοινωνικό περιεχόμενο. Προτείνει για παράδειγμα το κόμικς *Pedro and Me: Friendship, Loss, and What I Learned* με θέμα τη ζωή ενός ασθενούς του AIDS που υπέκυψε στην ασθένεια, ώστε οι εκπαιδευτικοί να οδηγήσουν τους



σπουδαστές τους σε μια μελέτη των «σύγχρονων τρόπων ζωής, των μύθων και των αξιών» (Brocka, 1979).

Επίσης, τα κόμικς μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην τάξη για αναστοχασμό σε κοινωνικά ζητήματα όπως: ηγεσία, ανοχή, κοινοτικά ζητήματα, επίλυση συγκρούσεων, αντιμετώπιση απειλών, ναρκωτικά, διατροφή, έλεγχος γεννήσεων, βία και διάφορα άλλα με έναν ελκυστικό τρόπο (Bitz, 2004b). Ακόμα και οι συγγραφείς manga πραγματεύονται εφηβικά θέματα όπως οι φιλίες, ο αθλητισμός και άλλα ζητήματα της πραγματικής ζωής (Allen & Ingulsrud, 2003). Μέσα από πειραματική αξιολόγηση ενός προγράμματος του Bitz (2009) καταδείχθηκε ότι γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στον κόσμο των μαθητών και αυτόν του σχολείου (Carter, 2009). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι σε όλες τις διεθνείς έρευνες για τις επιλογές γραμματισμού της προεφηβικής, της εφηβικής και νεανικής ηλικίας δεσπόζουν τα περιοδικά και τα κόμικς (Little, 2005).

#### **3.9.4.10 Διαμεσολαβητικός Ρόλος**

Τα κόμικς μπορεί να χρησιμεύσουν ως ένα ενδιάμεσο βήμα προς δυσκολότερα μαθήματα και πιο σύνθετες έννοιες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν και να αναλύσουν σύνθετες ιδέες σε ευανάγνωστο κείμενο (Bucher & Manning, 2006). Επίσης, δεδομένης της ποικιλομορφίας τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εισαγωγή σε μια διδακτική ενότητα (Bucher & Manning, 2006). Γενικά προσφέρουν τη δυνατότητα ενδοσκόπησης και πληρέστερης κατανόησης πολλών επιστημών, θετικών και θεωρητικών (Vacca, 1959).

Ομοίως, οι Russikoff & Pilgreen (1994) διαπίστωσαν ότι τα κόμικς αποτελούν ένα όχημα προς τη μελέτη πιο σύνθετων και πιο περίπλοκων βιβλίων. Υποκείμενα της μελέτης τους ήταν 18 διδακτορικοί φοιτητές στη Ν. Καλιφόρνια οι οποίοι εξετάστηκαν ως προς τα βιβλία που μελετούσαν ως έφηβοι. Το 82% δήλωσαν ότι στη εφηβεία διάβαζαν κόμικς σε καθημερινή βάση και ότι

συνεχίζουν, παρόλο που ήδη τέλειωναν το διδακτορικό τους και επομένως είχαν φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα μελέτης. Ο Torro (2005) αναφέρει την άποψη του Jack Gantos, συγγραφέα βιβλίων κόμικς, «οι ενήλικοι πρέπει να χαίρονται με την έλξη των παιδιών προς τα κόμικς, εάν θέλουν να διαβάσουν πιο δύσκολα βιβλία στην πορεία [...] Ακόμη και ο γάλλος φιλόσοφος Jean - Paul Sartre αγαπούσε τα κόμικς [...] Στην αυτοβιογραφία του είπε ότι ξεκίνησε να διαβάζει κόμικς ως παιδί και ότι εάν δεν υπήρχαν, δεν θα είχε ασχοληθεί ποτέ με τα βιβλία».

Πολλοί εκπαιδευτικοί γλωσσικών μαθημάτων τα έχουν χρησιμοποιήσει παλαιότεν με αυτόν τον τρόπο επιτυχώς όπως οι Koenke (1981), Sones (1944), Hutchinson (1949), Haugaard (1973). Πιο πρόσφατα, μέσω της διδασκαλίας κόμικς με λογοτεχνικό περιεχόμενο ο Versaci (2001) ενθάρρυνε τους φοιτητές του να σκεφτούν αυστηρά για τη λογοτεχνική τους αξία και το σχηματισμό του λογοτεχνικού κανόνα (literary canon) (Versaci, 2001). Ακόμη, ο Krashen (1993) θεωρεί ότι η ανάγνωση κόμικς μπορεί να χρησιμεύσει ως μια σημαντική γέφυρα από την καθημερινή γλώσσα στην κατά τον Cummins (1981) «ακαδημαϊκή γλώσσα». Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από μελέτες που δείχνουν ότι τα κόμικς περιέχουν περισσότερες σπάνιες λέξεις από τη συνηθισμένη συνομιλία (Hayes & Ahrens, 1988), καθώς επίσης και περιπτώσεις αναγνωστών που υποστηρίζουν ότι τα κόμικς τους παρείχαν μια γλωσσική βάση για να μεταβούν σε δυσκολότερα κείμενα (Mathabane, 1986). Τέλος, πολλά μαθήματα Ιστορίας περιλαμβάνουν ήδη το *Maus* (Kendricks, 2000). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν για τη διδακτική διαφόρων θετικών μαθημάτων, όπως το κόμικς με πρωταγωνιστή το Δαρβίνο που εισάγει τους αναγνώστες στην Εξελικτική Βιολογία (Eakin, 2002).

### **3.9.4.11 Διαθεματικότητα**

Η διαθεματικότητα προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη της εκπαίδευσης σήμερα, όπως υποδεικνύουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), και η δημιουργία κόμικς είναι από τη φύση

της μια διεπιστημονική και διαθεματική δραστηριότητα. Αυτή η εμπλοκή διαφόρων διδακτικών αντικειμένων δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές να εκφραστούν με περισσότερους από έναν τρόπους (Morrison et al., 2002). Έτσι μέσα από την πράξη δημιουργίας τους εκτός από την ανάγνωση και τη συγγραφή, προάγονται επίσης το σχέδιο, η εικονογράφηση, οι δυνατότητες χρήσης υπολογιστή, η δημιουργία ιστοσελίδων αλλά και ερευνητικές δεξιότητες (Sturm, 2002).

Οι δεξιότητες έρευνας για παράδειγμα καλλιεργούνται ως εξής: για να παραγάγουν οι μαθητές το δικό τους έργο διεξάγουν έρευνα, συλλέγουν σχετικές πληροφορίες, τις εξετάζουν και τις παρουσιάζουν με οπτικά μέσα, ώστε να πληροφορήσουν αλλά και να ψυχαγωγήσουν τους αποδέκτες (Morrison et al., 2002). Ως μεθοδολογικό εργαλείο τα κόμικς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκρυσταλλώσουν σύνθετα ζητήματα σε λογικά και τακτοποιημένα κόμικς (Morrison et al., 2002).

#### **3.9.4.12 Πολυπολιτισμικότητα - Διαφορετικότητα - Πλουραλισμός**

Πολλά κόμικς έχουν στη θεματολογία τους ζητήματα πολιτιστικής ποικιλομορφίας και διαφορετικών κοσμοθεωριών, αντιπροσωπεύοντας πολιτισμούς και έθνη από όλο τον κόσμο. Ακόμη, δύνανται να κάνουν σοβαρά σχόλια για μια κουλτούρα με έναν προσιτό τρόπο σε ένα ευρύ ακροατήριο (Ruggieri, 2002). Για παράδειγμα τίτλοι όπως *Persepolis* (Satrapi, 2007), *Maus* (Spiegelman, 1986) και *Fagin the Jew* (Eisner, 2003) επιτρέπουν στους δασκάλους να διεξάγουν στις τάξεις τους συζητήσεις σχετικά με την πολιτιστική ιστορία (αναφορά στο Ruggieri, 2002).

Μπορεί ακόμη και να χρησιμοποιηθούν για να θίξουν θέματα αναπηρίας. Σε δοκίμιό της η Squier (2008) υποστηρίζει ότι δύο γραφικά μυθιστορήματα, τα *Epileptic* του David B και *The Ride Together* των Karasik & Karasik, εγείρουν συζητήσεις γύρω από τις αναπηρίες. Η χρήση των κόμικ στριπ έχει μελετηθεί επίσης στην ειδική αγωγή, για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με περιορισμένες

λεκτικές δυνατότητες, που ωφελούνται από τις συνομιλίες των χαρακτήρων κόμικς, επειδή στηρίζονται στην εκτενή χρήση οπτικών υλικών (Glaeser, Pierson, & Fritschmann, 2003). Ακόμη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επωφεληθούν από τη θεραπευτική ή τη διαγνωστική χρήση των κόμικς (Fine, 1978).

Τέλος, τα κόμικς επιτρέπουν τον πλουραλισμό, περισσότερες δηλαδή και διαφορετικές φωνές, με αποτέλεσμα να διεγείρουν συζητήσεις για κοινωνικά ζητήματα (Schwarz, 2006). Μέσα από το αυθεντικό υλικό των κόμικς οι μαθητές συναισθάνονται ότι ανήκουν σε μια κοινότητα τόσο μέσα στην τάξη τους, όσο και στον ευρύτερο κόσμο (Green, 1993).

#### **3.9.4.13 Ξένες Γλώσσες**

Τα κόμικς μπορούν να ενισχύσουν την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, παρουσιάζοντας τη γλώσσα σε δράση και βελτιώνοντας τη δυνατότητα ανάγνωσης, δεδομένου ότι οι απεικονίσεις παρέχουν συμφραστικά στοιχεία στο νόημα της γραπτής αφήγησης (Edmunds, 2006). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι καθιστούν τους μαθητές ικανούς να καταλάβουν γενικές έννοιες και θέματα, ακόμα και αν δεν γνωρίζουν όλο το σχετικό λεξιλόγιο (Carter, 2007a). Επίσης, έχει προταθεί η χρήση των μάνγκα (manga) ως μεταβατικό εργαλείο για ιάπωνες σπουδαστές που μαθαίνουν αγγλικά και αντίστροφα, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές μεταφράσεις (Allen & Ingulsrud, 2003). Τέλος, τα κόμικς παρέχουν αυθεντικές ευκαιρίες εκμάθησης μιας γλώσσας, ενώ το μειωμένο κείμενο τους τα καθιστά εύχρηστα σε αρχάριους (Starr, 2004; Cary, 2004).

#### **3.9.5 Δημιουργία Κόμικς από τους Μαθητές - Παραγωγή/ Σχεδίαση Λόγου**

Η σχεδίαση αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου μπορεί να λάβει δύο μορφές: αναδιήγηση μιας προϋπάρχουσας ιστορίας, για παράδειγμα λογοτεχνικής ή

σχετικής με την ανασύσταση μιας ιστορικής περιόδου ή αφήγηση μιας ιστορίας εξολοκλήρου δημιουργημένης από τη φαντασία και τις γνώσεις των μαθητών αναφορικά με κάποια διδακτική ενότητα.

Πρώτα, μέσα από την αναδιήγηση (retelling) και τον προσδιορισμό του νοήματος ενός κειμένου παρέχεται η δυνατότητα να καλλιεργηθούν στρατηγικές κατανόησης (Pressley & Woloshyn, 1995; Keene & Zimmerman, 1997; Harvey & Goudvis, 2000). Οι μαθητές εξαίρουν το σημαντικό και δημιουργούν ένα νέο κείμενο, αφού αναδιηγηθούν το πρωτότυπο σε περιληπτική αλλά περιεκτική μορφή και το οργανώσουν εκ νέου σε λογική βάση. Η αποτελεσματικότητα της αναδιήγησης έγκειται στην αναγνώριση των ιδεών-κλειδιών, στην περιληπτική απόδοση με τον εντοπισμό των ουσιωδών στοιχείων και την αναδιοργάνωση ενός νέου κειμένου (Gambrell, Pfeiffer & Wilson, 1985) και μπορεί να λάβει εικονογραφημένη μορφή με τη βοήθεια των κόμικς (Morrison et al., 2002).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία μαθητικών κόμικς είναι ευεργετική στη διδασκαλία της Έκθεσης και στην παραγωγή ιστορικού και βιογραφικού λόγου (Morrison et al., 2002). Ομοίως, οι μαθητές μέσω των κόμικς εξοικειώνονται με το ύφος και τις τεχνικές του διάλογου, διερευνούν τη λογοτεχνία και το λογοτεχνικό λεξιλόγιο και τα μεταφέρουν στο γράψιμό τους (O' English et al., 2006). Τέλος, η συγγραφή κόμικς μπορεί να βοηθήσει στη χαρτογράφηση μιας ιστορίας, στην οργάνωση, στην αναδιαμόρφωση, στην ανάπτυξη χαρακτήρων και στην έκδοση του έργου (Morrison et al., 2002). Γενικά, η δημιουργία κόμικς από τους μαθητές είναι ένας πολύτιμος τρόπος να προωθηθούν υψηλότερα επίπεδα σκέψης και συγγραφής (Wright & Sherman, 1999).

Παράλληλα, τα κόμικς βοηθούν στην επινόηση σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα, πράγματα και γεγονότα, προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία με δημιουργικό τρόπο από τις ιστορίες που οι μαθητές καλούνται ενδεχομένως να μεταγράψουν ή να σχεδιάσουν. Με αυτόν τον τρόπο οργανώνεται σωστά ο ψυχικός και συναισθηματικός κόσμος των παιδιών και βελτιώνεται το αισθητικό τους κριτήριο (Smith, 1985). Εν κατακλείδι, η δημιουργία κόμικς δίνει τη δυνατότητα

αυτοέκφρασης και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, αφού ενισχύει τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των παιδιών και την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν συναισθήματα που διαφορετικά δεν θα έρχονταν στην επιφάνεια (Smith, 1985; Bertrand, 1994).

### **3.10 Διδακτικές Προσεγγίσεις Αξιοποίησης των Κόμικς σε Παγκόσμιο Επίπεδο**

Η ακόλουθη βιβλιογραφική έρευνα παρουσιάζει μια επιλογή από ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς και βασίζονται είτε αποκλειστικά στην ατομική πρωτοβουλία είτε είναι ευρείας κλίμακας σε παγκόσμιο επίπεδο.

#### **3.10.1 Προσεγγίσεις Μικρής Κλίμακας Βασισμένες σε Ατομικές Πρωτοβουλίες**

Ο Versaci (2001), χρησιμοποιώντας κόμικς στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκάλεσε τους σπουδαστές να εξετάσουν και να αξιολογήσουν την έννοια ενός «λογοτεχνικού κανόνα». Επειδή σπάνια θεωρούνται λογοτεχνία, ο Versaci εξέπληξε τους σπουδαστές του, διδάσκοντάς τους καλογραμμένα κόμικς που εξετάζουν ώριμα θέματα. Έπειτα οδήγησε τους φοιτητές του σε μια συζήτηση αναφορικά με τη λογοτεχνική τους αξία.

Ο Williams (1995) χρησιμοποίησε τα κόμικς στριπ *Κάλβιν και Χόμπς* σε ενήλικους σπουδαστές δεύτερης ξένης γλώσσας για να ενδυναμώσει το προφορικό τους λόγο, κάτι που τους βοήθησε να αποκτήσουν πραγματολογική γνώση και να γίνουν και πιο ενεργητικοί. Σε άλλη μελέτη περίπτωσης, μια δασκάλα χρησιμοποίησε επίσης τα κόμικς *Calvin and Hobbes* για να διδάξει

«υπερβατισμό» (transcendentalism: αμερικάνικο λογοτεχνικό ρεύμα του 19ου αιώνα) σε μάθημα αγγλικής γλώσσας και διαπίστωσε ότι οι πιο αδύναμοι μαθητές της βελτιώθηκαν στις επιδόσεις και στη γενική κατανόηση στο τέλος της ενότητας. Το πιο σημαντικό όμως ήταν ότι ολόκληρη η τάξη έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και ιδιαίτερη δέσμευση στο μάθημα (Ruggieri, 2002).

Σε μάθημα κοινωνικών σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, οι μαθητές δημιούργησαν το δικό τους κόμικς σχετικά με τη ζωή του ιστορικού προσώπου, αφού πρώτα διάβασαν την κατάλληλη βιβλιογραφία. Περιέγραψαν τη διαδικασία ως χρονοβόρα, αλλά θετική και ευχάριστη, η οποία τους έδωσε μια αίσθηση περηφάνιας και ιδιοκτησίας (Morrison et al., 2002).

Ο Chilcoat (1993) έδειξε πως τα κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Ιστορία, η οποία κατά βάση διδάσκεται με διάλεξη, φύλλα εργασίας και γραπτές ασκήσεις. Τα κόμικς ως γνωστικό εργαλείο προσφέρουν εναλλακτικά τη δυνατότητα οπτικής αναπαράστασης, ερμηνείας και σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν. Η δημιουργία ιστοριών κόμικς από τους μαθητές προήγαγε το ενδιαφέρον και τις γνώσεις τους για την Ιστορία. Οι Chilcoat & Ligon (1994) χρησιμοποίησαν κόμικς μαθητών για να διδάξουν ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά ζητήματα σχετικά με τον πόλεμο στο Βιετνάμ, χρησιμοποιώντας ως πρότυπα κόμικς του 1960 και 1970.

Η Hartfiel με τους μαθητές της σε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο στην Οκλαχόμα στις ΗΠΑ δημιούργησαν διασκευές σε κόμικς του *Romeo and Juliette*, για να εντοπίσουν τα σημαντικά σημεία της ιστορίας και να κάνουν μια επισκόπηση του έργου (Schwarz, 2006). Το αποτέλεσμα ήταν να μάθουν να επιλύουν προβλήματα και να αναγνωρίζουν λογοτεχνικά στοιχεία όπως το αφηγηματικό στυλ και την παρουσίαση των χαρακτήρων (Schwarz, 2006).

Η Sullivan (Frey & Fisher, 2010) με μαθητές της σε μάθημα Παγκόσμιας Ιστορίας στη αμερικανική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δημιούργησε ένα κόμικς

δέκα σελίδων για τα γεγονότα της Γαλλικής Επανάστασης στη δεκαετία 1789 - 1799. Η ανάλυση του περιεχομένου και της σύνθεσης του κόμικς έδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν το θέμα και τα αφηγηματικά στοιχεία. Οι ίδιοι οι μαθητές τόνισαν ότι τα κόμικς τους βοήθησαν να αποβάλουν το φόβο τους για το μάθημα (Frey & Fisher, 2010).

Ο Cary (1998) χρησιμοποίησε storyboards (είδος κόμικ στριπ με καρτέ και σχέδια που απεικονίζουν σε χρονική διαδοχικότητα τις κύριες σκηνές στην πλοκή μιας αφήγησης) με 6 (έξι) καρτέ στο μάθημα των αγγλικών ως ξένη γλώσσα. Οι μαθητές κλήθηκαν να αφηγηθούν εκ νέου μια ιστορία με σχέδια και γραπτό κείμενο, έτσι ώστε να αξιολογηθεί η κατανόηση κειμένου και να βελτιωθεί η σύνταξη και η γραμματική.

Οι Wright & Sherman (1999) με τη βοήθεια μαθητικών κόμικ στριπ προήγαγαν το γραμματισμό και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρότειναν μια διαθεματική προσέγγιση, η οποία συνδύαζε Γλώσσα και Τέχνη, ώστε οι μαθητές να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν το δικό τους κόμικ στριπ σε όλα τα στάδια παραγωγής του, από την αρχική ιδέα στο σενάριο ως τη σχεδιαστική απεικόνισή του. Οι συγγραφείς έδειξαν ότι ένα κόμικ στριπ αποτελούμενο από τρία καρτέ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν τη βασική αφηγηματική δομή (αρχή, μέση, τέλος), τα αναγκαία στοιχεία του τόπου και του χρόνου, τη δράση και το διάλογο.

Στα ελληνικά δεδομένα μαθητές της Α΄ Γυμνασίου εικονογράφησαν ομαδοσυνεργατικά σε κόμικς την *Αληθινή Ιστορία* του Λουκιανού. Μέσα από αυτή τη ψυχαγωγική διαδικασία καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον για τον αρχαίο πολιτισμό, υπηρετήθηκαν οι αρχές της εποπτείας, εξωτερικής και εσωτερικής, προήχθη η βιωματικότητα, η ενεργητική συμμετοχή, η αυτενέργεια και ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

Η Φάκκου, εμπλουτίζοντας τα μέσα διδασκαλίας, αξιοποίησε κόμικς ως διδακτικό εργαλείο με επιτυχία (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Δίδαξε στοιχεία



Συντακτικού σε γυμνασιακές τάξεις με τη βοήθεια των βιβλίων *Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής σε Εικονογραφήματα* (Δάλκος & Κατσέλης) και το *Αστερίκιος εν Ολυμπία* (Goscinnny & Uderzo). Οι μαθητές δήλωσαν ότι ευχαριστήθηκαν, αλλά και ότι κατανόησαν καλύτερα το μάθημα (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

Σε πειραματικό μάθημα των Γαλάνη & Παπαστάμου (2009) για τη διδασκαλία των μαθηματικών, οι μαθητές σε ομάδες δημιούργησαν το δικό τους κόμικς. Αρχικά συνεργάστηκαν μεταξύ τους για τη συγγραφή σεναρίου, ενώ για την εικονογράφηση συνεργάστηκαν με σκιτσογράφο. Έπειτα τα σκίτσα ψηφιοποιήθηκαν με σαρωτή, χρωματίστηκαν με το λογισμικό «ζωγραφική» (Paint), αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου και δημιουργήθηκε ένα δεκαεξασέλιδο κόμικς. Το μάθημα είχε μεγάλη απήχηση στους μαθητές.

Για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου οι Συμεωνίδης & Φώλια (2009) χρησιμοποίησαν ως μέσα διδασκαλίας κόμικς του Αστερίξ με διαλόγους στα αρχαία ελληνικά και κόμικς του Αρκά. Οι μαθητές είτε μετέφρασαν τους διαλόγους του κόμικς είτε αφαίρεσαν τους πρωτότυπους και τους αντικατέστησαν με αποδόσεις στα αρχαία με το πρόγραμμα «ζωγραφική» (Paint). Οι νέες εικόνες εντάχθηκαν σε PowerPoint και προβλήθηκαν στην τάξη, ενώ οι μαθητές διάβασαν σε ζευγάρια τους διαλόγους. Ως προς την αξιολόγηση υπήρχε μεγάλη προθυμία συμμετοχής, ενώ η διαδικασία προσέδωσε ενδιαφέρον και εκσυγχρόνισε το μάθημα (Συμεωνίδης & Φώλια, 2009).

### **3.10.2 Προσεγγίσεις Βασισμένες σε Προγράμματα Ευρείας Κλίμακας με Συνεργασία Επίσημων Φορέων**

Εκτός από τις παραπάνω δράσεις που βασίστηκαν σε ατομικές πρωτοβουλίες περιορισμένης εμβέλειας διεξήχθησαν διάφορες άλλες προσεγγίσεις ευρείας κλίμακας με συνεργασία και επίσημων φορέων που βασίστηκαν α) στη μελέτη εμπορικών ή διδακτικών βιβλίων κόμικς ή / και β) στη δημιουργία κόμικς από τους ίδιους τους μαθητές. Ενδεικτικά, ακολουθούν ορισμένες (Πίνακας 3.1):

### 3.10.2.1 Ευρώπη

Στη Μεγάλη Βρετανία σε μια ανασκόπηση με θέμα *Graphic Novels Across the Curriculum*, η λέκτορας σε Σπουδές Παιδικής Ηλικίας, Gibson Mel (2007), περιγράφει στην ιστοσελίδα της σειρά από μελέτες περίπτωσης που αφορούν διδακτικές προσεγγίσεις για τη μελέτη και δημιουργία κόμικς σε σχολεία της Αγγλίας και της Σκωτίας. Γενικότερος στόχος τους ήταν να εμπλουτιστούν οι σχολικές βιβλιοθήκες με αξιόλογα κόμικς και να αρχίσει ένας γόνιμος διάλογος ανάμεσα σε βιβλιοθηκάρους, μαθητές και εκπαιδευτικούς σχετικά με τα κόμικς και τη διδακτική τους αξιοποίηση. Ειδικότεροι στόχοι ήταν η καλλιέργεια υγιών αναγνωστικών συνηθειών, η προσέγγιση του βιβλίου και γενικά η προαγωγή του γραμματισμού. Ηλικιακά οι μαθητές ανήκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ η δομή του προγράμματος ήταν κοινή. Οι μαθητές μελετούσαν εμπορικά κόμικς, εντόπιζαν τις αφηγηματικές λειτουργίες, το θέμα, τη διάταξη των πάνελ, έγραφαν περιλήψεις, συζητούσαν με τους συμμαθητές για αυτά και δημιουργούσαν συλλογές εντός της σχολικής βιβλιοθήκης, ώστε να λειτουργήσουν ως ευχάριστο ανάγνωσμα ή ως ερέθισμα για να δημιουργήσουν οι μαθητές τα δικά τους κόμικς σε σχέση με διάφορα διδακτικά αντικείμενα είτε σε μικρό χρονικό διάστημα είτε ως πρότζεκτ μεγάλης κλίμακας.

Επιπρόσθετα, δημιούργησαν κόμικς σε ομάδες στις οποίες ανατέθηκαν δραστηριότητες όπως: δημιουργία εξωφύλλου με το θέμα - κλειδί της αφήγησης, σύντομες μικρές ιστορίες συνήθως με αστείο περιεχόμενο, κόμικ στριπ τεσσάρων καρέ και αφηγήματα μεγαλύτερης έκτασης που αφορούσαν μαθήματα Γλώσσας, Καλλιτεχνικών, Μέσων ή ήταν διαθεματικά, τα οποία δημοσιεύτηκαν και κυκλοφόρησαν στη σχολική κοινότητα. Αλλού οι μαθητές δημιούργησαν κόμικ στριπ από ποιήματα ή θεατρικά έργα ή έγραψαν διαλόγους για κόμικς. Επιπλέον, κόμικς χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία Μέσων και Επικοινωνίας και για τη διδασκαλία της έννοιας της διαφορετικότητας με την παράλληλη διδασκαλία ιαπωνικών (manga) και αγγλοσαξονικών κόμικς.

Χαρακτηριστικό του παραπάνω προγράμματος ήταν ότι απευθύνονταν στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας και όχι μόνο στους «λιγότερο ικανούς» μαθητές, αφού συχνά περιελάμβαναν κόμικς με απαιτητικό και πυκνό περιεχόμενο. Επίσης λόγω της μεγάλης εξάπλωσης των ιαπωνικών κόμικς (μάνγκα) ενδιαφέρον υπήρχε και από τα δύο φύλα, αφού στη ιαπωνική κουλτούρα υπάρχουν δύο ειδών κόμικς (τα *shojo* με θεματολογία για κορίτσια και τα *shonen* για αγόρια). Οι αντιδράσεις ήταν θετικές. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και απέκτησαν αυτοπεποίθηση, αφού συμμετείχαν όλοι στη δημιουργία τους, ακόμη και αν στην αρχή είχαν δισταγμούς. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη το είδαν ως ευκαιρία για παρόμοια προγράμματα δεδομένης της ποικιλίας των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν: σκίτσα μαθητών, φωτογραφίες, υλικό από περιοδικά (Gibson, 2007).

Τα εννοιολογικά κόμικς (*Concept Cartoons*) για τη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών και μαθημάτων όπως η Γλώσσα είναι μια στρατηγική διδασκαλίας των Keogh & Naylor (1999) στην οποία χρησιμοποιούνται cartoons (ένα ξεχωριστό είδος κόμικς) ως χαρακτήρες οι οποίοι συζητούν για φυσικά φαινόμενα, συνοδευόμενα από σύντομα γραπτά κείμενα σε διαλογική μορφή που προσφέρουν εναλλακτικές απαντήσεις για ένα επιστημονικό ζήτημα. Η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των χαρακτήρων δημιουργεί ένα πρόβλημα, που λειτουργεί ως προϋπόθεση για επιχειρηματολογία (Jimenez - Aleixandre et al., 2000). Στην ουσία πρόκειται για ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου παράλληλα με το κείμενο υπάρχει και οπτικό ερέθισμα. Οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες μέσα από το διάλογο και οικοδομούν τη γνώση τους (Δαλακώστα et al., 2006).

Πειραματικά τα κόμικς αυτά εφαρμόστηκαν μέσω του προγράμματος *ConCISE Project* με στόχο να ενισχυθούν τα κίνητρα των μαθητών, να προωθηθεί η επιχειρηματολογία και να βελτιωθεί η μαθησιακή αποτελεσματικότητα σε σχολεία στην Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία και Β. Ιρλανδία από το 2001 έως το 2004. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ενίσχυση της λογικής επιχειρηματολογίας και την ενεργοποίηση γνωστικών συγκρούσεων (Naylor, Downing & Keogh, 2001). Ακόμη, βρέθηκε ότι τα εννοιολογικά κόμικς ενισχύουν τα κίνητρα,

ελαχιστοποιούν τα προβλήματα διαχείρισης τάξης μέσω της συζήτησης, επιτρέπουν τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης και παρέχουν έναν εύχρηστο τρόπο να υλοποιηθεί η διδασκαλία σύμφωνα με τις ιδέες των μαθητών (Kabapınar, 2005). Αρχικά, σχεδιάστηκαν για μαθητές ηλικίας 9 - 13 ετών, αλλά τελευταία χρησιμοποιούνται σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης. Το υλικό διατίθεται σε βιβλίο, CD, ενώ υπάρχει και οδηγός για εκπαιδευτικούς (Δαλακώστα et al., 2006; <http://www.conceptcartoon.com>).

Στη Γερμανία κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2008 χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό υλικό ένα βιβλίο κόμικς, το *Die Suche/The Search* του Heuvel για το μάθημα της Ιστορίας με θέμα τη ναζιστική περίοδο και το Ολοκαύτωμα με αφορμή την ιστορία μιας εβραϊκής οικογένειας (με την υποστήριξη του Anne Frank Centre στο Βερολίνο και το Άμστερνταμ). Περίπου 1.400 μαθητές 9 έως 15 ετών συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα στο Βερολίνο και τη Βόρεια Ρηνανία - Βεστφαλία. Το βιβλίο αυτό είναι η συνέχεια του κόμικς *The Discovery* με θέμα την εβραϊκή ιστορία στην Ευρώπη (1933 - 1940), που είχε διδαχθεί μέχρι το 2005 σε σχολεία στην Ολλανδία με θετικά αποτελέσματα (Lautenschläger, 2008).

Στην Ιταλία ένα πιλοτικό πρόγραμμα με συμμετοχή των τοπικών παραρτημάτων του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο *Banchi di Nuvoles* έλαβε χώρα το 2003 σε 250 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να εισάγει τα κόμικς στα σχολεία. Ο απώτερος στόχος ήταν να βελτιώσει τη διδασκαλία της γλώσσας, να προωθήσει τη χρήση των ΤΠΕ και να διαμορφώσει μια διεθνική γλώσσα επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερος θετικά και παρουσιάστηκαν σε διεθνές συνέδριο στη Ρώμη το 2004. Μια δεύτερη φάση ξεκίνησε το σχολικό έτος 2005/06, επεκτείνοντας το πρόγραμμα και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς όμως να γνωστοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Ομοίως, το 2007 ο οργανισμός Lucca Comics & Games in Lucca, με την ευκαιρία του εορτασμού των 200 ετών από τη γέννηση του Garibaldi, εισήγαγε το βιβλίο κόμικς *I Jeans Di Garibaldi* σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ομώνυμη επαρχία στα πλαίσια του προγράμματος *Lucca Junior e La Storia* για τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Ένα πρόγραμμα με τίτλο *Common values* των Lai - momo and Eurodialog, που συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (2003) με θέμα την ένταξη των μεταναστών, χρησιμοποίησε τα κόμικς ως όχημα για επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και Πολιτεία. Ο γενικός στόχος του είναι να ενθαρρυνθεί η αρμονική συνύπαρξη μεταναστών και τοπικής κοινωνίας με τη βοήθεια βιβλίων κόμικς για σχολεία που εξετάζουν τις εξής αξίες: *Αγάπη και Συγχώρεση, Πολιτική της μη Βίας, Σεβασμός του Άλλου, Γενναιοδωρία, Μη Διάκριση*. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Ιταλία, Ισπανία, Γαλλία) και εντάχθηκε πιλοτικά σε τρία βελγικά σχολεία ως εκπαιδευτικό υλικό μαζί με έναν οδηγό χρήσης και διήγειρε μεγάλο ενδιαφέρον σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και τον Τύπο όπως καταδείχθηκε σε συνέδριο για την αξιολόγηση του (Figel, 2006).

### 3.10.2.2 Βόρειος Αμερική

Στις ΗΠΑ προωθήθηκε το *The Comic Book Project (CBP)* του Bitz Michael με στόχο να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού μέσω της συγγραφής, της σχεδίασης και της δημοσίευσης των κόμικς τους. Ξεκίνησε το 2001 στη Νέα Υόρκη πιλοτικά σε κάποια δημοτικά σχολεία και εξαπλώθηκε σε ολόκληρη την αμερικανική επικράτεια. Το 2002 - 2003 πάνω από 700 παιδιά απασχολήθηκαν στο πρόγραμμα, που λειτούργησε σε τμήματα μετά το σχολείο, (afterschool) δημιουργώντας κόμικς με θέμα τη ζωή τους, ώστε η μάθηση να βασίζεται σε αυθεντικές εμπειρίες που προωθούν την προσωπική έκφραση και τη διερεύνηση της ταυτότητας τους. Η αξιολόγηση υπέδειξε την ικανοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών κατανόησε τα κείμενα, απέκτησε πλουσιότερο λεξιλόγιο, ευχέρεια στην ανάγνωση και συγγραφικές δεξιότητες (Bitz, 2003; Bitz, 2004a).

Η προσπάθεια αυτή βρήκε αρωγούς το Teachers College - Columbia University, και την εταιρία Dark Horse Comics. Το 2003 - 2004 το πρόγραμμα επεκτάθηκε

στο Cleveland, σε 52 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα την αντιμετώπιση της βίας, εντός πλέον του σχολικού προγράμματος. Οι μαθητές ενδυνάμωσαν την ορθογραφία, τη γραμματική, τη στίξη και τις αφηγηματικές τους δυνατότητες όσον αφορά τη Γλώσσα, ενώ όσον αφορά τα Καλλιτεχνικά διδάχθηκαν προοπτική, τεχνικές σχεδίασης και χρωματισμό. Ταυτόχρονα, προβληματίστηκαν σε θέματα που αφορούν την ειρηνική επίλυση των διαφορών (Bitz, 2004b). Σύντομα το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε διάφορα σχολεία στις ΗΠΑ και από το 2006 υπήρχαν προγράμματα σχεδόν σε κάθε Πολιτεία τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές συμπεριλαμβανομένων συχνά προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Bitz, 2008).

Εκτός από το CBP ο Bitz (2009) εφήρμοσε ένα τετραετές ερευνητικό πρόγραμμα, το *Manga High* (από το 2004), για να διερευνήσει τη σύγκλιση του γραμματισμού, της δημιουργικότητας, της κοινωνικής ανάπτυξης και της προσωπικής ταυτότητας σπουδαστών στη διαδικασία ενηλικίωσης τους μέσα από τη δημιουργία κόμικς μάνγκα (manga), λόγω της εξοικείωσης των αμερικανών μαθητών με αυτά. Εφαρμόστηκε σε σχολείο της Νέας Υόρκης με 2.600 σπουδαστές (Bitz, 2009). Τα διάφορα καλλιτεχνικά στυλ, άλλα με σχέδια στο χέρι και άλλα με πρότυπα υπολογιστή ή με προγράμματα όπως το Photoshop, αποκάλυψαν μια ευρεία γκάμα ερμηνευτικών προσεγγίσεων και ταλέντου (Carter, 2009). Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης - ποσοτικά στοιχεία δεν υπάρχουν - δικαιώνουν τον ερευνητή, αφού μέσα από μαρτυρίες εκπαιδευτικών και μαθητών υποδεικνύεται ότι τα κόμικς προσφέρουν νέες ευκαιρίες για ανάπτυξη του γραμματισμού, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να ασκηθούν συνεργατικά στη δόμηση μιας ιστορίας, από τη διεξαγωγή έρευνας μέχρι τη σύνθεσή της, και συρρικνώνουν το χάσμα ανάμεσα στον κόσμο των μαθητών και το σχολείο (Carter, 2009).

Το σχολικό έτος 2005/06 ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα στο Maryland Βαλτιμόρης (ΗΠΑ), το *Maryland Comics in the Classroom*, σε συνεργασία των MSDE (τοπικό Υπουργείο Παιδείας), εκπαιδευτικών παραγωγών της Disney, της εταιρείας διανομής κόμικς Diamond και ερευνητών του τμήματος Ψυχολογίας

στο ομώνυμο πανεπιστήμιο για την αξιολόγησή του. Βασίστηκε στο πρόγραμμα σπουδών της Πολιτείας και σε κόμικς του Disney. Η πρωτοβουλία εφαρμόστηκε σε γλωσσικά μαθήματα και περιελάμβανε σχέδια μελέτης και δημιουργία κόμικς. Στόχος ήταν να προάγει και να βελτιώσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, εφαρμόστηκε σε οκτώ σχολεία όπου και έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση με στόχο να διερευνηθεί η αποδεκτότητα/ πρόσληψή του από μαθητές και εκπαιδευτικούς (Sonnenschein et al., 2006). Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων θεώρησε το πρόγραμμα αποτελεσματικό, καινοτόμο και ευχάριστο που διήγειρε το ενδιαφέρον των παιδιών και βοήθησε στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων. Εξέφρασαν την επιθυμία να το επαναλάβουν, αλλά με τροποποιήσεις, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά του (Sonnenschein et al., 2006).

### 3.10.2.3 Νότιος Αμερική

Οι οργανισμοί *REDBIO Network/International Foundation*, διοργάνωσαν το 2002 μαθήματα μέσω κόμικς για τη διδασκαλία της Βιοτεχνολογίας σε περίπου 3000 μαθητές ηλικίας 12-14 ετών σε 30 σχολεία της Βραζιλίας και με στόχο την επέκταση του προγράμματος και στις υπόλοιπες χώρες της Λατινικής Αμερικής (Rota & Izquierdo, 2003). Η σειρά μαθημάτων *Agribiotechnology* περιελάμβανε κόμικς με διδακτικό υλικό για τη βιοτεχνολογία των φυτών σε σύγχρονο πλαίσιο. Υποστηρίχθηκε από ένα βιβλίο πέντε κεφαλαίων με τίτλο *Ταξίδι στο κέντρο του Φύλλου* μαζί με έναν οδηγό για το δάσκαλο με το πρόγραμμα, τους στόχους, το θεωρητικό περιεχόμενο της ιστορίας, ιστορικά δεδομένα και δραστηριότητες εμπέδωσης και αξιολόγησης. Οι μαθητές, παρακολουθώντας τις περιπέτειες των ηρώων, διδάχθηκαν διάφορα θέματα για τα γενετικώς τροποποιημένα φυτά. Οι δάσκαλοι θεώρησαν τα κόμικς ως πολύ αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Βιοτεχνολογίας (Rota & Izquierdo, 2003).

### 3.10.2.4 Διακρατικές Διδακτικές Προσεγγίσεις

Η Φινλανδία σε συνεργασία με την Ινδία εφάρμοσαν το πρόγραμμα *Grassroots Comics* στο οποίο συμμετείχαν ευρωπαϊκές αλλά και αναπτυσσόμενες χώρες (Packalen & Sharma, 2007). Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, το πρόγραμμα έχει ως βάση τη φιλοσοφία του Freire, που πρεσβεύει ότι ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει στην εκπαίδευσή του, προσπαθώντας να προωθήσει την κοινωνική αλλαγή. Βασίστηκε σε μελέτες περίπτωσης των οργανώσεων *World Comics Finland* και *World Comics India* σε συνεργασία με άλλες μη κυβερνητικές οργανώσεις, κινήματα και ακτιβιστές στην Ασία (Ινδία, Σρι Λάνκα, Νεπάλ, Πακιστάν), Αφρική (Τανζανία, Μπενίν, Μοζαμβίκη), Μέση Ανατολή (Λίβανος) και Ευρώπη (Ηνωμένο Βασίλειο). Η λογική ήταν να χρησιμοποιηθεί ένα προσιτό μέσο ως όχημα ανάπτυξης της επικοινωνίας και ως εργαλείο εκστρατειών ενημέρωσης για κοινωνικά ζητήματα. Οι μετέχοντες μέσα από τα κόμικς τους μίλησαν για την καθημερινότητά, τα προβλήματα και τους προβληματισμούς τους για ζητήματα όπως ανθρώπινα δικαιώματα, θέση της γυναίκας, δικαιώματα του παιδιού, αγωγή υγείας, διαφθορά και περιβαλλοντικά θέματα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε χώρες και κοινότητες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους. Ορισμένα κόμικς εκτός από την τοπική κοινωνία διανεμήθηκαν και σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές μέσα από εκθέσεις, πόστερ, φυλλάδια ή μικρά βιβλία (Packalen & Sharma, 2007).

Τέλος, οι οργανισμοί Food and Agriculture Organization of the United Nations and the World Association of Girl Guides and Girl Scouts (FAO and WAGGGS) κ.ά. προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές για ζητήματα τροφίμων και ασφάλειας και με σκοπό να τους εκπαιδέσουν και να τους ενθαρρύνουν να λάβουν μέτρα ενάντια της πείνας, δημιούργησαν το βιβλίο κόμικς *The right to food: A window on the world* με έναν οδηγό διδασκαλίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας *Feeding minds fighting hunger*.



**Πίνακας 3.1:** Διδακτικές προσεγγίσεις ευρείας κλίμακας

Προγράμματα	Εφαρμογή σε σχολική τάξη/	Αριθμός συμμετεχόντων/ Σχολικός γραμματισμός	Διδακτικές Δραστηριότητες	Αξιοποίηση ΤΠΕ	Διδακτικό Υλικό (Guide/Υπαρξη website)	Αξιολόγηση/δημοσίευση αποτελεσμάτων
<b>Graphic Novels Across the Curriculum (2007)</b>	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: S1, S2: (11-13) και S5 (16-17)	- Πολλά σχολεία της ΒΑ Αγγλίας και της Σκωτίας  - Ημιτυπικός & Τυπικός	- Μελέτη εμπορικών κόμικς  - Δημιουργία κόμικς από τους μαθητές	Σε ορισμένα cases χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακές φωτογραφίες μαζί με μπαλόνια διαλόγου	Δεν αναφέρεται/ Ναι	Ποιοτικά δεδομένα  - Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο  - Σε συνέδριο/Σε επιστημονικό περιοδικό
<b>Die Suche/The Search (2008)</b>	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	- 3.000 μαθητές  - Ημιτυπικός	Μελέτη διδακτικών κόμικς	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται/ Ναι	- Ποιοτικά και ορισμένα ποσοτικά δεδομένα  - Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο  - Σε συνέδριο/Σε επιστημονικό περιοδικό
<b>Banchi di Nuvole (2003 και εξής)</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με προοπτική επέκτασης και στη Δευτεροβάθμια	- 250 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  - Ημιτυπικός	- Μελέτη εμπορικών κόμικς  - Μελέτη διδακτικών κόμικς  - Δημιουργία έντυπων κόμικς από τους μαθητές	- Ψηφιοποίηση με σκάνερ / απλά ηλεκτρονικά βιβλία  - Χρήση PowerPoint για δημιουργία κόμικς	Ναι/Ναι	- Ποιοτικά και ορισμένα ποσοτικά δεδομένα  - Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο  - Σε συνέδριο/Σε επιστημονικό περιοδικό

Προγράμματα	Εφαρμογή σε σχολική τάξη/	Αριθμός συμμετεχόντων/ Σχολικός γραμματισμός	Διδακτικές Δραστηριότητες	Αξιοποίηση ΤΠΕ	Διδακτικό Υλικό (Guide/ Ύπαρξη website)	Αξιολόγηση/δημοσίευση αποτελεσμάτων
<b>Common Values (2003)</b>	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	-Συμμετοχή τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών (Βέλγιο, Ιταλία, Ισπανία, Γαλλία). -Πιλοτική χρήση σε τρία βελγικά σχολεία  -Άτυπος	Μελέτη διδακτικών κόμικς	Δεν αναφέρεται	Ναι/Ναι	Δημοσίευση προγράμματος στο Διαδίκτυο
<b>The Comic Book Project (2001 και εξής)</b>	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	- Σχολεία σε ολόκληρη την αμερικάνικη επικράτεια.  -Άτυπος/Ημιτυπικός	Δημιουργία έντυπων κόμικς από τους μαθητές	Ψηφιοποίηση των έντυπων μαθητικών κόμικς με σαρωτή	Δεν αναφέρεται/ Ναι	-Ποιοτικά δεδομένα  -Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο  -Σε συνέδριο/Σε επιστημονικό περιοδικό
<b>Manga High (2004 και εξής)</b>	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	- Γυμνάσιο της Νέας Υόρκης με 2.600 σπουδαστές  -Άτυπος/Ημιτυπικός	Δημιουργία έντυπων κόμικς από τους μαθητές	Χρήση του προγράμματος Photoshop σε λίγες περιπτώσεις	Δεν αναφέρεται/ Όχι	-Ποιοτικά δεδομένα έρευνας.  -Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο  -Δημοσίευση βιβλίου
<b>Maryland Comic Book Initiative (2005-2006 και εξής)</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-Αρχικά σε οκτώ σχολεία της περιοχής  -Ημιτυπικός/Τυπικός	Μελέτη εμπορικών κόμικς	Δεν αναφέρεται	Ναι/Ναι	-Ποιοτικά και ορισμένα ποσοτικά δεδομένα  -Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο-Σε συνέδριο/Σε επιστημονικό περιοδικό

Προγράμματα	Εφαρμογή σε σχολική τάξη/	Αριθμός συμμετεχόντων/ Σχολικός γραμματισμός	Διδακτικές Δραστηριότητες	Αξιοποίηση ΤΠΕ	Διδακτικό Υλικό (Guide/ Ύπαρξη website)	Αξιολόγηση/δημοσίευση αποτελεσμάτων
<b>Concept Cartoons ConCISE Project (2001- 2004)</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	- Σχολεία στην Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία και Β. Ιρλανδία  -Ημιτυπικός & Τυπικός	-Μελέτη διδακτικών κόμικς	Χρήση CD με το εκπαιδευτικό υλικό σε διαδραστική μορφή	Ναι/ Ναι	-Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο  -Σε αναμονή ερευνητικών δεδομένων. -Σε συνέδριο/Σε επιστημονικό περιοδικό
<b>Agribiotechnology REDBIO Network/International Foundation (2002)</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-3.000 μαθητές  -Ατυπος	Μελέτη διδακτικών κόμικς	Ψηφιοποίηση των διδακτικών κόμικς με σκάνερ	Ναι/Ναι	Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο
<b>Grassroots Comics (2007)</b>	Διαβίου μάθηση	-Εφαρμογή σε χώρες Ασίας, Μέσης Ανατολής και Ευρώπης  -Ατυπος	Δημιουργία έντυπων κόμικς από τους μαθητές	Δε χρησιμοποιούν ΤΠΕ	Όχι / Όχι	-Ποιοτικά δεδομένα έρευνας.  -Δημοσίευση διαδικασίας/ αποτελεσμάτων στο Διαδίκτυο
<b>Feeding Minds Fighting Hunger</b>	Διαβίου μάθηση	Δεν αναφέρεται  -Ατυπος	Ανάγνωση κόμικς	Ψηφιοποίηση των διδακτικών κόμικς με σκάνερ	Ναι / Ναι	Δεν αναφέρεται

Όλες οι παραπάνω ενδεικτικές προσεγγίσεις ευρείας κλίμακας που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία μελέτης ή/και δημιουργίας εκπαιδευτικών κόμικς - σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούνται όλες οι προσπάθειες - επελέγησαν και παρουσιάστηκαν για τους ακόλουθους λόγους:

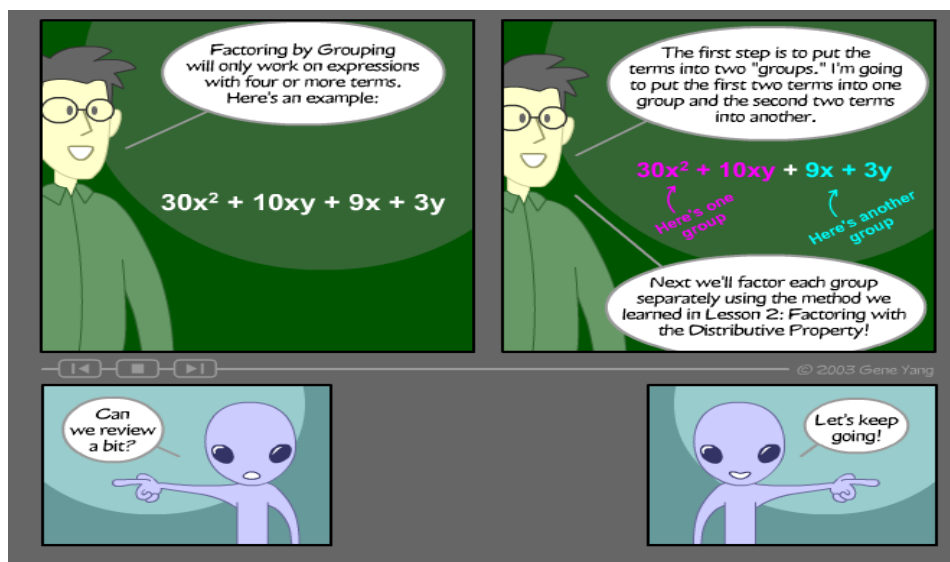
- Συμμετείχαν στις περισσότερες περιπτώσεις κρατικοί οργανισμοί, όπως υπουργεία Παιδείας ή πανεπιστημιακά ιδρύματα και μη κρατικές οργανώσεις όπως στα προγράμματα για αναπτυσσόμενες χώρες
- Εντάσσονται χρονικά στην τελευταία δεκαετία (από το 2001 και εξής)
- Αποδεικνύουν τη γεωγραφική εξάπλωση των εκπαιδευτικών κόμικς σε όλες σχεδόν τις ηπείρους με πρωταγωνιστές την Ευρώπη και τις ΗΠΑ
- Υπάρχουν για αυτές αναφορές στο διαδίκτυο, ενώ για ορισμένες προσεγγίσεις υπάρχουν δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια ή και βιβλία
- Πολλές έχουν αξιολογηθεί από επιστήμονες που τις εφαρμόζουν, κατά βάση όμως ποιοτικά.

### **3.10.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις Μέσω Διαδικτυακών/Υπερμεσικών Κόμικς**

Αν και οι δυνατότητες που παρουσιάζουν οι διαδικτυακές εφαρμογές εκπαιδευτικών κόμικς είναι πολλές, δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Σε διαδικτυακή έρευνα εντοπίστηκαν ελάχιστα online comics στην υπηρεσία του e - learning, τα τρία πρώτα δημιουργημένα με Flash. Συγκεκριμένα τα:

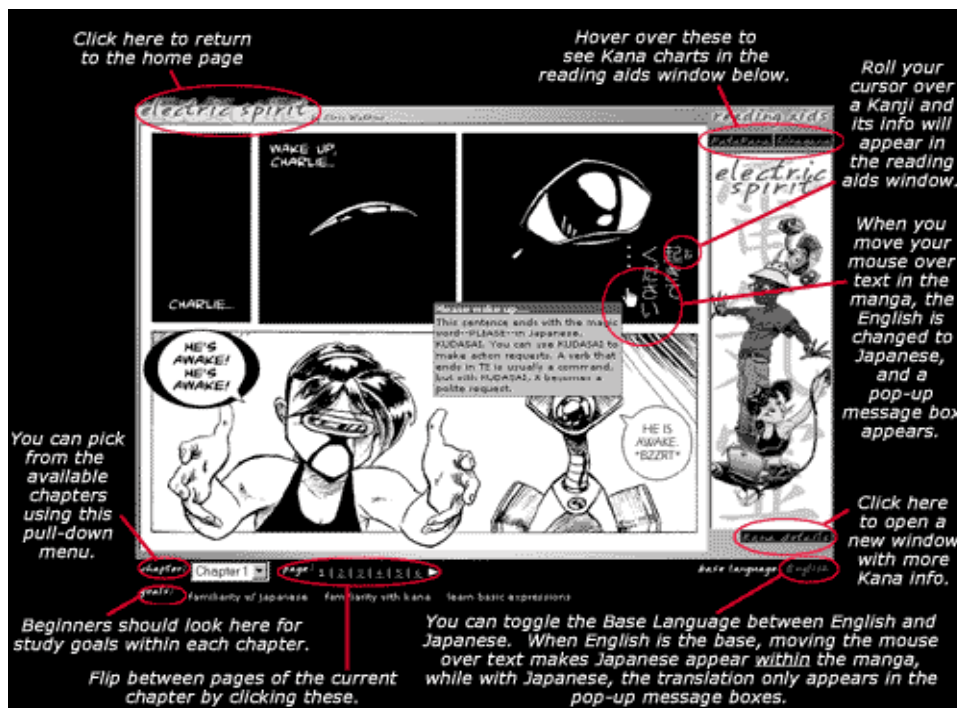
- *Factoring with Mr. Yang and Mosely the Alien* (<http://www.humblecomics.com/factoring/index.html>). Πρόκειται για ένα σεμινάριο Άλγεβρας του συγγραφέα και εκπαιδευτικού Gene Yang. Απεικονίζει δύο παράλληλα αφηγηματικά νήματα υπό μορφή δύο

οριζόντιων σειρών καρέ. Η κορυφαία σειρά παρουσιάζει τον ίδιο σε καρτούν μπροστά από έναν πίνακα να διδάσκει παραγοντοποίηση στην Άλγεβρα. Η κατώτερη σειρά στο αριστερό τμήμα παρουσιάζει έναν εξωγήινο ως μαθητή, τον Mosley, που δείχνοντας με το δάχτυλο προωθεί την εξέλιξη. Τα καρέ λειτουργούν ως κουμπιά πλοήγησης που κινούν τη διάλεξη του Yang. Δεν έχει όμως ο αναγνώστης τη δυνατότητα να δει όλο το κόμικς. Η σειρά αυτή δεν έχει συνεχιστεί.



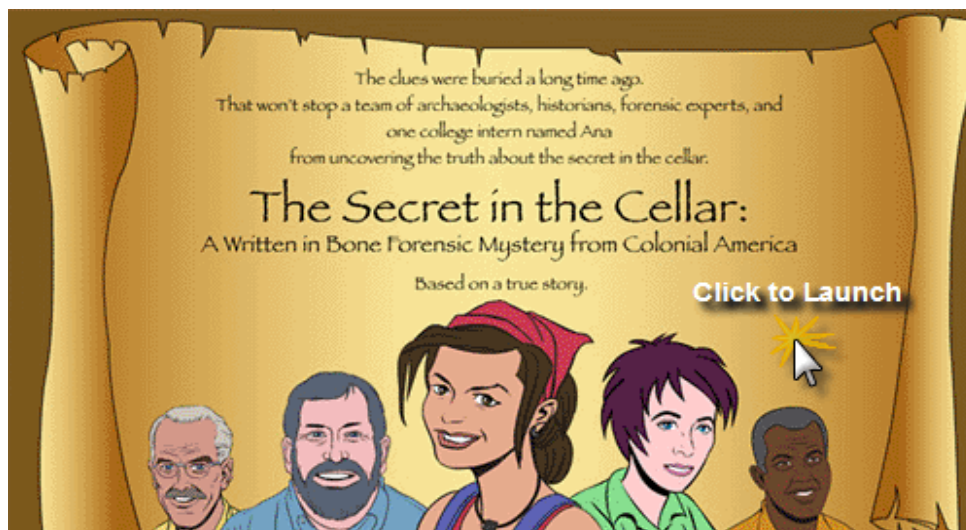
Εικόνα 3.1: Σεμινάριο Άλγεβρας του Gene Yang

- *Electric Spirit* (<http://www.borderwalker.com/electricspirit.asp>), ιαπωνικό, διαδικτυακό manga με στοιχεία διαδραστικότητας. Είναι μια ιστορία φαντασμάτων που επιτρέπει στον αναγνώστη να επιλέξει μπαλόνια διαλόγου μεταξύ αγγλικών - ιαπωνικών. Η διεπαφή του επιτρέπει να μεταφέρει όλο το κείμενο ή μεμονωμένες λέξεις στη μια γλώσσα με το να κυλήσει πάνω του το ποντίκι ή να φέρει στην επιφάνεια ένα νέο μπαλόνι με γλωσσικό πλαίσιο. Δημιουργήθηκε το 2006 και μάλλον δεν είχε μεγάλη απήχηση, αφού δεν δημιουργήθηκαν άλλα.



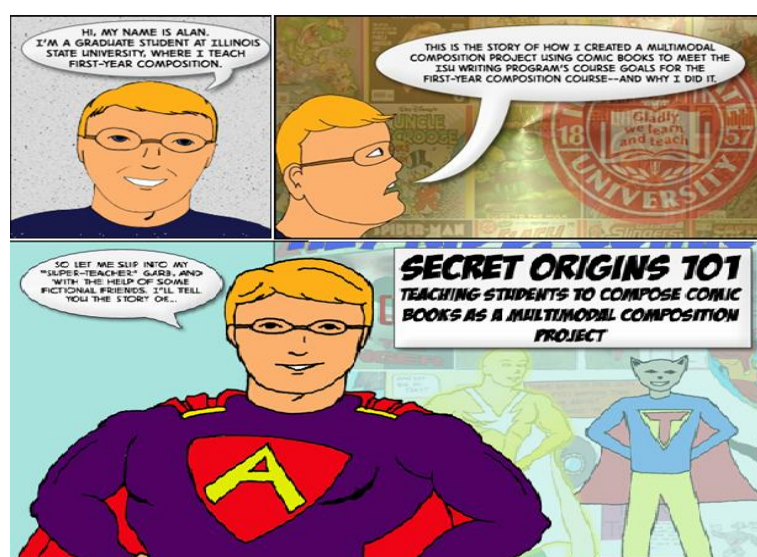
Εικόνα 3.2: Electric Spirit, διαδικτυακό manga

- The Secret in the Cellar: A Written in Bone forensic mystery from colonial America*, (<http://anthropology.si.edu/writteninbone/comic/index.html>). Είναι το πιο πρόσφατο webcomic (2009) από τον Booz Allen Hamilton και την ανθρωπολογική έκθεση του Φεβρουαρίου του 2009, *Written in Bone* (Smithsonian Museum of Natural History). Αναφέρεται σε έρευνα για να ταυτοποιηθούν τα απομεινάρια ενός ανθρώπινου σκελετού (έκθεμα), συνδυάζοντας τεχνικές κόμικς με διαδραστικές δραστηριότητες, όπως υπερσυνδέσμους σε διάφορα κουίζ, πρόσθετο κειμενικό ή φωτογραφικό υλικό ως εκπαιδευτικό πλαίσιο στη αφήγηση. Ως εκπαιδευτικό προϊόν μουσειακής εκπαίδευσης ανθρώπων όλων των ηλικιών και μορφωτικών επιπέδων αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, στοιχεία από την επισκεψιμότητα των ιστοσελίδων του ή στο Facebook. Το γενικό συμπέρασμα που διεξήχθη είναι ότι το διαδικτυακό κόμικς μπορεί να λειτουργήσει ως μαθησιακό εργαλείο με ισχυρή κινητήρια δύναμη στην αναζήτηση επιπρόσθετης μαθησιακής εμπειρίας (Costello & Bilton, 2009).



Εικόνα 3.3: The Secret in the Cellar

- Ο Alan Williams του Πανεπιστημίου του Illinois από το 2009 δίδαξε το μάθημα της Έκθεσης με τη βοήθεια έντυπων κόμικς με στόχο να παραγάγουν οι μαθητές πολυτροπικό λόγο σε μορφή «διαδοχικής τέχνης». Μετά την επιτυχία της πιλοτικής δοκιμής, δημιούργησε την ιστοσελίδα *Secret Origins 101* για την παρουσίαση της προσπάθειάς του, δημιουργώντας στην ουσία ένα διαδικτυακό αφήγημα σε μορφή κόμικς με εκπαιδευτικό χαρακτήρα.



Εικόνα 3.4: Secret Origins 101

### 3.11 Κριτική Ανασκόπηση των Προαναφερθεισών

#### Διδακτικών Προσεγγίσεων

Οι υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις - ατομικές ή συλλογικές - είτε χρησιμοποιούν έντυπα κόμικς που προορίζονται για ανάγνωση είτε προάγουν τη δημιουργία έντυπων κόμικς που ορισμένες φορές ψηφιοποιούνται με τη βοήθεια σαρωτή (Gibson, 2007; Tatalovic, 2009). Τα κόμικς, διδακτικά ή εμπορικά, χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο για ανάγνωση ή για να γίνουν παρεμβάσεις σε αυτά. Σε έναν ικανοποιητικό αριθμό προσπαθειών οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους κόμικς τα οποία όμως σχεδιάστηκαν στο χέρι και σε κάποιες περιπτώσεις με τη βοήθεια των ΤΠΕ απλά ψηφιοποιήθηκαν (Bitz, 2004; Gibson, 2007; Bitz, 2009)

Σε ορισμένες προσπάθειες, οι οποίες συνοπτικά αναφέρονται στον Πίνακα 3.1, χρησιμοποιήθηκαν και ορισμένα προγράμματα (software) δημιουργίας ψηφιακών κόμικς όπως τα προγράμματα Paint, PowerPoint, Photoshop ή έγινε χρήση ψηφιακών φωτογραφιών με μπαλόνια διαλόγου ή ψηφιακού δίσκου (CD) με μικρού όμως βαθμού δυνατότητα διάδρασης. Εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η χρήση διαδραστικών εργαλείων για τη δημιουργία κόμικς είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Ακόμα όμως και αν κάποιος εξετάσει τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν σε ορισμένα διδακτικά σενάρια θα διαπιστώσει ότι δεν αναφέρεται πουθενά αν έχουν εκμεταλλευτεί την υπερμεσική τεχνολογία (Marrs, 2005; Gibson, 2007; Frey & Fisher, 2010). Τέλος, υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης και κυρίως ποιοτικά (Gibson, 2007; Carter, 2009).

Διαδραστικά είναι τα κόμικς του Yang (2003) και το *Electric Spirit*, όμως οι δύο αυτές προσπάθειες εγκαταλείφθηκαν χωρίς να δοκιμαστούν στη διδακτική πρακτική. Διαδραστικότητα και στοιχεία υπερμεσικότητας με κάποια ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν μόνο στο *Written in Bone* του Smithsonian Museum το οποίο



συνδυάζει περισσότερα στοιχεία, αλλά εντάσσεται στον άτυπο γραμματισμό και στη διαβίου μάθηση (μουσειακή εκπαίδευση) (Costello & Bilton, 2009). Επιπλέον, το παραγόμενο προϊόν απομακρύνεται αρκετά μορφολογικά από τα γνώριμα κόμικς. Στην ουσία πρόκειται για μια πολυμεσική εφαρμογή και όχι για ένα υπερμεσικό βιβλίο κόμικς. Την τυπική μορφή κρατά το διαδικτυακό κόμικς του Williams, το οποίο όμως περιγράφει τη διαδικασία που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός, ενώ τα μαθητικά κόμικς περιγράφονται ως έντυπα και δεν παρουσιάζονται.

### **3.12 Προστιθέμενη Αξία της Παρούσας Έρευνας - Ένταξη στο EduComics**

Έχοντας κατά νου όλες τις παραπάνω αντιπροσωπευτικές προσπάθειες ένταξης των κόμικς στη σχολική πρακτική, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε τη διεξαγωγή πειραματικών μαθημάτων με στόχο να προχωρήσουμε ένα βήμα περαιτέρω. Έμφαση δόθηκε κυρίως στη διαδραστικότητα και την υπερμεσικότητα που μπορούν να προσφέρουν τα εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς σε συνδυασμό με τα παιδαγωγικά οφέλη που ανακύπτουν από τη δυναμική φύση τους. Για αυτό το λόγο προσπαθήσαμε να κρατήσουμε ένα τυπικό (standard) φορμάτ βιβλίου κόμικς, ώστε να θυμίζει στους μαθητές τα έντυπα με τα οποία έρχονται σε επαφή από την παιδική τους ηλικία, αλλά σε ψηφιακή μορφή και εμπλουτισμένο με υπερμεσικά στοιχεία όπως υπερσυνδέσμους και ελεγχόμενη αλληλεπίδραση με το χρήστη (Marrs, 2005).

Με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων ComicLab και CoSy\_ComicStripCreator υλοποιήσαμε πιλοτικά εργαστήρια, ζητώντας από εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την προσέγγιση και από μαθητές, στη συντριπτική πλειοψηφία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να σχεδιάσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά κόμικς ανάλογα με τις προτιμήσεις τους με ιδιαίτερα

ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Κινηθήκαμε σε πλαίσια κυρίως ημιτυπικού και τυπικού γραμματισμού και προτείναμε μια νέα εκδοχή παραγωγής/σχεδίασης υβριδικού πολυτροπικού λόγου βασισμένη σε γραπτά κείμενα, σε εικόνες και στη μεταξύ τους διάδραση με τη βοήθεια των Νέων Μέσων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν σε μελέτη ποιοτικών, αλλά και ποσοτικών στοιχείων.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε είναι ενταγμένη σε ένα πρόσφατο ερευνητικό έργο που αφορά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των υπερμεσικών κόμικς και ονομάζεται *EduComics* (<http://www.educomics.org>). Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2008, ολοκληρώθηκε το 2010 και χρηματοδοτήθηκε μερικώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το *LifeLong Learning Comenius Programme*. Στόχος του έργου, στο οποίο συμμετείχαν εταίροι από Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Κύπρο και Ελλάδα, ήταν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και καλές πρακτικές για το πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τα διαδικτυακά κόμικς στην τάξη, ώστε να ενισχυθεί η μάθηση, να παρακινηθούν και να συμμετάσχουν οι μαθητές και να χρησιμοποιηθεί η Τεχνολογία με έναν πρακτικό και αποτελεσματικό τρόπο.

Η βασική φιλοσοφία του ερευνητικού αυτού έργου ήταν ότι οι μαθητές πρέπει να είναι δημιουργοί υπερμεσικών κόμικς μέσα από δράσεις που θα προτείνει ο εκπαιδευτικός και όχι απλά αναγνώστες. Οι συμμετέχουσες χώρες οργάνωσαν πειραματικές μελέτες περίπτωσης, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς στην τάξη. Το project περιελάμβανε τη συγκέντρωση και περιγραφή των μελετών περίπτωσης από διάφορες χώρες σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα, σεμινάρια κατάρτισης των εκπαιδευτικών, βιβλία - οδηγούς για τους εκπαιδευτικούς με προτεινόμενες στρατηγικές, αναφορά των αποτελεσμάτων και την ίδρυση διαδικτυακής κοινότητας με στόχο τη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Οι πιλοτικές έρευνες απευθύνθηκαν σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιακών ομάδων και σχολικού επιπέδου (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και απασχόλησαν τους μαθητές από 8 έως 30 διδακτικές ώρες οι οποίες εκτάθηκαν σε περίοδο μέχρι και 4 μηνών. Εφαρμόστηκαν στη διδακτική της Φυσικής και στη γλωσσική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των σπουδαστών ή στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Κάθε μελέτη περίπτωσης είχε ξεχωριστή συνεισφορά στη διδακτική πρακτική αναφορικά με τη συμβολή των υπερμεσικών κόμικς, αλλά και κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τις υπόλοιπες, όπως κοινούς επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους και το εργαλείο ComicLab το οποίο και χρησιμοποίησαν οι μαθητές για να σχεδιάσουν τα δικά τους διαδικτυακά κόμικς. Συγκεκριμένα οι μελέτες περίπτωσης (εκτός των ελληνικών που αποτελούν μέρος της παρούσας διατριβής) είναι οι εξής:

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου εφάρμοσε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μία (1) μελέτη περίπτωσης σε 17 μαθητές με θέμα τη χρησιμοποίηση υπερμεσικών κόμικς για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διάκρισης μεταξύ της παρατήρησης και της ερμηνείας στη Φυσική. Η αξιολόγηση της μελέτης κατέδειξε ότι τα διαδικτυακά κόμικς βοήθησαν την εμπλοκή των μαθητών σε συζητήσεις για τα υπό μελέτη επιστημονικά ζητήματα, που προήγαγαν δεξιότητες κριτικής και αναλυτικής σκέψης. Επίσης, η δημιουργία του δικού τους κόμικς προήγαγε μεταγνωστικές δεξιότητες, λειτούργησε ως κίνητρο, διήγειρε την προσοχή τους και ευνόησε τη συνεργατική μάθηση

Το Πολυτεχνείο Μιλάνου (Ιταλία) εφάρμοσε δύο (2) μελέτες περίπτωσης για τη χρήση εκπαιδευτικών υπερμεσικών κόμικς, μία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε 26 μαθητές για τη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα με θέμα τα κόμικς τρόμου και στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε 23 μαθητές με θέμα μια ιστορία φαντασίας με στόχο τη βελτίωση των αφηγηματικών και επικοινωνιακών δυνατοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης των Η.Υ.. Οι μαθητές σχεδίασαν τα δικά τους κόμικς που περιελάμβαναν κείμενο, εικόνες και καταγεγραμμένες φωνές με τη βοήθεια του εργαλείου ComicLab. Η δέσμευση, η ενεργός

συμμετοχή και η ικανοποίηση των μαθητών ήταν μεγάλη, ενώ προήχθη και η συνεργατικότητα τους.

Το Πολυτεχνείο της Γρανάδας (Ισπανία) εφάρμοσε τρεις (3) μελέτες περίπτωσης για την εκπαιδευτική χρήση υπερμεσικών κόμικς, δύο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε 50 και 24 μαθητές αντίστοιχα και μία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε 15 μαθητές σε ελεύθερο θέμα στην αγγλική γλώσσα. Στόχος ήταν η βελτίωση των αφηγηματικών και των επικοινωνιακών δυνατοτήτων των μαθητών, της χρήσης των Η.Υ., της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της συνεργατικότητας. Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι μπορούν να παρακινήσουν τους σπουδαστές προς την κατασκευή της νέας γνώσης, διότι καθώς συγκέντρωναν πληροφορίες, αποκτούσαν δεξιότητες προγραμματισμού, επικοινωνίας, συνεργασίας και αυτοαξιολόγησης. Γενικά βελτιώθηκε η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Τσεχία εφάρμοσε μία (1) μελέτη περίπτωσης σε 60 μαθητές, χρησιμοποιώντας ψηφιακά κόμικς σε ελεύθερο θέμα με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας στα Αγγλικά κατά τη διδασκαλία τους ως ξένη γλώσσα και την προώθηση της δημιουργικότητας. Η αξιολόγηση έδειξε ότι οι μαθητές διασκέδασαν με την εργασία τους, ενώ συμμετείχαν ακόμη και οι πιο αδύναμοι. Ακόμη, φάνηκαν διατεθειμένοι να συνεχίσουν τη δημιουργία δικών τους κόμικς.

Τέλος, σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο εφάρμοσε σε 26 μαθητές μία (1) μελέτη περίπτωσης για την εκπαιδευτική χρήση υπερμεσικών κόμικς σε ελεύθερο θέμα με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας στα Γαλλικά και Γερμανικά ως ξένες γλώσσες. Η αξιολόγηση κατέδειξε την κινητήριο δύναμη που παρείχαν τα συγκεκριμένα κόμικς, ειδικά στα αγόρια.

### 3.13 Ανακεφαλαίωση

Τα κόμικς στην ιστορική τους πορεία, κυρίως από τις αρχές του 20 αιώνα μέχρι σήμερα, γνώρισαν τεράστια απήχηση σε όλες τις ηλικίες αλλά και πολεμική ή διώξεις. Εντούτοις, κατάφεραν και βρήκαν το δρόμο τους προς την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αποδεικνύει η πληθώρα υπάρχουσών μελετών. Η χρησιμοποίησή τους σε εκπαιδευτικά πλαίσια γραμματισμού προσφέρει ευκαιρίες για καλλιέργεια της κατανόησης και της ευχέρειας ως προς τη Γλώσσα, για διδασκαλία διαφόρων διδακτικών αντικειμένων και για βελτίωση του λεξιλογίου. Ακόμη, αποτελεί κίνητρο για ανάγνωση περισσότερων βιβλίων, για καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών και πολυτροπικότητας, για προώθηση της πολλαπλής νοημοσύνης και των μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών, για απλούστευση σύνθετων επιστημονικών θεμάτων και για προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού. Επίσης, η διδασκαλία με τη βοήθειά τους προσελκύει απρόθυμους αλλά και ικανούς αναγνώστες, οι οποίοι αναζητούν ένα διαφορετικό και πιο δεσμευτικό είδος. Τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των μέσων αυτών εκμεταλλεύονται προγράμματα διδακτικής αξιοποίησής τους σε ολόκληρο τον κόσμο. Αν στα παραπάνω οφέλη προστεθούν και αυτά που ανακύπτουν από τη συνδυαστική χρήση διαδικτυακών τεχνολογιών, η πρόκληση για παιδαγωγική διερεύνηση των υπερμεσικών κόμικς είναι μεγάλη.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά η προτεινόμενη στρατηγική, αναλύεται η παιδαγωγική της αξία, η διαδικασία δημιουργίας της, η αξιολόγησή της, τα μέσα συλλογής δεδομένων και τα ψηφιακά εργαλεία που την υποστηρίζουν.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η Προτεινόμενη Διδακτική Προσέγγιση Αξιοποίησης Υπερμεσικών Κόμικς στην Τάξη**

### **Κύρια αντικείμενα κεφαλαίου**

- Η εκπαιδευτική φιλοσοφία της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης
- Σενάριο εφαρμογής
- Παρουσίαση εργαλείων υποστήριξης της προτεινόμενης προσέγγισης
- Κύριος σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα
- Διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης στρατηγικής
- Μεθοδολογία έρευνας

### **4.1.Εισαγωγή**

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση στηρίζεται σε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμών στους μαθητές μέσω της σχεδίασης από τους ίδιους έργων για τα Νέα Μέσα (στην περίπτωση μας υπερμεσικών κόμικς) με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων (Alvermann & Hagood, 2000; Yang, 2003; Lin, 2003; Cary, 2004; Little, 2005; Schwarz, 2006; Beers et al., 2007; Yang, 2008; Barack, 2008; Frey & Fisher, 2010). Μέσα από την ανάλυση της προσέγγισης παρουσιάζονται οι διδακτικές δράσεις που στόχο έχουν να προωθήσουν την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Από την άλλη παρουσιάζεται η διαδικασία αξιολόγησης της προσέγγισης, δηλαδή περιγράφονται οι μέθοδοι της έρευνας - δράσης και γίνεται επισκόπηση των

τεχνικών συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μέσω διάφορων εργαλείων, όπως ερωτηματολόγια, ρουμπρίκες, συνέντευξη και παρατήρηση.

## 4.2 Φιλοσοφία της Προτεινόμενης Προσέγγισης

Η βασική φιλοσοφία της διδακτικής προσέγγισης είναι να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να γίνουν δημιουργοί των δικών τους υπερμεσικών κόμικς μέσα από καλοσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις, που εκμεταλλεύονται τις ΤΠΕ (Yang, 2003; Cary, 2004; Little, 2005; Schwarz, 2006; Beers et al., 2007; Yang, 2008; Frey & Fisher, 2010). Στόχος είναι να παύσουν οι μαθητές να είναι απλά παθητικοί αναγνώστες αυτού του δημοφιλούς μέσου και να σχεδιάσουν συνεργατικά και με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων ένα αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο με ανεπτυγμένη πλοκή και εμπλουτισμένο με Νέα Μέσα, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες πολυγραμματισμών. Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζεται η παιδαγωγική αξία της διαδικασίας δημιουργίας κόμικς από τους μαθητές (Morrison et al., 2002) με αυτήν της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) (Sadik, 2008).

Η διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς αποτελεί μια άσκηση στην πολυτροπικότητα και στους πολυγραμματισμούς και πραγματώνεται μέσα από τη ανάλυση και τη συνεργασία κυρίως εικονικών και λεκτικών στοιχείων για τη δημιουργία πολυτροπικής αφήγησης (Mayer & Moreno, 1998). Σε θεωρητικό επίπεδο η διαδικασία αυτή ανταποκρίνεται στα πορίσματα της Γνωσιακής επιστήμης για το διπλό τρόπο (γλώσσα και εικόνες) με τον οποίο ο εγκέφαλος προσλαμβάνει, αποθηκεύει και αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες (Paivio, 1991: Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης). Επιπλέον, στοιχεία των κόμικς όπως οι γραμματοσειρές, τα ηχητικά εφέ οι εσωτερικοί μονόλογοι, ο λόγος και η απόδοση τους σε μπαλονάκια διαλόγου ή στις λεζάντες μπορούν να αποδώσουν τους τρόπους (modes) του γλωσσικού, οπτικού, ακουστικού, απτικού και χωρικού νοήματος (linguistic, visual, audio, gestural, spatial meaning) σε μια πολυτροπική αλληλοσυσχέτιση (Cope & Kalantzis, 2000).



Μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς οι μαθητές ενεργοποιούν την έννοια της σχεδίασης (design) της ομάδας του Νέου Λονδίνου (New London Group, 1996) και στα τρία στοιχεία της: α) The designed (το σχεδιασμένο): διαθέσιμα σχέδια (υπάρχοντα κόμικς, η γλώσσα των κόμικς, εικόνες, αφηγηματικός λόγος, ψηφιακή αφήγηση, έντυπα ή ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα), β) Designing (σχεδιασμός): διαδικασία της λήψης αυτών των πόρων και σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς μέσα από δομημένες δραστηριότητες γ) The redesigned (το ανασχεδιασμένο): το τελικό υπερμεσικό κόμικς ως ένας νέος τρόπος νοηματοδότησης με βάση τους διαθέσιμους πόρους. Αυτή η διαδικασία σχεδίασης συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου παραγωγής του νοήματος για ένα επικοινωνιακό γεγονός. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας πολυτροπικών γραμματισμών (Jacobs, 2007). Έτσι, οι μαθητές κατανοούν πως λειτουργούν αυτοί οι τρόποι (modes) κατά μόνας ή σε αλληλεξάρτηση για την παραγωγή νοήματος (Cope & Kalantzis 2000).

Ακολούθως, ο μαθητής μεταφέρεται από το ρόλο του αναγνώστη ή του παθητικού αποδέκτη στο ρόλο του δημιουργού, που συμμετέχει ενεργά, εξωτερικεύει με πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους τις σκέψεις του και τις μοιράζεται με τους συμμαθητές του. Τα κόμικς αξιοποιούν εκτός από το γλωσσικό και άλλους σημειωτικούς κώδικες, ώστε να ανταποκρίνονται στην πολιτισμική εμπειρία και στον εξωσχολικό γραμματισμό των μαθητών/τριών. Τα παραπάνω οδηγούν σε διαμόρφωση συνθηκών επικοινωνίας με τη βοήθεια των Νέων Μέσων που έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές (Χαραλαμπίδης, 1999).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος της διδακτικής προσέγγισης που διαμορφώθηκε είναι η έμφαση στη δυνατότητα των μαθητών να οικοδομούν μόνοι τη γνώση τους, δημιουργώντας ψηφιακά κόμικς με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Πρακτικά, οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τους ήρωες, την ιστορία, την πλοκή, το ύφος, τη ρεαλιστική ή σχηματοποιημένη απεικόνιση των ηρώων. Ακόμα, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να αναπροσαρμόσουν ένα κλασικό κείμενο στα δικά τους μέτρα, να το ανασχεδιάσουν και να το ανασυνθέσουν από τη δική τους οπτική γωνία (π.χ. μία Ραψωδία στην Ιλιάδα), χρησιμοποιώντας

υλικά της καθημερινότητάς τους και της πολιτισμικής τους εμπειρίας. Με αυτόν τον τρόπο «οι συναισθηματικές, πολιτισμικές [...] και κοινωνικά προσδιοριζόμενες εμπειρίες κάθε μαθητή δίνουν στην τάξη την ευκαιρία για εμπλοκή σε μια επικοινωνιακού χαρακτήρα αναγνωστική εμπειρία» (Fokemma & Ibsch, 1997). Πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που αναγνωρίζει τους μαθητές/ τριες ως ενεργά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία (Κοσσυβάκη, 2003).

Στην ουσία η μάθηση προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του, τις ικανότητες, τις προτιμήσεις, το γνωστικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες κάθε μαθητή και βασίζεται στις ανάγκες του (αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση) (Sampson et al., 2002). Παράλληλα, όμως, οι μαθητές λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα εντός της οποίας δημιουργείται μια δυναμική ανάπτυξης που επιτρέπει στα μέλη της να ξεπεράσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης τις οποίες οικειοποιούνται και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα. Επομένως, η συλλογική εργασία συμβάλλει και στην ατομική ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2003).

Η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να εκφράσουν τις επιθυμίες τους δεν στοχεύει σε οποιασδήποτε μορφής κατηγοριοποίηση των μαθητών, για παράδειγμα ανάλογα με κάποια ταξινομία μαθησιακών στυλ ή προτιμήσεων, π.χ. τύποι οπτικοί, ακουστικοί, κιναισθητικοί ή απτικοί (VAKT) (Dunn, 2003). Μία τέτοια διαφοροποίηση εξάλλου θα ήταν προβληματική, δεδομένου ότι μάλλον απλοποιεί την πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν, αφού κανένας χαρακτηρισμός δεν είναι κοινωνικά ουδέτερος (Coffield et al., 2004). Η ευκολία δηλαδή υιοθέτησης διαφόρων κατηγοριών μπορεί να οδηγήσει σε στερεοτυπικές ταξινομήσεις των εκπαιδευόμενων, που ενδέχεται να αποβούν παιδαγωγικά επικίνδυνες, αφού ελλοχεύει ο κίνδυνος κατηγοριοποίησης και στιγματισμού των μαθητών (Coffield et al., 2004).

Άλλωστε, οι Moreno & Mayer (1999) διαπίστωσαν ότι οι μικτοί τρόποι (οπτικοί/ λεκτικοί) είναι αποτελεσματικότεροι, ενώ ο Gregorc (1984) παρατήρησε ότι οι

εκπαιδευόμενοι προτιμούν μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, απλά και μόνο για «να αποφεύγουν την πλήξη». Οι Constantinidou & Baker (2002) διαπίστωσαν ότι η εικονογραφική παρουσίαση ήταν συμφέρουσα για όλους τους εκπαιδευόμενους, ακόμη για εκείνους με ισχυρή προτίμηση για λεκτική επεξεργασία. Ο Marzano (1998) θεώρησε ότι οι γραφικές και οι απτικές αναπαραστάσεις των πληροφοριών είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην έκβαση της μάθησης, ανεξάρτητα από στυλ μάθησης. Γενικά στη βιβλιογραφία έχει δοθεί μεγαλύτερη ερευνητική προσοχή στις πιθανές διαφορές μεταξύ της λεκτικής και οπτικής επεξεργασίας παρά στην ευφυή ταυτόχρονη χρήση και των δύο (Coffield et al., 2004), όπως για παράδειγμα μέσω των κόμικς.

Οι προτιμήσεις των μαθητών λαμβάνονται υπόψη σε ένα γενικότερο πνεύμα. Αυτό σημαίνει ότι αντί της προσαρμογής της διδασκαλίας και του περιεχομένου στο μαθητή, ο ίδιος ο μαθητής επιλέγει την προσέγγιση και τις δραστηριότητες που θεωρεί πιο κατάλληλες για τις απαιτήσεις του επιδιωκόμενου στόχου με βάση τις προτιμήσεις και τα βιώματά του (Coffield et al., 2004). Έτσι, διαμορφώνεται το κατάλληλο κλίμα διδασκαλίας, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας, να αντλούν ευχαρίστηση από τη μαθησιακή διαδικασία, να την νιώθουν οικεία και να βρίσκουν διέξοδο για τη δημιουργικότητά τους (Coffield et al., 2004).

Για αυτούς τους λόγους τα διδακτικά σενάρια αναπτύσσονται εντός του πεδίου της Θεωρίας της Εμπλαισιωμένης/ Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situated Learning Theory) (Lave & Wenger, 1991) σε ένα κοινωνικό πλαίσιο ενεργούς συμμετοχής σε «κοινότητες μάθησης». Η οργάνωση των μαθητών γίνεται σε Ομάδες Εργασίας, αξιοποιώντας τις αρχές της Συνεργατικής μάθησης και υλοποιώντας με διερευνητικές διαδικασίες ένα Σχέδιο Εργασίας (Project - Based Learning) (Frey, 1998) για την επίλυση ενός προβλήματος (Problem - Based Learning) (Minder, 2007). Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες μπροστά από τους υπολογιστές και ακολουθούν τις οδηγίες των Φύλλων Εργασίας. Στο τέλος παρουσιάζει κάθε ομάδα την εργασία της και διεξάγεται συζήτηση (Πίνακας 4.1). Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον πραγματώνονται στοιχεία της ηλεκτρονικής μάθησης όπως α) προσπάθεια να ικανοποιηθούν προσωπικές ανάγκες, β)

διαδραστικότητα, καθώς οι μαθητές δοκιμάζουν την ενεργό και εγκαθιδρυμένη μάθηση μέσω προσομοιώσεων του πραγματικού κόσμου και της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, γ) περιεχόμενο πλούσιο σε μέσα (media), δηλαδή εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες μορφές και δ) μαθητοκεντρικό περιβάλλον, καθώς ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του, ενώ ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και δεν διδάσκει από καρέκλας (Sampson et al., 2002).

**Πίνακας 4.1:** Μαθησιακά μοντέλα / Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού

Μαθησιακό μοντέλο	Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές
Εγκαθιδρυμένη Μάθηση (Situatued Learning)	Οι μαθητές υποδύονται τους ρόλους μιας ομάδας σχεδιαστών υπερμεσικών κόμικς. Λειτουργούν σε ένα αυθεντικό πλαίσιο καθημερινών πρακτικών, σε «κοινότητες πρακτικής/μάθησης».
Συνεργατική Μάθηση	Δημιουργία μαθητικής μικροομάδας 2-4 ατόμων με διαμοιρασμό καθηκόντων με στόχο τη συνεργασία για την παραγωγή του τελικού προϊόντος. Προβλέπονται ρόλοι διαφορετικοί και εναλλασσόμενοι.
Μάθηση με βάση Σχέδια Δράσης (Project - Based Learning, PBL)	Το πρότζεκτ που αναλαμβάνουν είναι η ολοκλήρωση ενός υπερμεσικού κόμικς σε σχέση με δεδομένο διδακτικό αντικείμενο και η παρουσίαση του στο κοινό με τους εξής άξονες: α) επίτευξη μαθησιακών στόχων, β) σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο, γ) καθορισμός χρονικού πλαισίου περάτωσης, δ) ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων (λήψης αποφάσεων, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων), ε) δημιουργία ευκαιριών για ατομική και συνεργατική εργασία, στ) αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση, ζ) πολυτροπική παρουσίαση της πληροφορίας (Σαμαρά et al., 2003).
Μάθηση βασισμένη σε Επίλυση Προβλημάτων (Problem-Based Learning)	Οι μαθητές μέσα από τη δημιουργία του υπερμεσικού κόμικς καλούνται να αντιμετωπίσουν με κριτική διάθεση ένα κοινωνικό πρόβλημα ή να απεικονίσουν μια προβληματική κατάσταση, προτείνοντας λύσεις.

## 4.3 Σενάριο Εφαρμογής της Προτεινόμενης Προσέγγισης

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση δίνει έμφαση περισσότερο στη διαδικασία του «μανθάνειν» κατά την οποία οικοδομείται, αναδομείται και επεκτείνεται η γνώση με ενεργητικό τρόπο μέσα από διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες, και λιγότερο στο μαθησιακό προϊόν (Bereiter & Scardamalia, 1989; Μακράκης, 2000; Κόμης, 2004; Βρασίδης et al., 2005). Βασίζεται στην οργάνωση ενός Σχεδίου Δράσης με διαθεματική προοπτική.

Για την οργανωμένη και συστηματική εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα δημιουργήθηκε οδηγός με προτεινόμενα διδακτικά σενάρια, ενδεδειγμένους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους, φύλλα εργασίας με δομημένες δραστηριότητες, ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και ένα υποδειγματικό ερωτηματολόγιο. Όλα τα παραπάνω δόθηκαν στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς για της αξιολόγηση της ποιότητας της προτεινόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Παράρτημα).

### 4.3.1 Γενικοί Διδακτικοί - Μαθησιακοί Στόχοι

Η εν λόγω στρατηγική/διδακτική προσέγγιση αποβλέπει στην επίτευξη γενικών στόχων που αφορούν στη συσχέτιση της διαδικασίας δημιουργίας κόμικς με γνωστικούς, συναισθηματικούς ή ψυχοκινητικούς στόχους (Bloom, 1956a,b). Οι γενικότεροι στόχοι που προτείνονται για τους μαθητές είναι οι εξής:

- να μελετήσουν τα δομικά συστατικά της πλοκής μιας αφήγησης: χωροχρονικό πλαίσιο δράσης, πρόσωπα - χαρακτήρες, ανατροπή μιας αρχικής κατάστασης, δοκιμασίες για την αποκατάστασή της, εμπόδια και ανατροπές, κορύφωση της δράσης, τελική έκβαση, λύση, αποτίμηση της δράσης

- να αναπτύξουν δεξιότητες στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων και μαθησιακών πόρων όπως σχολικά εγχειρίδια, διαδίκτυο, ψηφιακά εργαλεία, τεχνολογικά μεσολαβημένη επικοινωνία (wiki) και εικονογραφημένη αφήγηση (κόμικς) (καλλιέργεια πολυγραμμatisμών)
- να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού και μιντιακού γραμματισμού που συνδέονται με τις γενικότερες τάσεις στην εκπαίδευση σήμερα (Néζη et al., 2009)
- να αξιοποιήσουν τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα που έχουν διδαχτεί καθώς και πληροφορίες από πηγές για την παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου
- να εργασθούν σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας στην κοινότητα μάθησης, σχεδιάζοντας ένα μιντιακό προϊόν
- να γνωρίσουν τις φάσεις δημιουργίας ενός κόμικς (συγγραφή σεναρίου, παραγωγή, παρουσίαση) με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους μέσα από το σχέδιο, την αφήγηση και τη σύνδεση εικόνας - κειμένου
- να αναπτύξουν δεξιότητες:
  - νοητικές (κριτική σκέψη, δημιουργική φαντασία, ανάλυση, σύνθεση, οργάνωση κ.λπ.)
  - επικοινωνιακές - κοινωνικές (συνεργατικότητα, αλληλεπίδραση, αυτενέργεια, υπευθυνότητα)
  - μεταγνωστικές (αναστοχασμός, αξιολόγηση)
- να κατανοήσουν και να αναλύσουν κριτικά το περιεχόμενο της διδακτέας ενότητας

Επιπρόσθετα, σε κάθε μελέτη περίπτωσης ξεχωριστά επιδιώκονται και ειδικότεροι στόχοι που αφορούν το εμπλεκόμενο γνωστικό αντικείμενο.

### 4.3.2 Ροή Δραστηριοτήτων

Η επίτευξη των ως άνω στόχων επιτυγχάνεται μέσα από τις ακόλουθες δομημένες δραστηριότητες:

#### **Βήμα 1: Ομάδες Παραγωγής**

Αρχικά οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ο καθηγητής περιγράφει με συντομία τις εργασίες της καθεμίας χωριστά. Αυτές οι ομάδες προσομοιάζουν με αυτές της εμπορικής παραγωγής στον πραγματικό κόσμο, όπου ομάδα ειδικών αναλαμβάνει διάφορες εργασίες (ερευνητής/Researcher, συγγραφέας/Writer, σχεδιαστής/Penciler, ειδικός για μελάνι, χρώμα, τοποθέτηση γραμμμάτων/Inker, Colorist, Letterer, επιμελητής έκδοσης/Editor), ώστε να δημιουργήσει και να δημοσιεύσει ένα αληθινό βιβλίο κόμικς. Κάποιες ειδικότητες συγχωνεύονται στα πλαίσια της δημιουργίας ενός ψηφιακού κόμικς.

#### **Βήμα 2: Πλοκή**

Οι μαθητές αρχικά σχεδιάζουν, δουλεύοντας ως σεναριογράφοι - συγγραφείς, το σενάριο μιας ιστορίας υπερμεσικών κόμικς, με θέμα σχετικό με κάποια ενότητα του υπό διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου. Πρώτα ξεκινούν με μια εισαγωγή που αποδίδει περιληπτικά σε μια πρόταση την ιστορία. Ακολούθως, οι μαθητές οργανώνουν την αφήγηση της εκπαιδευτικής ιστορίας (θέμα, χρόνος, χώρος, χαρακτήρες, πλοκή, δράση, διάλογοι). Για τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής χρησιμοποιείται ένα διάγραμμα πλοκής που βασίζεται στην πυραμίδα Freytag, μια νεότερη εφαρμογή της αριστοτελικής δομής σε 5 μέρη: exposition (αρχική κατάσταση, τα πρόσωπα μιας ιστορίας βρίσκονται αντιμέτωπα με κάποιο πρόβλημα/ εμπόδιο), rising action (ανοδική δράση, σειρά γεγονότων που οδηγούν στην κλιμάκωση), climax (κορύφωση της δράσης), falling action (εκπίπτουσα δράση, το πρόβλημα ξεδιαλύνεται) και dénouement (λύση, κάθαρση, ηθικό δίδαγμα).

Οι μαθητές σχεδιάζουν τις σκηνές και τα καρτέ που τις περιέχουν, αποφασίζουν για τον αριθμό τους σε κάθε μία από τις παραπάνω πέντε ενότητες και προσαρμόζουν την ιστορία τους στις σελίδες, για παράδειγμα:

- Σελίδα 1: Πότε, ποιος και πού
- Σελίδα 2 - 3: Η σύγκρουση
- Σελίδα 4 - 6: Βήματα δράσης
- Σελίδα 7: Αποτέλεσμα, Λύση/ Ηθικό δίδαγμα

Έπειτα, επεξεργάζονται τα καρτέ που θα περιλαμβάνει η κάθε σελίδα, προσθέτοντας λεπτομέρειες. Με το πέρας της διαδικασίας έχουν τοποθετήσει 3 - 6 καρτέ σε κάθε σελίδα και έχουν δημιουργήσει περιγραφές τους. Στη συνέχεια γράφουν τα κείμενα που συνοδεύουν τις εικόνες σε κάθε καρτέ ξεχωριστά. Έμφαση δίνεται στο πως χτίζονται οι σκηνές και στο εάν αποδίδονται όλα τα χαρακτηριστικά τους: τόπος, χρόνος, χαρακτήρες. Στόχος είναι να υπάρχει στην ιστορία πληρότητα πληροφοριών, χωρίς επιμονή σε κουραστικές λεπτομέρειες. Προσοχή απαιτείται ως προς την ορθή χρήση της γλώσσας στο επίπεδο σύνταξης, λεξιλογίου, στίξης και στον τρόπο οργάνωσης της αφήγησης.

### **Βήμα 3: Σχεδίαση με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων**

Έπειτα, ως σκιτσογράφοι σχεδιάζουν τη δράση στο κάθε καρτέ με τη βοήθεια των διαδραστικών εργαλείων ComicLab και CoSy\_ComicStripCreator. Με αυτόν τον τρόπο μεταφράζουν τις λέξεις σε εικόνες, ώστε να υπηρετείται το σενάριο που συνέγραψαν στην προηγούμενη φάση, μοιράζοντας εκ νέου ρόλους στην ομάδα: Επιλέγουν:

- τον χειριστή του Η.Υ.
- τον συντονιστή και υπεύθυνο για το φύλλο εργασίας (διαβάζει τις οδηγίες σε κάθε στάδιο) και για τη συμπλήρωση των φύλλων αξιολόγησης

Στη συνέχεια χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο και προβαίνουν σε επιλογές σχετικά με την εικονογράφηση του κόμικς, όπως το φόντο και τους χαρακτήρες, από τη βιβλιοθήκη του λογισμικού ή από επεξεργασμένα μαθητικά σκίτσα. Οι



μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν οι ίδιοι τους ήρωες, τα αντικείμενα ή τα κτήρια σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, ζητώντας και τη βοήθεια του καθηγητή Καλλιτεχνικών για τη μορφοποίηση των χαρακτήρων, τις σκιάσεις, την προοπτική και τους βασικούς κανόνες που ισχύουν στην απόδοση ανθρώπινων μορφών, ζώων, ρούχων, φόντου κ.λπ.. Με σαρωτή ή ψηφιακή φωτογραφική μηχανή μπορούν να ενσωματώσουν τα σκίτσα τους στη βιβλιοθήκη του εργαλείου. Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται κάποιος που θα επιμεληθεί τα γράμματα και θα χρωματίζει τα σχέδια, αν και μπορούν να είναι ή να παραμείνουν ασπρόμαυρα. Έπειτα, δημιουργούν με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων το κάθε καρέ, ώστε να ανταποκρίνεται στο σενάριό τους και το εμπλουτίζουν με την εικονογράφηση που επέλεξαν ή σχεδίασαν.

#### **Βήμα 4: Λεζάντες και διάλογοι**

Τέλος, οι μαθητές τοποθετούν διαλόγους και λεζάντες (captions) και επιλέγουν γραμματοσειρά, πάχος γραμμής, χρώματα κ.λπ.. Τα κόμικς, συνήθως γράφονται με κεφαλαία γράμματα. Οι διάλογοι θα πρέπει να είναι ευδιάκριτοι και όχι στριμωγμένοι σε μπαλόνια - σύννεφα διαλόγων και να παρέχουν πληροφορίες γι' αυτά που λέει, σκέφτεται και νιώθει ο χαρακτήρας. Οι λεζάντες τοποθετούνται μέσα σε ορθογώνια πλαίσια στην κορυφή του καρέ και δίνουν πληροφορίες για τους χαρακτήρες, το χώρο και το χρόνο, όπως ένας παντογνώστης αφηγητής. Ακόμη, λειτουργούν ως μεταβατικό κείμενο, όταν αλλάζει η σκηνή.

#### **Βήμα 5: Επιμέλεια κειμένου και επανάληψη**

Ως επιμελητές κειμένου οι μαθητές επανελέγχουν τα εκφραστικά μέσα (σχέδια και κείμενα) ως προς την ακρίβεια και τη συνέπεια, για παράδειγμα στην εμφάνιση των χαρακτήρων. Επίσης ελέγχουν τη γραμματική, το συντακτικό και το νόημα και στην περίπτωση που διαπιστώσουν κάποιο πρόβλημα το διορθώνουν. Στη διάρκεια της επανάληψης συγγραφείς - σεναριογράφοι και σχεδιαστές - σκιτσογράφοι συντονίζουν προσεκτικά τις προσπάθειες τους. Τα μέλη της ομάδας, επανεξετάζουν την εργασία τους, την ελέγχουν για μια τελευταία φορά και αριθμούν σελίδες και καρέ.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το κατάλληλο κείμενο πρέπει να ταιριάζει με τις κατάλληλες εικόνες. Ένα πολύ σύντομο κείμενο μπορεί να εμποδίσει τον αναγνώστη να καταλάβει τι έγινε, πού, πότε και ποιον χαρακτήρα αφορούσε, ενώ ένα πολύ μεγάλο κείμενο μπορεί να είναι κουραστικό. Αντίστοιχα λίγες λεπτομέρειες στις εικόνες μπορεί να δυσκολεύουν τον αναγνώστη στην κατανόηση της ιστορίας, ενώ οι υπερβολικές λεπτομέρειες μπορεί να μειώσουν τη διάθεση του να εμβαθύνει στο κείμενο. Κείμενο και εικόνα λοιπόν πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να αφηγούνται μια ξεκάθαρη και επιβλητική ιστορία. Μόνο έτσι το «όλον» παύει να είναι απλή συνάθροιση των μερών του και το κόμικς αποκτά επικοινωνιακή δύναμη προφανή στους αναγνώστες (Cary, 2004).

#### **Βήμα 6: Εμπλουτισμός με πολυμεσικό/ υπερμεσικό υλικό**

Το κόμικς μπορεί να εμπλουτιστεί με υπερσυνδέσμους σε πολυμεσικό υλικό (κειμενικό, εικονιστικό, ηχητικό), ώστε να δοθούν περισσότερα στοιχεία στα σημεία που απαιτείται και να αρθεί με αυτόν τον τρόπο ο χωρικός περιορισμός ενός «μπαλονιού» διαλόγου ή να τονιστούν με εικόνες, ήχο ή επιπλέον κειμενικό υλικό κάποια άλλα σημεία που επιλέγουν οι μαθητές.

#### **Βήμα 7: Τελείωμα**

Οι τελευταίες εργασίες που παραμένουν είναι: εξώφυλλο, splash page, αρίθμηση και δέσιμο, εφόσον τυπωθεί, ή ανάρτηση στο διαδίκτυο σε ηλεκτρονική μορφή. Η splash page είναι η πρώτη σελίδα του κόμικς με ένα μεγάλο εικαστικό θέμα που εισάγει στην ιστορία, παρουσιάζει τους χαρακτήρες και δελεάζει τους αναγνώστες να γυρίσουν σελίδα για να ανακαλύψουν περισσότερα. Αν δεν το επιθυμούν οι μαθητές μπορούν να την παραλείψουν Στο κάτω μέρος της οι συντελεστές γράφουν τα ονόματά τους. Αν απουσιάζει η splash page μπορεί να αναφέρουν τα ονόματά τους στο εξώφυλλο.

## **Βήμα 8: Προβολή και δημοσίευση**

Τέλος, στο εργαστήριο ή στην αίθουσα διδασκαλίας γίνεται προβολή των μαθητικών κόμικς. Οι ομάδες των μαθητών παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην τάξη. Κάθε ομάδα αυτοαξιολογείται και ετεροαξιολογείται με τη βοήθεια ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσής τους ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων στα υπερμεσικά κόμικς που δημιούργησαν. Τέλος, αφού γίνουν οι κατάλληλες διορθώσεις, τροποποιήσεις και συμπληρώσεις τα κόμικς αναρτώνται σε σχολικό wiki ή ιστοσελίδα, ώστε να κοινοποιηθεί το έργο στην υπόλοιπη μαθητική κοινότητα και να δεχθεί σχόλια ή συμπληρώσεις. Συνεπώς, η καινοτόμος διαδικασία «απλώνεται στο χώρο και το χρόνο», αποκτώντας «επικοινωνιακό στόχο και επικοινωνιακή προοπτική», ενώ οι μαθητές εκπαιδεύονται στο ρόλο του συγγραφέα με «δημόσια έκφραση» μέσα σε αυθεντικές συνθήκες (Νικολαΐδου, 2009).

## **4.4 Ρουμπρικές Αξιολόγησης της Επίδοσης**

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναπτύχθηκαν ειδικές ρουμπρικές αξιολόγησης (assessment rubrics) που μετρούν τόσο την επίδοση των μαθητών ως προς το τελικό προϊόν (την ποιότητα των υπερμεσικών κόμικς) όσο και ως προς τη διαδικασία δημιουργίας του (συνεργασία, επιτυχημένη εκτέλεση ρόλων κ.ά.). Οι ρουμπρικές ή «κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004) αποτελούν μια τεχνική περιγραφικής ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης για την αποτίμηση μιας ανατεθείσας εργασίας, ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας μαθησιακής διαδικασίας ή της επίδοσης (performance) των μαθητών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας (Goodrich - Andrade, 1997; Andrade, 2000; Petkov & Petkova, 2006; Arter & Chappuis, 2009). Οι ποσοτικές περιγραφές διευκολύνουν τη βαθμολογία, ενώ οι ποιοτικές συμβάλλουν στην κατανόηση (Lee, 2005).

Απεικονίζονται με τη μορφή πίνακα στον οποίο εμπεριέχονται:

- Κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria) στον κάθετο άξονα, με τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο για να κριθεί σωστό και πλήρες (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).
- Επίπεδα/διαβαθμίσεις ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), στον οριζόντιο άξονα, δηλαδή περιγραφή με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κ.λπ.), του επιπέδου ποιότητάς του (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).
- Λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης (Andrade, 2000; Stevens & Levi, 2005).
- Κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης (Andrade, 2000; Stevens & Levi, 2005).

Η παιδαγωγική αξία τους περιγράφεται ως εξής:

- Οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται εκ των προτέρων, ώστε οι μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης τους, καταβάλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια (Petropoulou, Vasilikopoulou & Retalis, 2009).
- Οι περιγραφές των επιδόσεων (κριτήρια) παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των έργων τους και τους βοηθούν να προσδιορίσουν την ποιοτική ή μη εργασία (Andrade, 2001).
- Χρησιμοποιούνται ως μέσο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ώστε οι μαθητές να ενδυναμώνουν την κριτική τους ικανότητα (Andrade, 2000; Καρτσιώτης et al., 2007).
- Δίνουν τη δυνατότητα για μια αντικειμενικότερη αξιολόγηση (Goodrich - Andrade, 1997; Petropoulou et al., 2009).

Τα μιντιακά προϊόντα/εργασίες και η πολυτροπική γραπτή έκφραση απαιτούν «καινοτόμους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης» (Σοφός & Λιάπη, 2000; Sorapure, 2005). Θεωρήσαμε λοιπόν τις ρουμπρίκες πρόσφορο μέσο

αξιολόγησης, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα, όπως η δυσκολία στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων που συχνά έχουν οι μαθητές αναφορικά με τις πράξεις τους ή οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία ή στην αξιολόγηση της συμμετοχής τους σε μια συνεργατική ομάδα ή σε μια κοινότητα μάθησης εξαιτίας των οποίων χρειάζονται περαιτέρω ανατροφοδότηση (Daradoumis et al., 2006).

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν και οι ποσοτικές και οι ποιοτικές περιγραφές για την αξιολόγηση της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών στόχων και για την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος, δηλαδή του ψηφιακού βιβλίου κόμικς των μαθητών, στα πλαίσια και της αυτοαξιολόγησης/ετεροαξιολόγησης των μαθητών.

#### **4.4.1 Η Δομή των Ρουμπρικών και η Εφαρμογή τους στις Μελέτες Περίπτωσης**

Οι άξονες των ρουμπρικών έχουν ως στόχο να αποτιμηθεί η επίδοση των μαθητών (ποιότητα κόμικς) και να ελεγχθεί - μετρηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων. Ωστόσο μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες για κάθε μελέτη περίπτωσης. Ως προς τη δομή τους σε γενικές γραμμές περιλαμβάνουν τα ακόλουθα κριτήρια:

- Θέμα ιστορίας: ελέγχεται η πρωτοτυπία, η αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών (δημιουργών - αποδεκτών) και η εμβάθυνση στο προς επίλυση πρόβλημα.
- Πλοκή: ελέγχεται αν τα μέρη της πλοκής (αρχική κατάσταση - περιπέτεια - λύση) είναι πλήρως ανεπτυγμένα.

- Ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές: ελέγχεται αν ο τόπος και ο χρόνος είναι σαφώς προσδιορισμένοι.
- Χαρακτήρες (εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά): εξετάζεται αν οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονται και περιγράφονται με λεπτομέρειες καθώς και ο βαθμός στον οποίο ο αναγνώστης ενημερώνεται για αυτούς.
- Διάλογοι και λεζάντες: εξετάζεται αν προωθούν την εξέλιξη της ιστορίας και αν είναι κατανοητοί.
- Λειτουργική χρήση της γλώσσας: εξετάζεται αν χρησιμοποιείται ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ηρώων.
- Αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα: εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο αναγνωρίζονται οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών - δημιουργών του κειμένου και επιτυγχάνεται ο σκοπός του κόμικς.
- Καλλιτεχνική σκοπιά/εικονογράφηση: ελέγχεται αν το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων «δένει» με το ύφος της ιστορίας.

Τα ως άνω κριτήρια περιγράφουν με πληρότητα τα στοιχεία που πρέπει να εμπεριέχει ένα αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο (εδώ ένα υπερμεσικό κόμικς).

Μια δεύτερη ρουμπρίκα που ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί είναι σχετική με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών και διδακτικών στόχων. Η προσθήκη της μπορεί να καλύψει όλες τις εκφάνσεις της μαθησιακής πορείας, δηλαδή όχι μόνο το τελικό προϊόν, αλλά και τη διαδικασία προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η δεύτερη αυτή ρουμπρίκα έχει αντίστοιχη δομή με την παραπάνω, δηλαδή οκτώ (8) κριτήρια και τέσσερις (4) διαβαθμίσεις ποιότητας και περιλαμβάνει τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας: Ελέγχεται η επικοινωνιακή του διάσταση, η καταλληλότητά του για το συγκεκριμένο πλαίσιο, η αρμονική ή μη σύνδεση εικόνας - λόγου και η χρήση υπερμεσικών στοιχείων
- Άσκηση στην οργάνωση του διαγράμματος ενός αφηγηματικού κειμένου: ελέγχεται αν η οργάνωσή του είναι πλήρης με σωστή ανάπτυξη στα συστατικά του μέρη
- Αναγνώριση των χαρακτηριστικών μιας αφηγηματικής σκηνής (ενότητα τόπου, χρόνου, προσώπων): ελέγχεται αν οι αφηγηματικές σκηνές είναι πλήρεις
- Δημιουργία τίτλων: ελέγχεται η αφαιρετική ικανότητα των μαθητών ως προς την ευσύνοπτη και επικοινωνιακά κατάλληλη χρήση ονοματικών συνόλων για τη δημιουργία τίτλων
- Αναπλαισίωση γνώσεων του συντακτικού για τα είδη των προτάσεων ως προς τη δομή, τη σημασία, τη σχέση τους με τις άλλες: ελέγχεται αν χρησιμοποιούνται σωστά οι συντακτικοί κανόνες σύμφωνα με τις περιστάσεις επικοινωνίας
- Εξοικείωση με τη χρήση των σημείων στίξης στην απόδοση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου: ελέγχεται η σωστή και προσεκτική χρήση τους
- Αναγνώριση του κυρίαρχου, συμπληρωματικού ή διακοσμητικού ρόλου της εικόνας στο πολυτροπικό κείμενο: ελέγχεται αν η εικόνα λειτουργήσει ως αναπόσπαστο μέρος του «όλου» στο παραγόμενο κόμικς

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και αξιολόγησης: εξετάζεται αν έγινε η παράδοση ολοκληρωμένου προϊόντος στον προβλεπόμενο χρόνο, αν υπήρχε μεθοδικότητα στη συμπλήρωση και αξιοποίηση των φύλλων εργασίας και στη δημιουργία του κόμικς και, τέλος, αν η συμμετοχή ήταν ενεργός στην προφορική αξιολόγηση

Οι ρουμπρίκες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και γνωστοποιήθηκαν εξ αρχής στις ομάδες εργασίας, ώστε να αξιοποιηθούν και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αυτοελέγχου από τους μαθητές (Παράρτημα).

## **4.5 Εργαλεία Δημιουργίας Κόμικς για την Υποστήριξη της Προτεινόμενης Προσέγγισης**

Για τη δημιουργία ψηφιακών κόμικς από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκαν δύο διαδραστικά εργαλεία. Το πρώτο, το CoSy\_ComicStripCreator που δημιούργησε η ερευνητική ομάδα του CoSy-LLab, στοχεύει κυρίως στην κατασκευή σύντομων ιστοριών κόμικς, κόμικ στριπ δηλαδή, που ξεδιπλώνονται σε λίγα καρέ. Το δεύτερο, το ComicLab ενσωματώνει πολύ περισσότερες δυνατότητες και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός περιοδικού ή βιβλίου κόμικς. Πιο συγκεκριμένα:

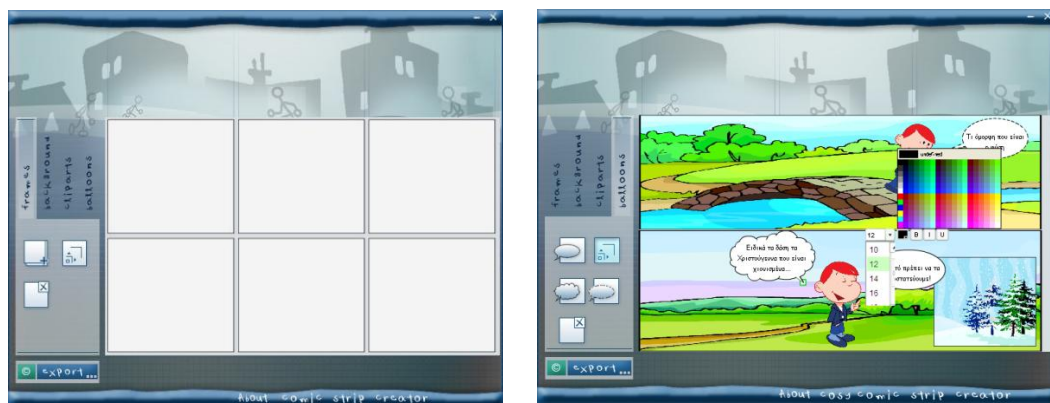
### **α) Εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator**

Η εφαρμογή αυτή επιτρέπει τη δημιουργία και τη σύνθεση σύντομων ιστοριών κόμικς (comic strips) με την εισαγωγή και την επεξεργασία εικόνων και κειμένων. Μέσα από απλές διαδικασίες οι χρήστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες ως φόντο (background) ή ως χαρακτήρες, (cliparts), να εισάγουν τα κείμενά τους σε μια πληθώρα από πλαίσια - μπαλόνια διαλόγου (speech balloons) και να εξάγουν και να διαμοιράσουν σε μορφή εικόνας τη δική τους ιστορία με



πρώτη ύλη εικόνες, χαρακτήρες - ήρωες και κείμενα, μέσα από περιβάλλον δημιουργίας φιλικό προς το χρήστη.

Οι παρακάτω εικόνες δείχνουν το περιβάλλον δημιουργίας comic strip με το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator.



**Εικόνα 4.1:** Ενδεικτικές οθόνες του CoSy\_ComicStripCreator

Οι εργασίες οι οποίες μπορούν να εκτελέσουν οι χρήστες είναι οι ακόλουθες:

#### **Διαχείριση Πάνελ (Frames)**

- Προσθήκη Frame
- Αλλαγή Μεγέθους Frame
- Αναστροφή Frame (Οριζόντια)
- Αναστροφή Frame (Κάθετα)
- Περιστροφή Frame
- Διαγραφή Frame

#### **Διαχείριση Φόντου για κάθε πάνελ (Background)**

- Εισαγωγή Εικόνας για φόντο
- Αντικατάσταση εικόνας φόντου
- Δυνατότητα γρήγορης τοποθέτησης τρέχοντος φόντου

### **Διαχείριση Χαρακτήρων (Cliparts)**

- Προσθήκη Clipart
- Αλλαγή Μεγέθους Clipart
- Αναστροφή Clipart (Οριζόντια)
- Αναστροφή Clipart (Κάθετα)
- Περιστροφή Clipart
- Διαγραφή Clipart

### **Διαχείριση Διαλόγων (Balloons)**

- Προσθήκη Διαλόγου Ομιλίας
- Προσθήκη Διαλόγου Σκέψης
- Προσθήκη Διαλόγου Ψίθυρου
- Αλλαγή Μεγέθους Διαλόγου
- Προσθήκη Κειμένου στους Διαλόγους
- Αλλαγή Μεγέθους Γραμματοσειράς Κειμένου
- Επιλογή Έντονης, Πλάγιας Γραφής & Υπογράμμισης Κειμένου
- Αλλαγή Χρώματος Κειμένου
- Αναδίπλωση Κειμένου
- Διαγραφή Διαλόγου

### **Εισαγωγή Μεταδεδομένων**

- Εισαγωγή Τίτλου Κόμικς
- Εισαγωγή Στοιχείων Δημιουργού

### **Εξαγωγή**

- Αποθήκευση κόμικς σε μορφή εικόνας

## **β) Λογισμικό ComicLab**

Το λογισμικό ComicLab είναι ένα εργαλείο με το οποίο οι χρήστες - μαθητές μπορούν με απλά βήματα να συνθέτουν τα δικά τους ψηφιακά διαδραστικά κόμικς τα οποία αποτελούνται από πολλαπλές σελίδες με πλαίσια/καρέ. Το

λογισμικό δίνει τη δυνατότητα μορφοποίησης των πλαισίων (καρέ) του κόμικς ανά σελίδα σύμφωνα με τις ανάγκες των δημιουργών. Οι δημιουργοί - μαθητές μπορούν να μετακινούν, να περιστρέφουν ή να αλλάζουν το μέγεθος των πλαισίων σε μία σελίδα, προκειμένου αυτά να πάρουν την επιθυμητή μορφή, ακολουθώντας τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σήμερα στη συγγραφή κόμικς. Σε κάθε καρέ ο μαθητής μπορεί να εισάγει εικόνες γνωστών τύπων αρχείων (JPEG, BMP, GIF, PNG) και μπαλόνια διαλόγων (text balloons). Τα «μπαλόνια» διαλόγου μπορούν να περιέχουν απλό κείμενο αλλά και υπερσυνδέσμους, ώστε να μην περιορίζονται τα κείμενα στα όρια του «μπαλονιού» ή της λεζάντας, αλλά και για να εισάγουν ήχο ή/και βίντεο ή να παραπέμπουν σε ιστοσελίδες. Μία χαρακτηριστική οθόνη του ComicLab φαίνεται στην ακόλουθη εικόνα (Εικόνα 4.2).



**Εικόνα 4.2:** Χαρακτηριστική οθόνη του ComicLab

Το ComicLab έχει τη δική του βιβλιοθήκη εικόνων και clipart που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να ενσωματώνουν στο κόμικς τους εικόνες από το διαδίκτυο ή αντίγραφα των δικών τους σχεδίων μέσα από σαρωτή. Το εργαλείο προσφέρει σε μαθητές χωρίς έφεση στο καλλιτεχνικό σχέδιο και στο σκίτσο την ευκαιρία να δημιουργήσουν το δικό τους κόμικς με drag and drop έτοιμων γραφικών χαρακτήρων (clipart) πάνω στις εικόνες - υπόβαθρα στα διάφορα καρέ μιας σελίδας. Το παραγόμενο διαδικτυακό κόμικς δύναται να έχει τόσες σελίδες και καρέ ανά σελίδα όσες επιθυμούν οι

μαθητές, οι οποίοι μπορούν επίσης να επιλέξουν από λεκτικά μπαλόνια διαφόρων τύπων ανάλογα με το ύφος των μηνυμάτων και της ομιλίας που θέλουν να χρησιμοποιήσουν, δηλαδή ψιθύρισμα, δυνατή ομιλία, κ.λπ..

Ένα άλλο καινοτόμο χαρακτηριστικό γνώρισμα του ComicLab, όπως προαναφέρθηκε, είναι ότι επιτρέπει στο χρήστη να προσθέτει υπερσυνδέσμους στο κείμενο των λεκτικών μπαλονιών ή στις λεζάντες. Έτσι οι μαθητές μπορούν να προσθέτουν πολυμεσικά αρχεία οπτικά ή ακουστικά, ώστε να εμπλουτιστεί το πολυτροπικό τους κείμενο. Αυτή η διαδικασία παράγει διαδικτυακά κόμικς στη μορφή ενός διαδραστικού βιβλίου (flip book), το οποίο θα μπορούσε να «φορτωθεί» σε οποιοδήποτε ιστοχώρο. Κατά συνέπεια το ComicLab επιτρέπει σε έναν μαθητή να δημιουργήσει ψηφιακές ιστορίες πλούσιες σε πολυμέσα και με συνδέσμους σε υπερκειμενικό υλικό, αλλά σε σχήμα βιβλίου κόμικς, που δίνει την αίσθηση του ξεφυλλίσματος, της παραδοσιακής ανάγνωσης ενός έντυπου βιβλίου. Ένας τέτοιος συνδυασμός διαδραστικότητας και πολυμέσων δίνει μια νέα ώθηση στην ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), καθιστώντας τους μαθητές πιο ενεργά μέλη στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της παραγωγής τους (Vassilikoroulou et al., 2011).

#### **4.6 Κύριος Σκοπός της Διαδικασίας Αξιολόγησης της Προτεινόμενης Προσέγγισης - Ερευνητικά Ερωτήματα**

Κύριος σκοπός της διαδικασίας αξιολόγησης, που ξεκίνησε το 2007 και ολοκληρώθηκε το 2010 σε μαθητές κυρίως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτέλεσε η διερεύνηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης υπερμεσικών κόμικς στη διδασκαλία μαθημάτων (κυρίως γλωσσικών) ανάλογα με τα βιώματα και τις προτιμήσεις τους.

Κίνητρο ήταν να εκμεταλλευτούμε τις ΤΠΕ, ώστε να ξεπεραστεί η αδυναμία του παραδοσιακού μαθήματος να απομακρυνθεί από τη δασκαλοκεντρικότητα και την

παθητική και «μηχανιστική» πρόσληψη έτοιμων γνώσεων από το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Γνωρίζουμε επίσης ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, ακόμη και όταν χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ, συχνά ενσωματώνονται στις απαιτήσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας (Νικολαΐδου, 2009). Αν και τα νεότερα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 καταβάλλουν ουσιαστικές προσπάθειες για τη μεταβολή αυτής της κατάστασης, εντούτοις είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές, χωρίς τη θεωρητική και πρακτική συμβολή νέων στρατηγικών και μεθόδων (Νικολαΐδου, 2009). Σε αυτά τα πλαίσια αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς CoSy\_ComicStripCreator και ComicLab, ώστε οι μαθητές να αυτενεργήσουν, σχεδιάζοντας μεθοδικά και κριτικά το δικό τους μιντιακό προϊόν.

Με βάση την παραπάνω προβληματική διατυπώθηκε το κυρίαρχο ερευνητικό ζήτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής το οποίο είναι:

«Αν η διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις και τα βιώματά τους είναι μια μαθησιακά αποτελεσματική προσέγγιση που εμπλουτίζει την παραδοσιακή διδακτική πρακτική»

Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας ελέγχεται μέσα από τα παρακάτω ερευνητικά ζητούμενα:

Η μαθησιακή διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς:

1. Βοηθά στην επίτευξη γνωστικών στόχων: α. κατανόηση και ανάλυση γνωστικού αντικείμενου, β. σύνθεση/σχεδίαση αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου, γ. λειτουργική χρήση γλώσσας - αναπλαισίωση γνώσεων γραμματικής, λεξιλογίου, συντακτικού σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

2. Προάγει τους πολυγραμματισμούς (οπτικός, μιντιακός ή ψηφιακός, κριτικός, πολιτισμικός κ.λπ.), ώστε το μάθημα να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των σημερινών μαθητών.
3. Καλλιεργεί μεταγνωστικές (αναστοχασμός, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) και συνεργατικές δεξιότητες (συνεργασία, χρήση διαλόγου, συμμετοχή, διαμοιρασμός εργασιών και καθηκόντων, υπακοή σε κανόνες, αλληλοσεβασμός, δέσμευση).
4. Αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και προσφέρει τη χαρά της δημιουργίας, ενεργοποιώντας τη φαντασία, τη βιωματικότητα και τη συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο μαθητή και το μάθημα.
5. Είναι μια διασκεδαστική και ελκυστική μαθησιακή διαδικασία που προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή.

#### **4.7 Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διδακτικής Προσέγγισης - Μεθοδολογία Έρευνας**

Για τη διερεύνηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς εφαρμόστηκε η πολυμεθοδολογική προσέγγιση έρευνας. Η ερευνητική προσέγγιση αποτελεί μια έρευνα δράσης που επιμερίζεται σε πέντε (5) μελέτες περίπτωσης με δείγμα μαθητές και σε μία (1) με δείγμα εκπαιδευτικούς. Τα μέσα συλλογής δεδομένων σε όλες τις μελέτες περίπτωσης ήταν η επισκόπηση με ερωτηματολόγια, ενώ στις μελέτες περίπτωσης που αφορούσαν μαθητές αξιοποιήθηκαν ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσής τους ως προς το μαθητικό προϊόν και - σε ορισμένες ρουμπρικές αξιολόγησης- ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων, οι οποίες αξιοποιήθηκαν από μαθητές και καθηγητές, η νατουραλιστική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις.

Τα δεδομένα που συνελέγησαν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με εφαρμογή των αρχών της τριγωνοποίησης με ποιοτικό και ποσοτικό τρόπο.

#### **4.7.1 Η Μέθοδος της Έρευνας Δράσης**

Η εφαρμοσμένη ερευνητική προσέγγιση που ονομάζεται έρευνα δράσης είναι μια «νατουραλιστική» και συνεργατική παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Halsey, 1972; Belanger, 1992). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται κυρίως σε παιδαγωγικές έρευνες ως δοκιμή ιδεών στην πράξη και ως μέσο για τη βελτίωση του προγράμματος των σχολείων, της μάθησης, της διδασκαλίας μέσα από την αναμόρφωση των μεθόδων της και της σχεδίασης εκπαιδευτικού υλικού (Elliott, 1991; McNiff, 1995). Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα στην περίπτωση της εισαγωγής μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση (Cohen & Manion, 1994).

Η διεξαγωγή της έρευνας δράσης ακολουθεί ένα θεωρητικό σχήμα που χαρακτηρίζεται από σπειροειδή δομή με κύκλους που περιλαμβάνουν τα παρακάτω βασικά στάδια (Kemmis & Wilkinson, 1998; Scott, 1999) τα οποία και εφαρμόστηκαν στη διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης:

- Αντίληψη του προβλήματος
- Σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων
- Δράση - εφαρμογή των παρεμβάσεων
- Παρατήρηση της διαδικασίας
- Αναστοχασμός ή αυτοδιερεύνηση (αξιολόγηση δεδομένων)

- Ανασχεδιασμός με βάση την κριτική ανάλυση της διαδικασίας μέσα από διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης (νέα βήματα, βελτιώσεις, αναθεωρήσεις) (Hopkins, 1993).

#### 4.7.2 Οι Μελέτες Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι μια ερευνητική μέθοδος που αναφέρεται στη μελέτη ενός παραδείγματος στην πράξη (σε πραγματικά δηλαδή συμφραζόμενα) και σχεδιάζεται συχνά για να διασαφηνίσει μία πιο γενική αρχή. Το παράδειγμα αυτό μπορεί να είναι μια τάξη, ένα σχολείο, μια κοινότητα, ένα παιδί κ.ά. (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Ως ερευνητική προσέγγιση η δειγματοληπτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα εξέτασης των φαινομένων σε βάθος και τη δυνατότητα εξαγωγής γενικών συμπερασμάτων για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα αυτή. Με αυτόν τον τρόπο είναι πιο εύκολο να διεισδύσει κανείς σε όλες «τις πτυχές και τις συσχετιζόμενες εμπειρίες» του υπό μελέτη ζητήματος (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης οργανώθηκαν πέντε (5) μελέτες περίπτωσης με δείγμα μαθητές κατά κανόνα γυμνασιακών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα:

Η 1η μελέτη περίπτωσης αφορούσε 76 μαθητές Πρωτοβάθμιας (51) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (25), κυρίως Γυμνασίου, που συμμετείχαν στην εκδήλωση/ημερίδα *Ημέρα για το Ασφαλές Διαδίκτυο - Wiki Internet Day* (12 Φεβρουαρίου 2008) στα εκπαιδευτήρια Καίσαρη. Η επιλογή τους έγινε τυχαία από τους παρευρισκόμενους μαθητές, το δείγμα όμως θεωρείται αντιπροσωπευτικό και των δύο φύλων στο στάδιο της παιδικής, προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, χωρίς να ενδιαφέρουν οι διαφοροποιήσεις σε αυτές τις μεταβλητές. Η πιλοτική αυτή δράση υλοποιήθηκε για να καταγραφούν αδιαμόρφωτες στάσεις και πρωτογενή συναισθήματα των μαθητών απέναντι στα κόμικς γενικά και στην ψηφιακή τους μορφή ειδικότερα. Οι μαθητές



δημιούργησαν το δικό τους ψηφιακό κόμικς με θέμα από τα προτεινόμενα στα βιβλία Γλώσσας της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Το εργαλείο δημιουργίας που χρησιμοποιήθηκε είναι το CoSy\_ComicStripCreator.

Η 2η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη σε αυθεντικά πλαίσια σχολικής τάξης και αφορούσε ένα μάθημα ημιτυπικού γραμματισμού. Το σχολικό έτος 2007/08 με αφορμή ένα πλαίσιο παρεμβατικών προγραμμάτων του ΚΕΘΙ (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας) για την προώθηση της Ισότητας των Δύο Φύλων στα πλαίσια σύμπραξης πέντε σχολείων, 25 μαθητές της Γ΄ τάξης του 1ου Γυμνασίου Παπάγου δημιούργησαν μια δική τους ιστορία ψηφιακών κόμικς με στόχο να προβάλουν και να προωθήσουν την Ισότητα, χρησιμοποιώντας το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator. Τα γνωστικά αντικείμενα ήταν Νεοελληνική Γλώσσα και Πληροφορική.

Η 3η μελέτη περίπτωσης υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ευρωπαϊκού project *EduComics* στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 2008/09. Εκ νέου σε αυθεντικά πλαίσια σχολικής τάξης και σε ένα μάθημα ημιτυπικού γραμματισμού, 28 μαθητές της Α΄ τάξης δημιούργησαν μια ιστορία ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς με θέμα τη Σχολική Βία, τα αίτια, τις μορφές και τα αποτελέσματά της, χρησιμοποιώντας το εργαλείο ComicLab. Καλύφθηκαν γενικοί στόχοι των μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας και Πληροφορικής.

Η 4η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη επίσης στο Βαρβάκειο Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2008/09 με αφορμή το ευρωπαϊκό project *EduComics*, για πρώτη φορά στα πλαίσια του τυπικού σχολικού γραμματισμού, στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου με διαθεματικές προεκτάσεις στα μαθήματα Πληροφορικής και Οικιακής Οικονομίας. Συγκεκριμένα, με άξονα το θέμα «Διατροφή», που πραγματεύεται η 4η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, οργανώθηκε η διδασκαλία γύρω από την επίλυση προβλήματος (Problem- Based Learning): κατασκευή αφηγήσεων σε διαδικτυακό κόμικς για την προαγωγή των καλών διατροφικών συνηθειών των μαθητών και ανάρτησή τους στο μαθητικό

περιοδικό <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> (περιβάλλον wiki) από 26 μαθητές.

Η 5η και τελευταία μαθητική μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2009/10, στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση της Β΄ Γυμνασίου, όπου διδάσκεται η Ιλιάδα, με διαθεματικές προεκτάσεις στο μάθημα των Καλλιτεχνικών και της Πληροφορικής, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού project *EduComics*. Στόχος της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν δικές τους διασκευές του ιλιαδικού κειμένου σε μορφή υπερμεσικού κόμικς και να τις αναρτήσουν στο ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό του σχολείου (περιβάλλον wiki). Οι μαθητές/τριες απασχολήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου αρκετές ενδοσχολικές και εξωσχολικές ώρες και εντατικά το δεύτερο τρίμηνο σε 8 διδακτικές ώρες. Έλαβαν μέρος οι εικοσιοκτώ (28) μαθητές/τριες του τμήματος.

Επιδιώχτηκε, επίσης, η συλλογή δεδομένων με στόχο την ανίχνευση και καταγραφή των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των υπερμεσικών κόμικς. Έτσι, στα πλαίσια του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (Λεμεσός, 25 - 28 Σεπτεμβρίου, 2008) διεξήχθη ένα εκπαιδευτικό εργαστήριο, στο οποίο έλαβαν μέρος 15 εκπαιδευτικοί. Αφού παρουσιάστηκε το εργαλείο *CoSy\_ComicStripCreator* για τη δημιουργία ενός κόμικ στριπ και διάφορες προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκπονήσουν ένα σύντομο διδακτικό σενάριο, χρησιμοποιώντας μία ή περισσότερες δραστηριότητες χρήσης ψηφιακών εκπαιδευτικών κόμικς με τη βοήθεια του εργαλείου για οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο. Με τη λήξη του εργαστηρίου συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για να διερευνηθούν στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης μέσα από τις παραπάνω μελέτες έγινε ποσοτικά με τη χρήση ερωτηματολογίου

και της νουμερικής κλίμακας των ρουμπρικών και ποιοτικά με τη χρήση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και την παρατήρηση. Η χρήση αυτών των δύο μεθόδων της ποιοτικής και της ποσοτικής στηρίζεται στην άποψη ότι μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά και να παρέχουν εγγυήσεις για την καλύτερη δυνατή γνώση (Μακράκης, 1998).

Επίσης, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η επισκόπηση είναι η πιο συνηθισμένη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα και μπορεί να είναι ευρείας ή μικρής κλίμακας. Στις επισκοπήσεις συλλέγονται δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ώστε να περιγράψουν τη φύση των συνθηκών που υπάρχουν ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Ρώσιου, 2010). Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε για την ακρίβεια και την αντιπροσωπευτικότητα των πληροφοριών και απόψεων οι οποίες μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να προκύψουν και αριθμητικά δεδομένα, χρήσιμα για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα δεδομένα που συνελέγησαν και αναλύθηκαν εξετάστηκαν από διαφορετικές προοπτικές μέσα από τον τριγωνισμό ή την τριγωνοποίηση (triangulation) των μεθόδων. Πρόκειται για μια απλή αρχή - τεχνική, που περιλαμβάνει την προσεκτική επιλογή τεχνικών συλλογής δεδομένων, κάθε μια από τις οποίες μπορεί να φωτίσει μια διαφορετική πτυχή του ίδιου ζητήματος (Waters - Adams, 2006). «Οι τεχνικές τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες επιχειρούν να σχεδιάσουν ή να εξηγήσουν πιο ολοκληρωμένα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξετάζοντάς την από περισσότερες οπτικές γωνίες και το κάνουν, χρησιμοποιώντας και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα» (Cohen & Manion, 1994). Στην παρούσα διατριβή επελέγη αυτή η τεχνική έρευνας, για να εξασφαλιστεί στο βαθμό του δυνατού η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων και μία όσο το δυνατόν ολόπλευρη θέαση και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης.

## **4.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συνελέγησαν με τη βοήθεια ρουμπρικών αξιολόγησης, ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα ακολουθήθηκαν οι παρακάτω διαδικασίες.

### **4.8.1 Οι Ρουμπρικές Αξιολόγησης ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Οι ρουμπρικές, όπως περιγράφονται στην ενότητα 4.4., είχαν διττό δομικό ρόλο στην παρούσα διατριβή. Από τη μία χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μέσα από τα προαναφερθέντα κριτήρια. Από την άλλη λειτούργησαν ως μέσο συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης. Η ανάλυση με συστηματικό τρόπο των ποιοτικών και των ποσοτικών αποτελεσμάτων όλων των ρουμπρικών - όπως περιγράφεται στο 5ο κεφάλαιο της διατριβής - πρόσφερε πολύτιμα δεδομένα για τη συνολική αξιολόγηση της ερευνητικής μας προσπάθειας.

### **4.8.2 Τα Ερωτηματολόγια ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων - Άξονες και Εφαρμογή**

Η χρήση του ερωτηματολογίου στη μέθοδο της επισκόπησης επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας α) συλλογής πολλών δεδομένων και πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα από μεγάλο αριθμό ατόμων, β) συγκρίσεων, γ) ποσοτικοποίησης των δεδομένων και δ) στατιστικών αναλύσεων. Στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε, η ανωνυμία των ερωτηματολογίων, ώστε να εξασφαλιστεί στο βαθμό του δυνατού η ειλικρίνεια των απαντήσεων (Παπαναστασίου, 1996; Κυριαζή, 1998; Βάμβουκας, 2002). Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν είναι ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας είναι δύο ειδών: α) επιλογής μιας απάντησης μεταξύ δύο ή περισσότερων απαντήσεων β) ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής βασισμένης στην κλίμακα Likert (Μακράκης, 1998) με τα χαρακτηριστικά «Καθόλου, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πολύ συχνά» ή «Καθόλου, Πολύ λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ». Η κλίμακα Likert, έχει ως μειονέκτημα ότι οι προτεινόμενες ερωτήσεις μπορεί να μην εκφράζουν πλήρως το σύνολο των πιθανών απαντήσεων ή να περιορίζουν την έκφραση και επιλογή απαντήσεων. Για αυτό το λόγο προστέθηκαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με τις οποίες οι μαθητές/τριες καταγράφουν εμπειρίες, στάσεις ή απόψεις.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε με μικρές διαφοροποιήσεις ανά μελέτη περίπτωσης έξι (6) ενότητες: Η πρώτη έδινε πληροφορίες για ορισμένα χαρακτηριστικά του δείγματος. Η δεύτερη διερευνούσε την αποδεκτότητα των υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές. Η τρίτη εξέταζε την άποψη των μαθητών για τη λειτουργικότητα και την ευχρηστία των ψηφιακών εργαλείων. Η τέταρτη εξέταζε την άποψη τους για την εμπέδωση των διδακτικών στόχων. Η πέμπτη εκμαίευε τις απόψεις τους για τρόπους βελτίωσης του προγράμματος. Τέλος, η έκτη ενότητα διερευνούσε την επιθυμία των μαθητών για επέκταση του προγράμματος και σε άλλα μαθήματα ή διδακτικές ενότητες.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε και ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, για να αποτυπώσει τις δικές τους απόψεις και στάσεις ως προς την προοπτική ένταξης των υπερμεσικών/ψηφιακών κόμικς στο μάθημα της ειδικότητάς τους, το οποίο όμως περιείχε ερωτήσεις κυρίως ανοιχτού τύπου και χρησιμοποιήθηκε εν είδει συνέντευξης.

Οι άξονες και τα κριτήρια της αξιολόγησης με τη βοήθεια ερωτηματολογίων διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Το προφίλ των μαθητών/τριών σε σχέση με τη μελέτη και τον παραδοσιακό γραμματισμό με μετρήσιμα κριτήρια την ανάγνωση ή μη βιβλίων και κόμικς στον ελεύθερο χρόνο
- Η επαφή τους με τα ψηφιακά/υπερμεσικά κόμικς με κριτήρια το κατά πόσο θα ήθελαν να διδάσκεται το μάθημα με τη βοήθεια τους και αν πιστεύουν ότι με αυτά το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο
- Η αξιολόγηση του τεχνολογικού περιβάλλοντος με κριτήρια το βαθμό ευκολίας και χρήσης του εργαλείου ComicLab ή του CoSy\_ComicStripCreator και τις ενδεχόμενες αλλαγές που θα επιθυμούσαν
- Ο βαθμός εμπέδωσης των διδακτικών στόχων με μετρήσιμα κριτήρια την κατανόηση των υπό μελέτη διδακτικών αντικειμένων
- Οι εντυπώσεις τους από το μάθημα
- Η επιθυμία των μαθητών για επέκταση και εφαρμογή του προγράμματος και σε άλλα μαθήματα ή ενότητες με μετρήσιμα κριτήρια το αν επιθυμούν να επαναλάβουν τη διαδικασία ή σε ποια μαθήματα πιστεύουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν επιτόπου (in situ) και ιδιοχείρως στους μαθητές για συμπλήρωση με το πέρας της διδακτικής δράσης, με προσδοκία μεγαλύτερου ποσοστού ανταπόκρισης και ως εκ τούτου πιο αντιπροσωπευτικές και αξιόπιστες πληροφορίες από τον πληθυσμό που εξετάζεται (Faulkner & Woodhead, 1999), αλλά και για την αντιμετώπιση προβλημάτων από τον καθηγητή του μαθήματος. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων της κυρίως έρευνας εξετάστηκαν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης και πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

### 4.8.3 Η Συνέντευξη ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων - Άξονες και Εφαρμογή

Εκτός από τα ερωτηματολόγια και τις ρουμπρίκες, ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήθηκε και η συνέντευξη. Στην παρούσα διατριβή η ερευνητική συνέντευξη με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και εφάρμοσαν τη διδακτική προσέγγιση, ήταν μια συζήτηση δύο ή και τριών ατόμων με σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών. Η συνέντευξη επικεντρώθηκε σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας (Cannell & Kahn, αναφορά στο Cohen & Manion, 1994). Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί η σκέψη που ενυπάρχει στη διδακτική πρακτική, η ατομική εμπειρία και η γνώση των συμμετεχόντων (Bogdan & Biklen, 2007).

Εφαρμόστηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, δηλαδή δεν χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ή κατάλογος, αλλά ένα γενικό πλαίσιο επιλεγόμενων θεμάτων γύρω από τα οποία οδηγήθηκε η συνέντευξη (Bell, 1997). Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου δηλαδή «εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους» (Kerlinger, αναφορά στο Cohen & Manion, 1994). Επίσης υπήρχε πρόβλεψη, ώστε να είναι σύντομες, για να μη δημιουργήσουν κόπωση στους εκπαιδευτικούς. Ως προς τη δομή οι άξονες και οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ακολούθησαν την ίδια λογική με εκείνες του ερωτηματολογίου και των ρουμπρικών. Στην ουσία, επελέγησαν μεταξύ εκείνων των θεματικών περιοχών από τις οποίες αναμένετο να προκύψουν δεδομένα που να καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι οποίοι και εφάρμοσαν τις μελέτες περίπτωσης. Η διαδικασία τους υλοποιήθηκε είτε τηλεφωνικά είτε δια ζώσης με το πέρας της κάθε πιλοτικής δράσης σε περίπου 15 έως 20 λεπτά και ο συνεντευκτής ήταν η ερευνήτρια. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε φύλλο εργασίας.

#### **4.8.4 Η Παρατήρηση Πεδίου (Field Observation) ως Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων - Άξονες και Εφαρμογή**

Στη φάση διεξαγωγής των πιλοτικών δράσεων η ερευνήτρια, προσπαθώντας να παρακολουθήσει εκ του σύνεγγυς την πορεία τους ακολούθησε την άμεση μη συμμετοχική, ή «νατουραλιστική ή φυσική» («naturalistic»), παρατήρηση (Elliott, 1991) για τη συλλογή των δεδομένων στο φυσικό χώρο της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια παρακολούθησε την εξέλιξη των μελετών περίπτωσης στις σχολές Καίσαρη και τη φάση δημιουργίας κόμικς της ερευνητικής δράσης με θέμα την Ιλιάδα στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο, τις οποίες κατέγραψε με μολύβι και χαρτί ρεαλιστικά και περιγραφικά (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Η παρατήρηση έγινε κατόπιν ειδικής άδειας από τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Οι άξονες της παρατήρησης ήταν σχεδόν οι ίδιοι με αυτούς της συνέντευξης. Κατά βάση καταγράφηκαν στοιχεία από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών και τις συμπεριφορές τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία όπως ο τρόπος με τον οποίο εργάζονταν και επικοινωνούσαν.

### **4.9 Ανακεφαλαίωση**

Στο κεφάλαιο αυτό της παρούσας διατριβής παρουσιάστηκε η φιλοσοφία της προτεινόμενης στρατηγικής, το διδακτικό σενάριο, η διαδικασία υλοποίησής της, η μεθοδολογία της έρευνας, οι τεχνικές συλλογής δεδομένων και ανάλυσής τους και μια σύντομη περιγραφή των φάσεων της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μελέτες περίπτωσης (case studies) κατά τις οποίες εφαρμόστηκε η προτεινόμενη προσέγγιση σε αυθεντικά περιβάλλοντα σχολικής τάξης και τα ευρήματα από την αξιολόγησή τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Οι Μελέτες Περίπτωσης

### Κύρια αντικείμενα κεφαλαίου

- Αναλυτική περιγραφή των έξι (6) μελετών περίπτωσης:
  - Μεθοδολογική προσέγγιση
  - Σκοπός της διδακτικής προσέγγισης - Περιγραφή σεναρίου
  - Διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου
  - Γενικοί και ειδικοί στόχοι
  - Μέσα αξιολόγησης
  - Ευρήματα - αποτελέσματα από ερωτηματολόγια, ρουμπρίκες, συνεντεύξεις, παρατήρηση χωριστά (κατά περίπτωση)
- Συνολική στατιστική επεξεργασία των κοινών μεταβλητών των μελετών περίπτωσης
- Συγκριτικοί πίνακες των ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης

### 5.1 Εισαγωγή

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση βασίζεται στη σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις και τα βιώματά τους και στην αξιοποίησή τους ως συμπληρωματικού τρόπου διδασκαλίας στις παραδοσιακές πρακτικές σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής αλλαγής. Εφαρμόστηκε και υλοποιήθηκε ως έρευνα δράσης μέσα από πέντε (5) μελέτες περίπτωσης με δείγμα μαθητές/τριες σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα και μία (1) με δείγμα εκπαιδευτικούς. Για την ανάλυση, διερεύνηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της προσέγγισης συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από όλες τις μελέτες περίπτωσης με μέσα ερωτηματολόγια, ρουμπρίκες

αξιολόγησης της επίδοσης, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και παρατήρηση. Η μεθοδολογία και η υλοποίηση των σεναρίων με τα ευρήματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

## **5.2 Μελέτη Περίπτωσης 1η - Εκπαιδευτήρια Καίσαρη**

### **5.2.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

#### **5.2.1.1. Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου**

Με αφορμή την Ημέρα για το Ασφαλές Διαδίκτυο - Safer Internet Day (12- 02- 2007) σε κεντρική εκδήλωση στα εκπαιδευτήρια Καίσαρη οργανώθηκε ένα εργαστήριο, κατά τη διάρκεια του οποίου μαθητές/τριες του Δημοτικού και του Γυμνασίου των εκπαιδευτηρίων Καίσαρη ενεργοποιήθηκαν στη δόμηση μιας ιστορίας με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator σε θέμα της αρεσκείας τους, αλλά ενδεικτικά προτεινόμενο από τα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου.

Το σενάριο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του άτυπου σχολικού γραμματισμού, που ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια ενός σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνει εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την παραδοσιακή διδασκαλία (Κουτσογιάννης, 2007). Εντούτοις, τα μαθήματα αναφοράς ήταν η Νεοελληνική Γλώσσα και η Πληροφορική.

Το εργαστήριο που οργανώθηκε αξιοποίησε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών ως προς τα δομικά και τα μορφολογικά γλωσσικά στοιχεία της γλώσσας και τα ενέταξε σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, τη σχεδίαση ενός

πολυτροπικού και ψηφιακού κειμένου που αξιοποιεί ποικίλα σημειωτικά συστήματα και ανταποκρίνεται στις προσλαμβάνουσες των μαθητών. Το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator που χρησιμοποιήθηκε βοήθησε τους μαθητές να σχεδιάσουν ένα ψηφιακό κόμικ στριπ και να εξοικειωθούν με τη χρήση των Η.Υ. μέσα από τις απλές λειτουργίες του (Βασιλικοπούλου et al., 2008).

### **5.2.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι**

Η πιλοτική αυτή δράση ήταν διερευνητική και δεν στόχευε στη διδασκαλία με βάση τα Α.Π.Σ., δεδομένης της ετερόκλητης σύνθεσης του δείγματος. Εντούτοις, είχε ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να δομήσουν μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, προτείνοντας στην ουσία μια νέα εκδοχή παραγωγής λόγου σε πολυτροπική μορφή, η οποία βασίζεται όχι μόνο σε γραπτά κείμενα, αλλά και σε εικόνες μέσα από τη μεταξύ τους διάδραση μέσω της τεχνολογίας (Βασιλικοπούλου et al., 2008).

Οι γενικοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρονται στο 4ο κεφάλαιο, ενώ ειδικός στόχος ήταν προβληματιστούν οι μαθητές/τριες και να εκφράσουν την άποψή τους με εικόνες και κείμενο για κάποιο κοινωνικό ή του άμεσου ενδιαφέροντός τους ζήτημα.

### **5.2.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου**

Η οργάνωση της τάξης είχε τη μορφή εργασίας σε ομάδες 2 - 3 ατόμων στο εργαστήριο υπολογιστών. Οι μαθητές/τριες ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας εφόρμασαν γενικά στοιχεία γραμματικής και συντακτικού, στίξης και παραγωγής ηλεκτρονικού λόγου. Για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν ως πόροι φύλλα εργασίας με δραστηριότητες και το λογισμικό CoSy\_ComicStripCreator. Απαιτήθηκαν 2 - 3 διδακτικές ώρες σε δύο ενότητες:

1η ενότητα. Παρουσίαση του εργαλείου και της λειτουργίας του:

- Η ομάδα παρουσίασε το εργαλείο με τη βοήθεια PowerPoint και εξήγησε περιληπτικά τη δομή και τις λειτουργίες του.
- Δόθηκε στους μαθητές έντυπο υλικό οκτώ σελίδων με θέμα «Δημιουργία ψηφιακών κόμικς» το οποίο συμπεριελάμβανε τις ενότητες «Πως θα φτιάξω ένα καλό κόμικ στριπ» και «Προτεινόμενα θέματα για το κόμικ στριπ σας» όπου δίνονταν:
  - ο στοιχεία δομής μιας σύντομης ιστορίας
  - ο οδηγίες στους μαθητές για την πράξη δημιουργίας μιας ιστορίας κόμικς με τη βοήθεια του εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator
  - ο προτεινόμενα θέματα από τα βιβλία Γλώσσας των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και όλων του Γυμνασίου, όπως Ταξίδια στην Ελλάδα, Ο Φίλος μας το Περιβάλλον, Όλοι Διαφορετικοί και Όλοι Ίδιοι κ.ά.

2η ενότητα: Δημιουργία από μαθητές/τριες ψηφιακών κόμικς με εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

- Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τη δική τους ιστορία, αποτυπώνοντας πρώτα σε κείμενο του Word τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής δομής, ενώ με τη βοήθεια του εργαλείου απέδωσαν την ιστορία σε πολυτροπική εκδοχή.
- Σε μικρές ομάδες δύο ή τριών ατόμων δημιουργούσαν τις δικές τους ιστορίες. Οι εκπαιδευτικοί επέβλεπαν τη διαδικασία και απαντούσαν σε ερωτήσεις και απορίες, επιλύοντας προβλήματα.
- Συγκεντρώθηκαν όλα τα κόμικ στριπ που σχεδιάστηκαν και ένα ερωτηματολόγιο που στόχευε τόσο στην αξιολόγηση του πειράματος όσο και στη λήψη ανατροφοδότησης για περαιτέρω έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες σε ομάδες ανά δύο ή τρεις μπροστά σε κάθε σταθμό εργασίας μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός εξήγησε το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας, μελέτησε από κοινού με τα παιδιά

κάποια κόμικς του Αρκά που εμπεριέχονταν στο φύλλο εργασίας και στη συνέχεια έδωσε οδηγίες για την εκτέλεση της δραστηριότητας.

Έπειτα οι μαθητές/τριες αφέθηκαν μόνοι τους για να αλληλεπιδράσουν με το εργαλείο, ενώ η εκπαιδευτικός με την υπόλοιπη ομάδα παρακολουθούσε από κοντά, ώστε να τους καθοδηγεί, να παρακολουθεί την πρόοδο τους, να τους ενθαρρύνει και να τους βοηθά όπου συναντούσαν δυσκολίες (π.χ. να επεξηγεί τις ερωτήσεις). Καθόλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας φρόντιζε, ώστε όλοι να προχωρούν παράλληλα με τον ίδιο περίπου ρυθμό (Khan & Yip, 1996). Οι μαθητές/τριες ήταν στραμμένοι στους υπολογιστές τους με αφοσίωση και δούλευαν συνεργατικά την ιστορία τους, ζητώντας βοήθεια οποτεδήποτε παρουσιαζόταν κάποιο πρόβλημα. Σε ολόκληρη τη διαδικασία έδειχναν ζωηρό ενδιαφέρον και προσοχή και συμμετείχαν σε συζητήσεις που αφορούσαν τη δόμηση, αλλά και την εξέλιξη της ιστορίας τους. Σημαντικά στοιχεία ήταν η έκδηλη χαρά τους, η περιέργεια και η περηφάνια, όταν ολοκλήρωναν το έργο τους.

#### **5.2.1.4 Μέσα Αξιολόγησης**

Ως προς την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες, ώστε να ανιχνευτούν οι στάσεις, τα συναισθήματα, οι εντυπώσεις και οι απόψεις τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσο αξιολόγησης απετέλεσαν και τα μαθητικά ψηφιακά κόμικς ως προϊόντα (artifacts) της διαδικασίας.

#### **5.2.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου**

Το δείγμα αποτελείτο από 76 μαθητές/τριες του Δημοτικού και Γυμνασίου της Σχολής Καίσαρη στην Αττική όπου παρουσιάστηκε το εργαλείο.

Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγιο 9 (εννέα) ερωτήσεων, ομαδοποιημένες στις παρακάτω κατηγορίες:

Προφίλ Μαθητών:

1. Αναγνωστικές προτιμήσεις (Ερ. 1)
2. Επιθυμία για ανάγνωση ψηφιακών κόμικς σε Η. Υ. (Ερ. 2)

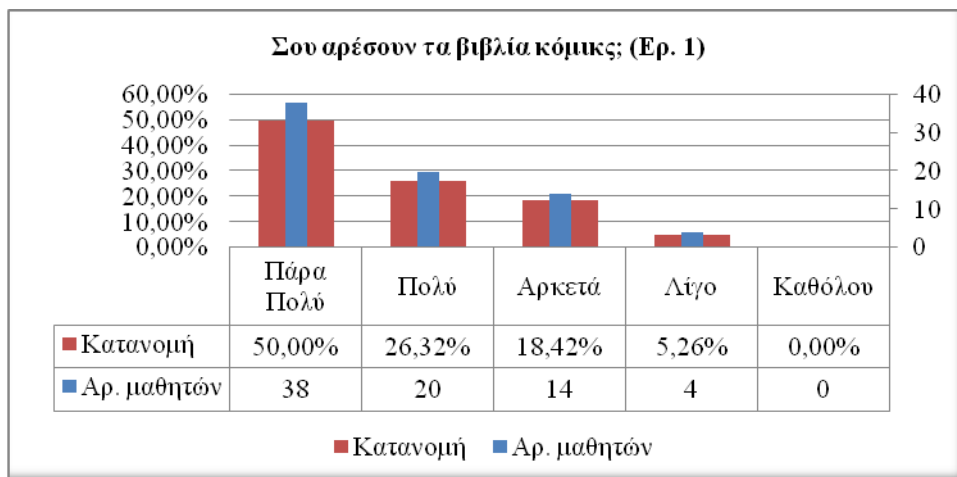
Ευρήματα:

3. Τα ψηφιακά κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία (Ερ. 3- 5)
  - i. Επιθυμία για ψηφιακά κόμικς στο μάθημα (Ερ. 3)
  - ii. Ευχαρίστηση - Ψυχαγωγία (Ερ. 4)
  - iii. Κατανόηση γνωστικού αντικειμένου (Ερ. 5)
  - iv. Αποτελεσματικότητα
4. Ευχρηστία Εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 6, 7)
  - i. Ευκολία στη χρήση
  - ii. Αλλαγές
5. Συναισθήματα - Εντυπώσεις (Ερ. 8, 9)

## **Προφίλ Μαθητών**

### **5.2.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις των Μαθητών (Ερ. 1)**

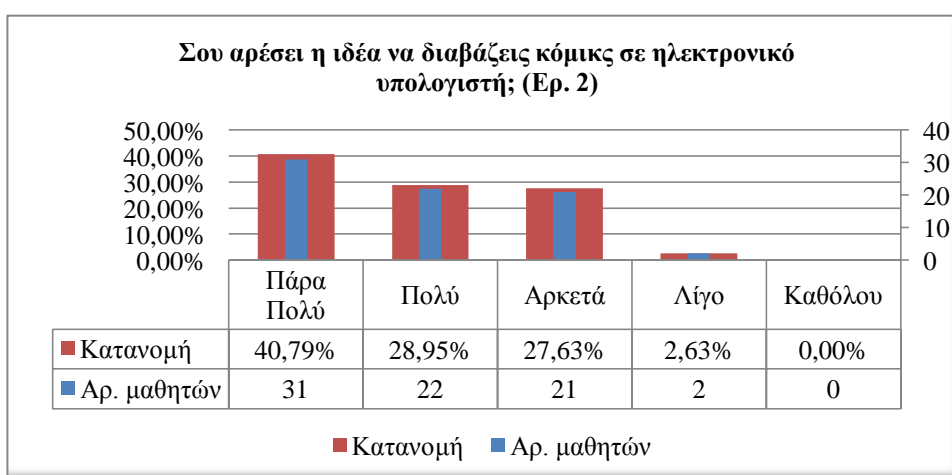
Στο 76,32% άρεσαν «πάρα πολύ» και «πολύ» τα βιβλία κόμικς, στο 18,42%, «αρκετά», στο 5,26 «λίγο», ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να μην του άρεσαν «καθόλου» τα βιβλία κόμικς (Σχήμα 5.1).



**Σχήμα 5.1:** Κατανομή των μαθητών που τους αρέσουν τα βιβλία κόμικς

### 5.2.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η. Υ (Ερ. 2)

Πολύ θετικοί ήταν οι μαθητές/τριες και στην ιδέα να διαβάσουν κόμικς σε ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς στο 69,74% επί του συνόλου η ιδέα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ», στο 27,63% άρεσε «αρκετά» και μόλις στο 2,63% άρεσε «λίγο», ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να μην του άρεσε «καθόλου» η ιδέα (Σχήμα 5.2).



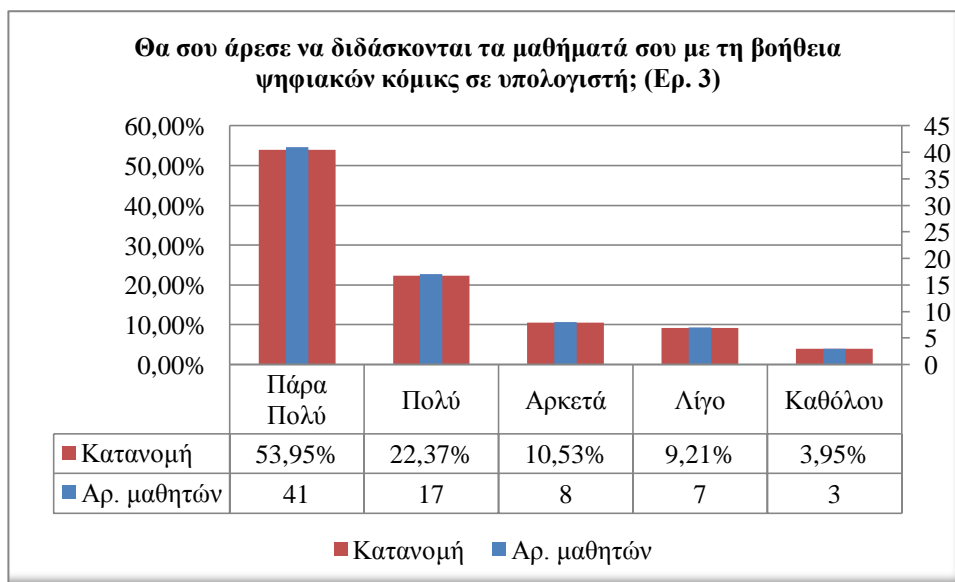
**Σχήμα 5.2:** Κατανομή των μαθητών που τους αρέσει η ιδέα να διαβάσουν κόμικς σε Η.Υ.

## Ευρήματα

### 5.2.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία

#### *Επιθυμία για Ψηφιακά Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 3)*

Από το δείγμα των 76 μαθητών η πλειοψηφία (58 μαθητές ή 76,32% επί του συνόλου) απάντησε ότι θα τους άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, το 10,53% «αρκετά», ενώ στο 13,16% άρεσε «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου».



**Σχήμα 5.3:** Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των μαθητών που τους άρεσαν τα βιβλία κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή (Πίνακας 5.1) διαπιστώσαμε ότι από τους 58 μαθητές (ή 76,32% του συνόλου) που τους άρεσαν «πάρα πολύ» και «πολύ» τα βιβλία κόμικς, στους 48 θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να



διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, στους 5 «αρκετά» και σε 5 «λίγο» ή/και «καθόλου».

Από την άλλη, από τους 4 μαθητές (ή 5,26% επί του συνόλου) που τους άρεσαν «λίγο» ή και «καθόλου» τα βιβλία κόμικς, στον έναν (1) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά του με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς και στους άλλους 3 θα άρεσε «λίγο» ή/και «καθόλου».

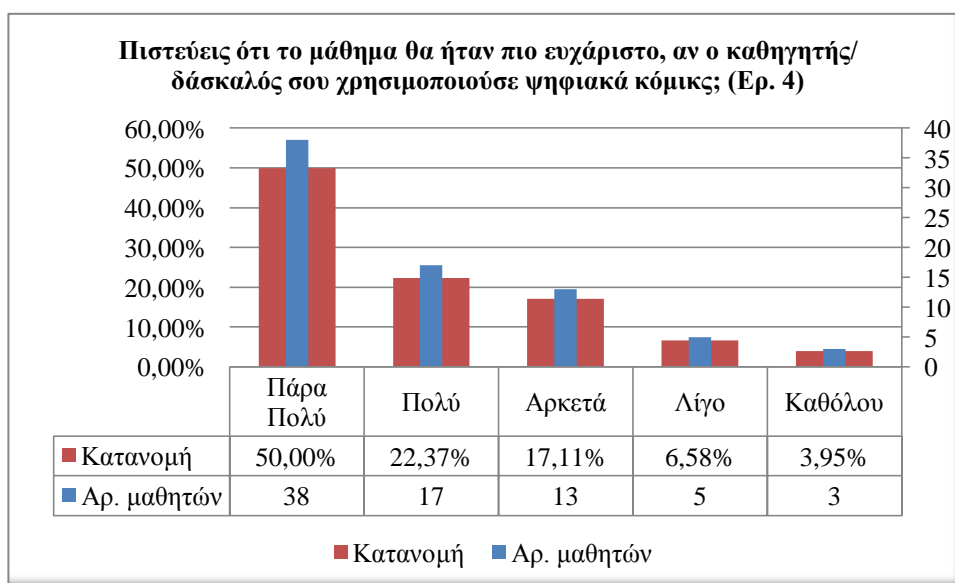
**Πίνακας 5.1:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

		Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς (σε υπολογιστή);			
		Πάρα πολύ & Πολύ	Αρκετά	Λίγο & Καθόλου	Σύνολο
Σου αρέσουν τα βιβλία κόμικς;	Πάρα πολύ & Πολύ	48	5	5	58
		63,16%	6,58%	6,58%	76,32%
	Αρκετά	9	3	2	14
		11,84%	3,95%	2,63%	18,42%
	Λίγο & Καθόλου	1		3	4
		1,32%	0,00%	3,95%	5,26%
Σύνολο	58	8	10	76	
	76,32%	10,53%	13,16%	100,00%	

Στη μέση βρίσκονται 14 μαθητές (ή 18,42% επί του συνόλου) που τους άρεσαν «αρκετά» τα βιβλία κόμικς. Στους 9 θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, στους 3 θα άρεσε «αρκετά» και μόνο στους 2 θα τους άρεσε «λίγο» ή/και «καθόλου». Επομένως, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αγάπη για τα βιβλία κόμικς και στην προοπτική να ενταχθούν στο μάθημα σε ψηφιακή μορφή.

### Ευχαρίστηση και Ψυχαγωγία στο μάθημα (Ερ. 4)

Η συντριπτική πλειοψηφία (55 στους 76 ή το 72,37% επί του συνόλου) των μαθητών πίστευε ότι το μάθημα θα ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο. Στη μέση βρίσκονταν 13 μαθητές (17,11%), οι οποίοι πίστευαν ότι το μάθημα θα ήταν «αρκετά» πιο ευχάριστο, ενώ υπήρχαν και 8 μαθητές (10,53%) που πίστευαν ότι το μάθημα θα ήταν «λίγο» ή/και «καθόλου» πιο ευχάριστο.



**Σχήμα 5.4:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών που πιστεύουν σε ένα πιο ευχάριστο μάθημα με ψηφιακά κόμικς

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των μαθητών που τους άρεσαν τα βιβλία κόμικς και αυτών που πίστευαν ότι το μάθημα θα ήταν πιο ευχάριστο με ψηφιακά κόμικς, ο πίνακας συνάφειας 5.2 δείχνει ότι από τους 58 μαθητές (75,32%) που τους άρεσαν «πάρα πολύ» και «πολύ» τα βιβλία κόμικς, οι 47 (61,84%) πίστευαν ότι το μάθημα θα ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο, οι 5 «αρκετά» πιο ευχάριστο και οι 6 «λίγο» ή/και «καθόλου».

Αντιστοίχως από τους 4 μαθητές που τους άρεσαν «λίγο» ή/και «καθόλου» τα βιβλία κόμικς, οι 2 πίστευαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς θα ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο αν ο καθηγητής/δάσκαλος χρησιμοποιούσε

ψηφιακά κόμικς, ένας (1) πίστευε «αρκετά» πιο ευχάριστο και άλλος ένας (1) πίστευε «λίγο» ή/και «καθόλου». Επομένως, η ευχαρίστηση που μπορεί να πηγάζει από το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς, αφορά ακόμη και όσους δεν αγαπούν τα κόμικς στην έντυπη μορφή τους.

Ακόμα και από τους 14 μαθητές που τους άρεσαν «αρκετά» τα κόμικς, οι 6 πίστευαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς θα ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο, αν ο καθηγητής/δάσκαλος χρησιμοποιούσε ψηφιακά κόμικς, άλλοι 7 πίστευαν «αρκετά» πιο ευχάριστο, ενώ μόνο ένας (1) πίστευε «λίγο» ή/και «καθόλου».

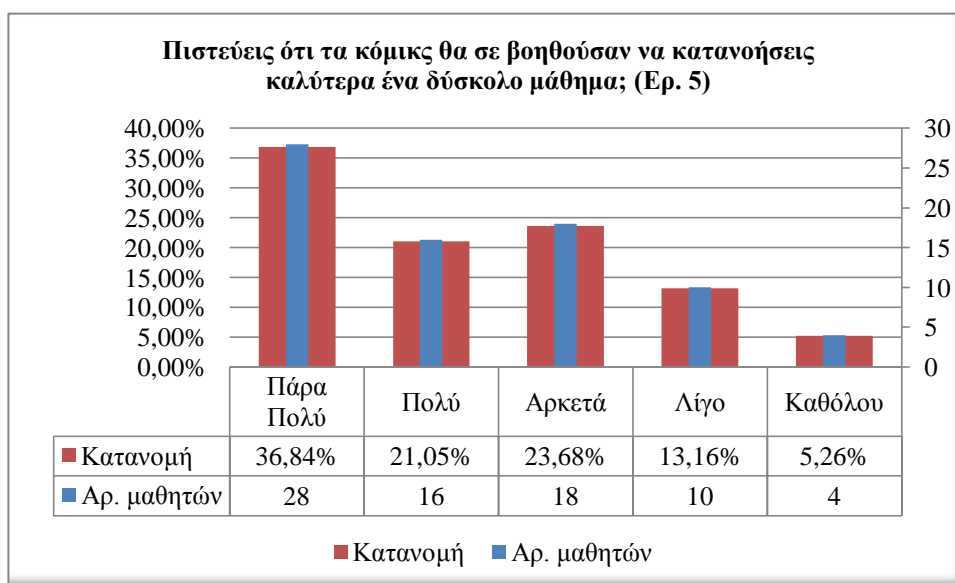
**Πίνακας 5.2:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα θα ήταν πιο ευχάριστο με τη χρήση ψηφιακών κόμικς

		Πιστεύεις ότι το μάθημα θα ήταν πιο ευχάριστο, αν ο καθηγητής/ δάσκαλός σου χρησιμοποιούσε ψηφιακά κόμικς;			
		Πάρα πολύ & Πολύ	Αρκετά	Λίγο & Καθόλου	Σύνολο
Σου αρέσουν τα βιβλία κόμικς;	Πάρα πολύ & Πολύ	47	5	6	58
		61,84%	6,58%	7,89%	76,32%
	Αρκετά	6	7	1	14
		7,89%	9,21%	1,32%	18,42%
	Λίγο & Καθόλου	2	1	1	4
		2,63%	1,32%	1,32%	5,26%
	Σύνολο	55	13	8	76
		74,37%	17,11%	10,53%	100,00%

### *Κατανόηση Γνωστικού Αντικειμένου (Ερ. 5)*

Για να διερευνήσουμε αν τα κόμικς θα βοηθούσαν τους μαθητές να κατανοήσουν το γνωστικό τους αντικείμενο, τους ρωτήσαμε την άποψή τους (Σχήμα 5.5). Οι 44 από τους 76 (ή το 57,89%) των μαθητών απάντησε ότι θα τους βοηθούσε «πάρα

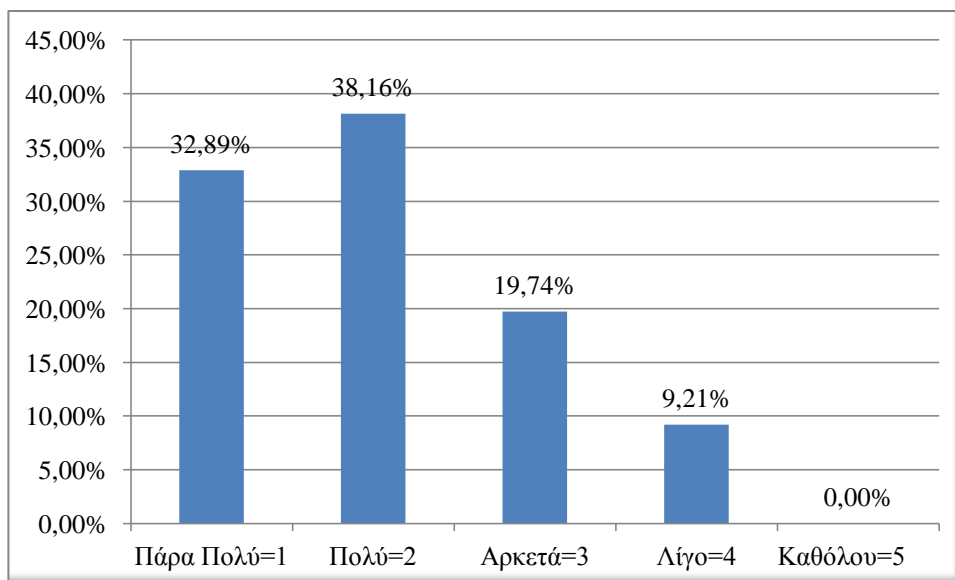
πολύ» και «πολύ», το 23,68% απάντησε «αρκετά» και το 18,42% «λίγο» έως «καθόλου».



**Σχήμα 5.5:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι τα κόμικς βοηθούν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου

### *Αποτελεσματικότητα της διδακτικής χρήσης των υπερμεσικών κόμικς*

Για να υπάρχει ένα μέγεθος για τη γενικότερη αξιολόγηση του πειράματος, δημιουργήθηκε η έννοια του «βαθμού αποτελεσματικότητας» που ορίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων σε τρεις ερωτήσεις: α) αν θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς, β) αν πίστευαν ότι το μάθημα θα ήταν πιο ευχάριστο με ψηφιακά/υπερμεσικά κόμικς γ) αν πίστευαν ότι τα κόμικς θα τους βοηθούσαν να κατανοήσουν καλύτερα ένα δύσκολο μάθημα. Με άλλα λόγια ο βαθμός αποτελεσματικότητας είναι η συνισταμένη του αν οι μαθητές απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς και του βαθμού στον οποίο πιστεύουν ότι θα κατανοούσαν το γνωστικό αντικείμενο.



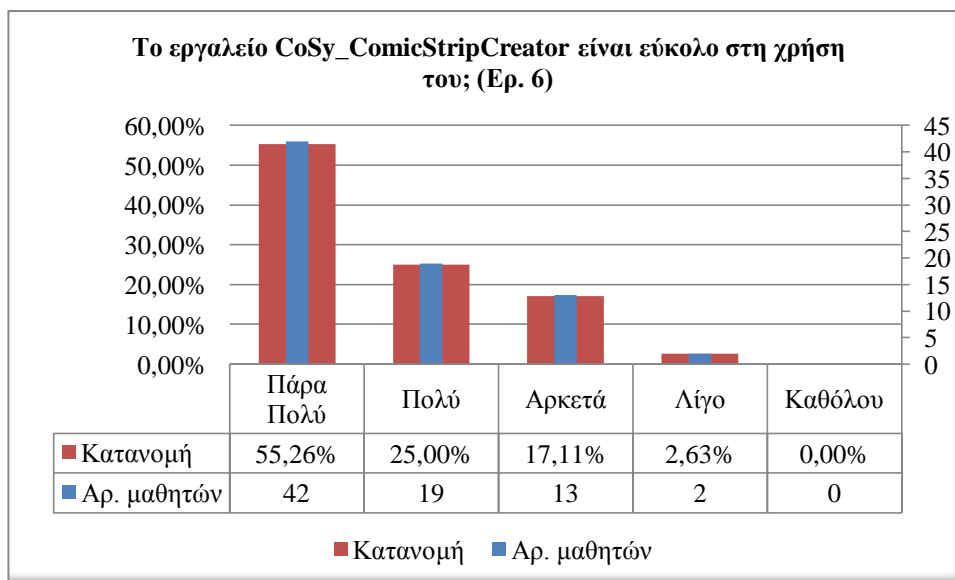
**Σχήμα 5.6:** Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας

Το παραπάνω διάγραμμα (Σχήμα 5.6) έδειξε ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι 54 στους 76 (ή 71,05% επί του συνόλου) θεώρησαν ότι η μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς μπορεί να είναι «πάρα πολύ» και «πολύ» αποτελεσματική, έναντι 15 μαθητών (19,74%) οι οποίοι την θεώρησαν «αρκετά» και 7 μαθητών ή 9,21% που τη θεώρησαν «λίγο» αποτελεσματική.

#### 5.2.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab

##### *Ευκολία στη Χρήση (Ερ. 6)*

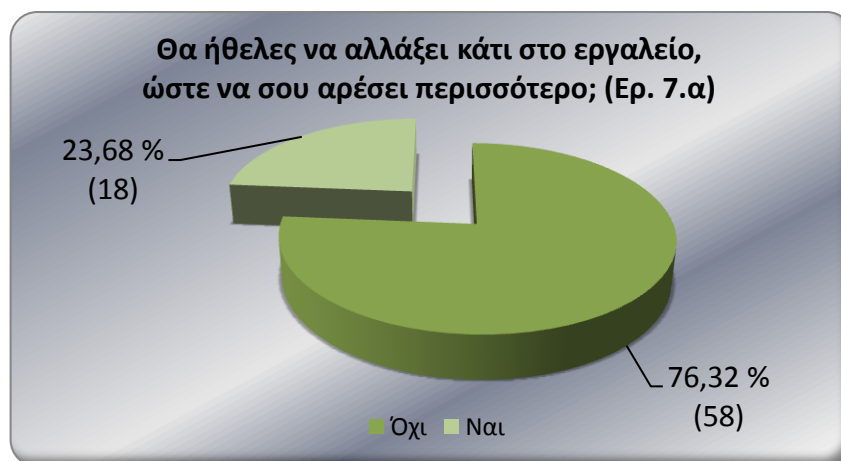
Το 80,26% (61) των μαθητών απάντησε ότι το εργαλείο ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύκολο στη χρήση του, το 17,11% ότι ήταν «αρκετά» εύκολο και το 2,63% «λίγο» ( Σχήμα 5.7).



**Σχήμα 5.7:** Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator

*Προτάσεις για αλλαγές - Παρατηρήσεις - Εντυπώσεις (Ερ. 7, 8,9)*

Οι 58 στους 76 μαθητές (76,32%) δεν ήθελαν να αλλάξει κάτι στο εργαλείο. Από τους υπόλοιπους 18 μαθητές (23,68%) οι 12 ανέφεραν ότι θα ήθελαν να μπου πιο πολλά clipart - χαρακτήρες, εικόνες και backgrounds, 4 θα ήθελαν μεγαλύτερα κόμικς σε έκταση και από ένας (1) κίνηση, ξεχωριστή αποθήκευση εικόνας και γενικά πιο εύκολη χρήση (Σχήμα 5.8 και Πίνακας 5.3).

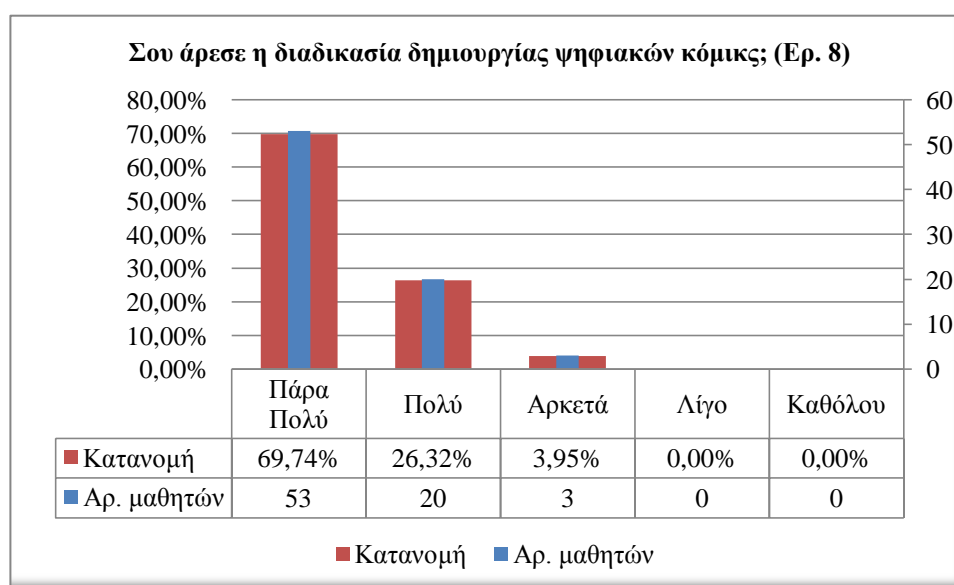


**Σχήμα 5.8:** Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν αλλαγές στο εργαλείο σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς

**Πίνακας 5.3:** Αλλαγές που προτείνουν οι μαθητές/τριες

Αν ναι, ποιες αλλαγές θα ήθελες να γίνουν; (Ερ. 7.β)
«Θα πρόσθετα πιο πολλά <i>backgrounds cliparts</i> εικόνες <i>frames</i> χαρακτήρες, εμπλουτισμό βιβλιοθήκης»(12)
«Μεγαλύτερα κόμικς, περισσότερα <i>frames</i> » (4)
«Πιο εύκολα προγράμματα»
«Πιο εύκολη χρήση»
«Ξεχωριστή αποθήκευση εικόνας»
«Κίνηση»
«Να μπορώ να γράφω περισσότερα»
«Να φαίνονται πιο καθαρά οι ήρωες»

Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι το 100% των συμμετεχόντων στην πιλοτική δοκιμή είχαν θετικά συναισθήματα και δήλωσαν ότι τους άρεσε η πράξη δημιουργίας κόμικς από «αρκετά» έως «πάρα πολύ» (Σχήμα 5.9).



**Σχήμα 5.9:** Κατανομή των μαθητών που τους άρεσε η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς

Ως προς τις δυσκολίες ανέφεραν την τοποθέτηση και το χειρισμό των αρχείων *cliparts* και των μπαλονιών διαλόγων, την προσπάθεια να κάνουν *resize* και να μετακινήσουν τις εικόνες, τη διαχείριση των εντολών του εργαλείου, αλλά και την έμπνευση, όσον αφορά τους διαλόγους μεταξύ των χαρακτήρων.

Ενθουσιώδεις ήταν οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση τι τους άρεσε. Πιο συγκεκριμένα πολλοί μίλησαν για ένα εύχρηστο, καταπληκτικό πρόγραμμα με ωραίες εικόνες, φόντα, χαρακτήρες που δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσει κανείς όποιο κόμικς επιθυμεί, με εύκολη εκμάθηση και απλό στη χρήση. Ακόμη εξήραν την ευχάριστη και διασκεδαστική διαδικασία, τη δυνατότητα να εκφράζουν τη σκέψη τους μέσα από κόμικς, να φτιάχνουν ποικίλες δικές τους ιστοριούλες, βάζοντας τα πρόσωπα που θέλουν σ' αυτές και να γράφουν ό,τι θέλουν στα μπαλονάκια διαλόγου. Στα θετικά ανέφεραν τη χαρά της δημιουργίας, την ενεργοποίηση της φαντασίας τους, την πλούσια «βιβλιοθήκη» για πολλές επιλογές, την ποικιλία στην επιλογή θεμάτων και το ότι δεν χρειάστηκε να βρουν δικές τους εικόνες.

**Πίνακας 5.4:** Προτιμήσεις και δυσκολίες των μαθητών (Ερ. 9)

<b>ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ</b>	<b>ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ</b>
«Εύχρηστο, καταπληκτικό πρόγραμμα με ωραίες εικόνες, φόντα, χαρακτήρες, (15) που δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσει κανείς όποιο κόμικς θέλει»	«Η τοποθέτηση και ο χειρισμός των αρχείων cliparts (3) και των μπαλονιών διαλόγων» (4)
«Έχει πλάκα, ευχάριστη διαδικασία να φτιάχνεις κόμικς σε υπολογιστή, διασκεδαστική ασχολία» (6)	«Η δημιουργία τους (3) στην αρχή» (1)
«Μπορούν να φτιάχνουμε ιστοριούλες δικές μας, να γράφουμε ό,τι θέλουμε στα μπαλονάκια διαλόγου, αλλά και να βάζουμε τα πρόσωπα που θέλουμε σε κάτι δικό μας» (χαρά δημιουργίας) (4)	«Η προσπάθεια να κάνουμε resize και να μετακινήσουμε τις εικόνες» (3)
«Εύκολη εκμάθηση - σε λίγο χρόνο και απλό στη χρήση» (3)	«Οι χαρακτήρες που κρύβονται»
«Έκφραση σκέψης μέσα από κόμικς» (2)	«Να βρω λόγια»
«Ο φανταστικός κόσμος που μπορεί να δημιουργήσει το μυαλό» (ενεργοποίηση φαντασίας) (2)	«Να αλλάζω συνέχεια από frames σε backgrounds από backgrounds σε cliparts και από cliparts σε balloons»
«Τα backgrounds και cliparts και οι χαρακτήρες που δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας μιας αστείας ιστορίας» (2)	
«Ποικιλία στην επιλογή θεμάτων» (2)	
«Δεν χρειάστηκε να βρω δικές μου εικόνες» (2)	
«Η ποικιλία των κόμικς που μπορούμε οι ίδιοι να δημιουργήσουμε»	
«Πλούσια βιβλιοθήκη για πολλές επιλογές»	



### 5.2.3 Ευρήματα - Αναλύοντας τα Μαθητικά Κόμικς

Τα κόμικ στριπ που σχεδίασαν οι μαθητές/τριες παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον. Αν και τα περισσότερα λόγω χρονικού περιορισμού αλλά και της έλλειψης εξοικείωσης με το εργαλείο ήταν ημιτελή και είχαν ελλείψεις ως προς τη δομή και την ανάπτυξη των χαρακτήρων, εντούτοις διαφάνηκε η προσπάθεια των μαθητών να εκφράσουν διάφορες ανησυχίες τους που αφορούσαν στο περιβάλλον, εικόνες από το μέλλον ή σύντομες ιστορίες περιπέτειας. Στα δείγματα των μαθητικών ψηφιακών κόμικς αξιοποιήθηκε η δύναμη των εικόνων και φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που προσφέρει αυτή η καινοτόμος στρατηγική. Για παράδειγμα, η συνεργατική σχεδίαση έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν το διάλογο, για να λύσουν τα προβλήματά τους, να εκφράσουν τις ιδέες και προτιμήσεις τους και να προβληματιστούν ως προς τη δόμηση μιας ιστορίας με υλικό λέξεις και εικόνες.

### 5.2.4 Σύνοψη

Μέσα από την αξιολόγηση της πιλοτικής δράσης και του εργαλείου με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και της παρατήρησης ανέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απόλαυσε τη διαδικασία και είχε θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, οι περισσότεροι εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήθελαν να διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, ότι το μάθημα με αυτόν τον τρόπο θα ήταν πιο ευχάριστο και θα το κατανοούσαν καλύτερα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρατηρήσεις ορισμένων μαθητών αναφορικά με την ενεργοποίηση της φαντασίας τους και τη χαρά δημιουργίας που τους προσφέρουν τα ψηφιακά κόμικς, αφού μέσω αυτών τους δίνεται η δυνατότητα να φτιάχνουν δικές τους ιστορίες και να βάζουν σε αυτές τα πρόσωπα που θέλουν. Αν και ελάχιστοι μαθητές/τριες ήταν μάλλον αρνητικοί στη χρήση ψηφιακών κόμικς στο σχολείο, κανένας δεν εξέφρασε δυσαρέσκεια στη γενική ερώτηση ποια ήταν τα συναισθήματά τους. Απεναντίας όλοι εκφράστηκαν ιδιαίτερος θετικά,

περιγράφοντας δυνατά συναισθήματα, αλλά και ενδιαφέρουσες απόψεις για τις δυνατότητες που δίνει το μέσο.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών οι οποίες συγκλίνουν και με αυτές της βιβλιογραφικής έρευνας (Μαρτινίδης, 1996; Versaci, 2001; Morrison et al., 2002; McVicker, 2007) η προστιθέμενη αξία των ψηφιακών κόμικς είναι η πρωτοτυπία, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η χαρά που προσφέρουν, η δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών, αλλά και μαθητών - εκπαιδευτικών, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια, η βιωματικότητα, η συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο μαθητή και το μάθημα που τώρα αποκτά μια πιο οικεία μορφή (ο μαθητής το νιώθει «δικό του»), η καλλιέργεια των καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών, η προαγωγή των γνώσεων, η διέγερση των συναισθημάτων και η δυνατότητα έκφρασης μέσα από τη σύμπλευση εικόνας - κειμένου (Βασιλικοπούλου et al., 2008).

## **5.3 Μελέτη Περίπτωσης 2η - Ισότητα των Δύο Φύλων**

### **5.3.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

#### **5.3.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου**

Στην πειραματική αυτή δράση έγινε η πρώτη προσπάθεια να ενταχτεί η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών/διαδικτυακών κόμικς στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος σε μαθήματα ημιτυπικού σχολικού γραμματισμού. Κύριος σκοπός ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών στη συνεργατική δόμηση μιας ιστορίας ψηφιακών κόμικς με θέμα την Ισότητα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού CoSy\_ComicStripCreator μαζί με άλλα ψηφιακά εργαλεία, όπως ο επεξεργαστής κειμένου και το λογισμικό παρουσιάσεων. Μαθήματα αναφοράς ήταν η Νεοελληνική Γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου και η Πληροφορική.

Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή ένα πλαίσιο παρεμβατικών προγραμμάτων του ΚΕΘΙ (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας) για την προώθηση της Ισότητας των Δύο Φύλων που εφαρμόστηκε σε πέντε σχολεία, οργανώθηκε μια ερευνητική δράση-σενάριο εκπαιδευτικής παρέμβασης το β' τρίμηνο του σχολικού έτους 2007 - 2008. Οι 25 μαθητές/τριες της Γ' τάξης κλήθηκαν να σχεδιάσουν ψηφιακά κόμικς σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, για να επιλύσουν το εξής κοινωνικό πρόβλημα: να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους σχετικά με το ζήτημα της Ισότητας των Δύο Φύλων (Βασιλικοπούλου et al., 2009).

### **5.3.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι**

Η διδακτική προσέγγιση ήταν σύμφωνη με τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Επιδιώχθηκε δηλαδή η διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών με δημοκρατική κριτική και υπεύθυνη στάση σε κοινωνικά ζητήματα, με σεβασμό στο διάλογο και με πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Ως προς τη γλώσσα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, να χρησιμοποιήσουν το ανάλογο επίπεδο λόγου για την περίπτωση επικοινωνίας, να χρησιμοποιήσουν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία και να συνθέσουν μια εργασία, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία της Πληροφορικής.

Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της διαδικασίας αναφέρονται στο 4ο κεφάλαιο, ενώ ειδικοί στόχοι ήταν:

- Να αναζητήσουν τις όψεις της καταπίεσης που ενδεχομένως να δέχεται μια γυναίκα μέσα στην οικογένεια της αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο
- Να προσδιορίσουν την έννοια της Ισότητας και να αναζητήσουν τρόπους για την καλλιέργειά της

- Να κατανοήσουν τη σημασία της ατομικής ευθύνης ως προς το σεβασμό των δικαιωμάτων του άλλου.

### 5.3.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου

Οι μαθητές/τριες σε ομάδες 2 - 3 ατόμων πρώτα στη σχολική τάξη και έπειτα στο εργαστήριο υπολογιστών, υλοποίησαν τη διδακτική δράση σε 8 διδακτικές ώρες εντός δύο εβδομάδων. Σχημάτισαν 10 ομάδες και παρέδωσαν ισάριθμα ψηφιακά κόμικς.

1η - 2η διδακτική ώρα: Αρχικά, επεξηγήθηκαν αναλυτικά οι λειτουργίες του λογισμικού CoSy\_ComicStripCreator μέσω ενός PowerPoint και έπειτα συζητήθηκαν στοιχεία της γλώσσας των κόμικς με τη βοήθεια σχετικού γλωσσάριου (Παράρτημα). Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες των 2 έως 3 ατόμων από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έλαβε υπόψη και τις προτιμήσεις τους, και ξεκίνησαν τη δοκιμή του λογισμικού. Ο εκπαιδευτικός βοηθούσαν και κατεύθυναν τους μαθητές, πρόσφεραν ανατροφοδότηση και έλυναν απορίες.

3η - 4η διδακτική ώρα: Αφού δημιουργήθηκε το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα με τη συζήτηση για θέματα Ισότητας και για την κοινωνική θέση της γυναίκας, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναζητήσουν σχετικό εικονιστικό και κειμενικό υλικό στο διαδίκτυο για το δικό τους ψηφιακό κόμικς με μηχανές αναζήτησης ή σε προτεινόμενους ιστοχώρους. Το κόμικς που κλήθηκαν να δημιουργήσουν είχε ως θέμα: *«Η καθημερινότητα ενός άντρα και μιας γυναίκας στο σπίτι»*. Στη συνέχεια κατανεμήθηκαν οι ρόλοι εντός της ομάδας (των σεναριογράφων και των εικονογράφων) από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές και μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας που εμπεριείχαν σε δομημένη μορφή τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Έτσι οι μαθητές ξεκίνησαν τη συγγραφή του σεναρίου για την ιστορία τους, αποτυπώνοντας σε κείμενο του Word στοιχεία της αφηγηματικής δομής.

5η - 6η διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες στο εργαστήριο Πληροφορικής μετέτρεψαν το σενάριο που δημιούργησαν σε μορφή κόμικς με τη βοήθεια του λογισμικού ComicLab, εισάγοντας έτοιμες εικόνες, τις οποίες επέλεξαν οι ίδιοι και προσάρμοζαν σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. Μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας, συγκεντρώθηκαν τα κόμικ στριπ όλων των ομάδων.

7η - 8η διδακτική ώρα: Παρουσιάστηκαν και αξιολογήθηκαν τα έργα όλων των μαθητικών ομάδων από τον εκπαιδευτικό και από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι επιπλέον συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που στόχευε τόσο στην αξιολόγηση του πειράματος όσο και στη λήψη ανατροφοδότησης για περαιτέρω έρευνα.

#### **5.3.1.4 Μέσα Αξιολόγησης**

Ως προς την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα τα εξής: Πρώτα, το ερωτηματολόγιο, που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες, ώστε να ανιχνευτούν οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι απόψεις τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Έπειτα αξιοποιήθηκε μια ρουμπρίκα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών ως προς τα μαθητικά κόμικς, η οποία περιέγραφε τα κριτήρια επιτυχούς σχεδίασής τους (ποιότητα κόμικς). Με βάση αυτή τη ρουμπρίκα αξιολογήθηκαν τα διαδικτυακά κόμικς από τους εκπαιδευτικούς, ενώ στοιχεία της ρουμπρίκας χρησιμοποιήθηκαν και σε προφορικό επίπεδο στη σχολική τάξη, ώστε να αυτοαξιολογηθούν και οι μαθητικές ομάδες. Τέλος, η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τον καθηγητή που τα εφάρμοσε στην τάξη του, ώστε να αντλήσει στοιχεία για την επιτυχία ή μη του εγχειρήματος.

### 5.3.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου

Το δείγμα αποτελείται από 25 μαθητές/τριες. Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων παρέδωσαν όλοι. Οι ερωτήσεις ήταν ομαδοποιημένες στις παρακάτω κατηγορίες:

Προφίλ Μαθητών:

1. Αναγνωστικές προτιμήσεις (Ερ. 1, 2, 3, 4)

Ευρήματα:

2. Επιθυμία για ανάγνωση ψηφιακών κόμικς (Ερ. 5)
3. Τα ψηφιακά κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία
  - i. Επιθυμία για ψηφιακά κόμικς στο μάθημα (Ερ. 6)
  - ii. Ευχαρίστηση - Ψυχαγωγία στο μάθημα (Ερ. 7)
  - iii. Κατανόηση γνωστικού αντικειμένου (Ερ. 8,9,10)
  - iv. Αποτελεσματικότητα της διδακτικής χρήσης των υπερμεσικών κόμικς
4. Ευχρηστία Εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 11, 12, 13, 14, 16)
5. Επέκταση προγράμματος και σε άλλα μαθήματα ή διδακτικές ενότητες (Ερ. 15)

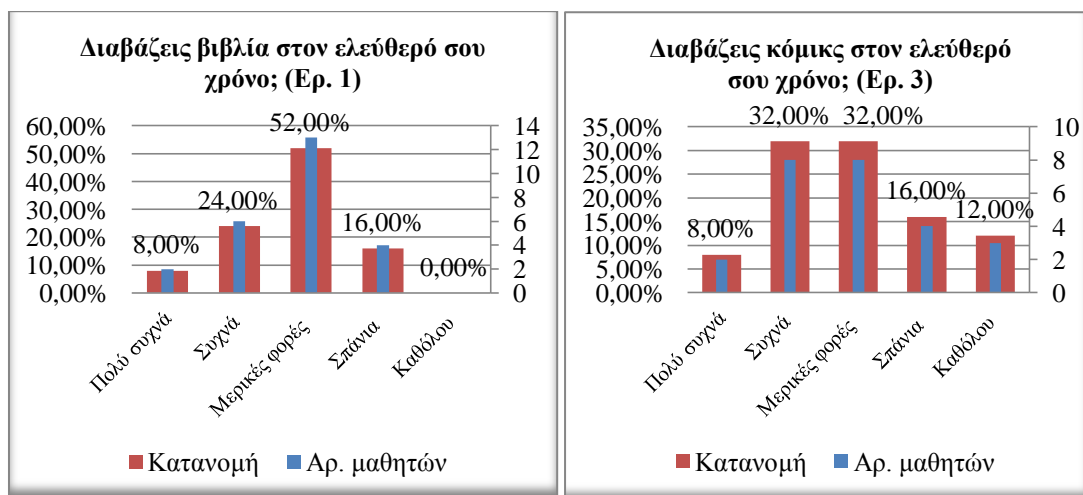
### Προφίλ Μαθητών

#### 5.3.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις (Ερ. 1, 2, 3, 4)

Ένα από τα στοιχεία στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία, ήταν το ποσοστό του δείγματος των μαθητών που διάβαζε βιβλία στον ελεύθερο χρόνο του. Από το σύνολο των 25 μαθητών, οι 8 (ή 32%) διάβαζαν βιβλία «συχνά» και «πολύ συχνά» στον ελεύθερό τους χρόνο, ενώ 4 (ή 29,16%) διάβαζαν «σπάνια». Οι υπόλοιποι 13 (52%) διάβαζαν «μερικές φορές» βιβλία (Σχήμα 5.10).

Ως προς το είδος βιβλίων που διάβαζαν οι μαθητές, 9 έδειξαν προτίμηση στα γενικά βιβλία και στη Λογοτεχνία, 6 στις Ψυχαγωγικές Τέχνες, 4 στην Τεχνολογία και τις Φυσικές Επιστήμες, 3 στη Φιλοσοφία και στην Επιστημονική

Φαντασία και 2 στις Καλές Τέχνες, στις Κοινωνικές Επιστήμες, στον Αθλητισμό και την Ψυχολογία (Πίνακας 5.5).



**Σχήμα 5.10:** Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο

Άλλο ένα στοιχείο που ενδιέφερε τη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν το ποσοστό του δείγματος που διάβαζε κόμικς στον ελεύθερο χρόνο του. Έτσι, «πολύ συχνά» ή «συχνά» διάβαζε το 40%, «μερικές φορές» το 32% και «σπάνια» έως «καθόλου» το 28% (Σχήμα 5.10).

**Πίνακας 5.5:** Αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών

Τι είδους βιβλία προτιμάς να διαβάζεις; (Ερ. 2)	Τι είδους Comics προτιμάς να διαβάζεις; (Ερ. 4)
Γενικά βιβλία	σατιρικά
Λογοτεχνία	μυστηρίου
Ψυχαγωγικές τέχνες	περιπέτειας
Τεχνολογία	εφηβικά
Φυσικές επιστήμες	φαντασίας
Φιλοσοφία	συμβολικά
Επιστημονικής Φαντασίας	αστυνομικά
Καλές τέχνες	κοινωνικά
Κοινωνικές επιστήμες	φιλοσοφικά
Αθλητισμός	ιστορικά
Ψυχολογία	πολεμικά
Αρχαιολογία, Αρχαιότητα, Ελληνική Ιστορία	ψυχολογικά

Όσον αφορά τα είδη των κόμικς που προτιμούσαν να διαβάζουν είχαν ως εξής: σατιρικά 13 μαθητές, μυστηρίου 12, περιπέτειας 10, εφηβικά, φαντασίας και συμβολικά από 4, αστυνομικά 3, ιστορικά, πολεμικά και ψυχολογικά από 2 και κοινωνικά και φιλοσοφικά ένας (1) μαθητής.

Από τον Πίνακα 5.6 διαπιστώνουμε ότι υπήρχαν 3 μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» βιβλία και κόμικς, έναντι κανενός μαθητή που να διάβαζε «σπάνια» ή να μη διάβαζε «καθόλου» βιβλία και κόμικς. Αντίστοιχα, υπήρχαν 2 μαθητές που διάβαζαν βιβλία «πολύ συχνά» και «συχνά» και διάβαζαν συγχρόνως «σπάνια» ή/και «καθόλου» κόμικς και 3 μαθητές που διάβαζαν βιβλία «σπάνια» ή/και «καθόλου» και συγχρόνως «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς. Οι υπόλοιποι 17 βρίσκονται κάπου στη μέση, δηλαδή άλλοι διάβαζαν «μερικές φορές» βιβλία και περισσότερο κόμικς, άλλοι «μερικές φορές» κόμικς και περισσότερο βιβλία.

**Πίνακας 5.6: Πίνακας συνάφειας μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς**

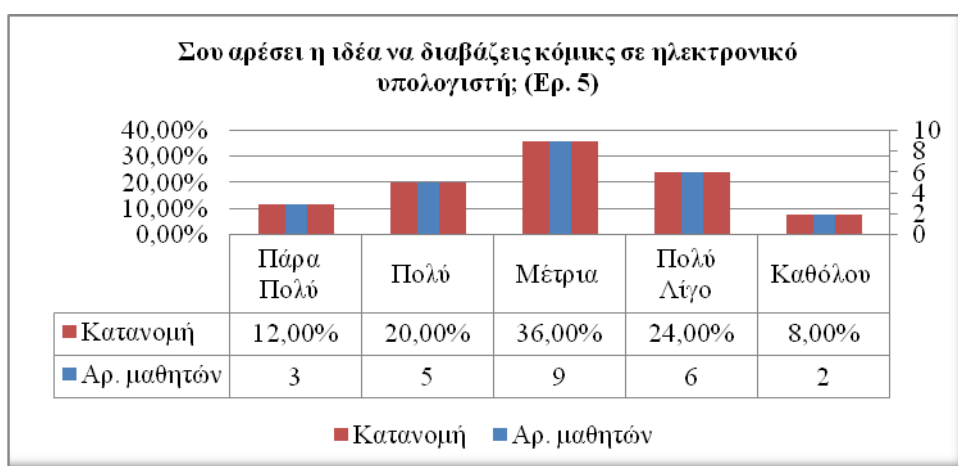
		Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;			
		Πολύ Συχνά & Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια & Καθόλου	Σύνολο
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά & Συχνά	3 12,00%	3 12,00%	2 8,00%	8 32,00%
	Μερικές φορές	4 16,00%	4 16,00%	5 20,00%	13 52,00%
	Σπάνια & Καθόλου	3 12,00%	1 4,00%	0,00%	4 16,00%
	Σύνολο	10 40,00%	8 32,00%	7 28,00%	25 100,00%



## Ευρήματα

### 5.3.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η.Υ. (Ερ. 5)

Πολύ θετικοί ήταν οι μαθητές και στην ιδέα να διαβάζουν κόμικς σε ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς στο 32% του συνόλου άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» η ιδέα, στο 36% άρεσε «μέτρια», στο 24% άρεσε «πολύ λίγο», ενώ στο 8% των μαθητών δεν άρεσε «καθόλου» (Σχήμα 5.11).

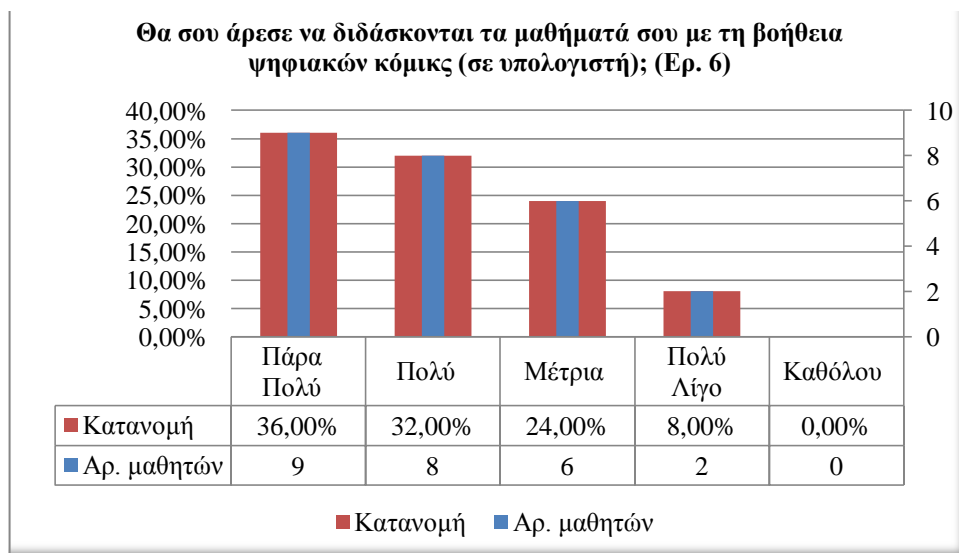


Σχήμα 5.11: Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν την ανάγνωση ψηφιακών κόμικς

### 5.3.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία

#### Επιθυμία για Ψηφιακά Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 6)

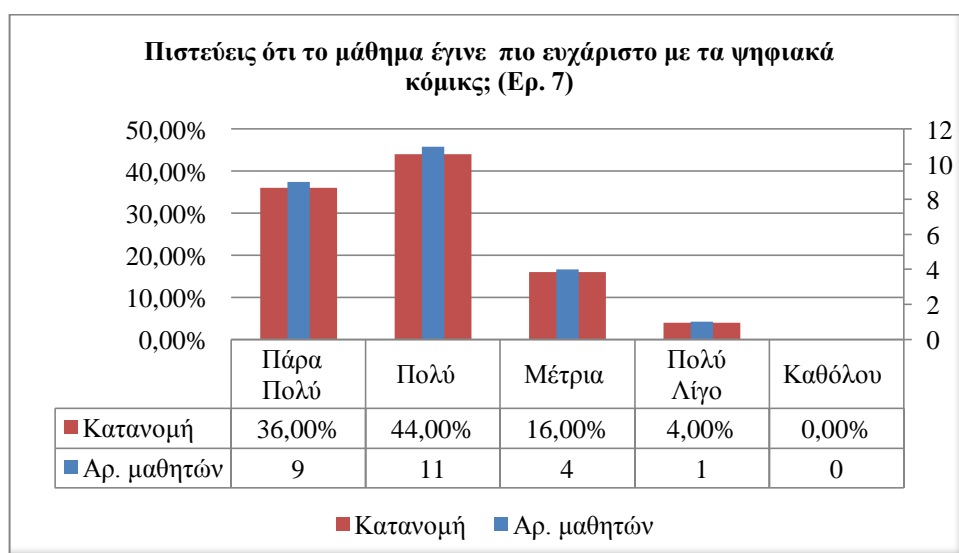
Από το δείγμα των 25 μαθητών η πλειοψηφία (17 ή 68%) απάντησε ότι θα τους άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, το 24,00% «μέτρια», ενώ σε ένα 8% άρεσε «πολύ λίγο». Δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να μην του άρεσε «καθόλου» η ιδέα να διδάσκονται τα μαθήματά του με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς (Σχήμα 5.12).



**Σχήμα 5.12:** Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς

### *Ευχαρίστηση και Ψυχαγωγία στο Μάθημα (Ερ. 7)*

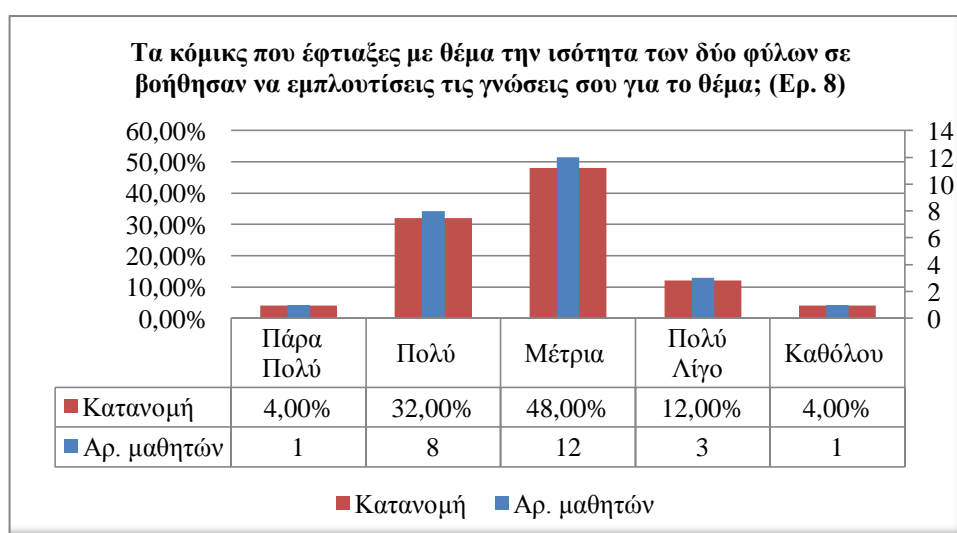
Στο Σχήμα 5.13 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (20 στους 25 ή το 80% επί του συνόλου) πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς. Στη μέση βρισκόνταν 4 μαθητές, οι οποίοι πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «μέτρια» πιο ευχάριστο, ενώ υπήρχε και ένας (1) μαθητής που πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πολύ λίγο» πιο ευχάριστο.



**Σχήμα 5.13:** Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα

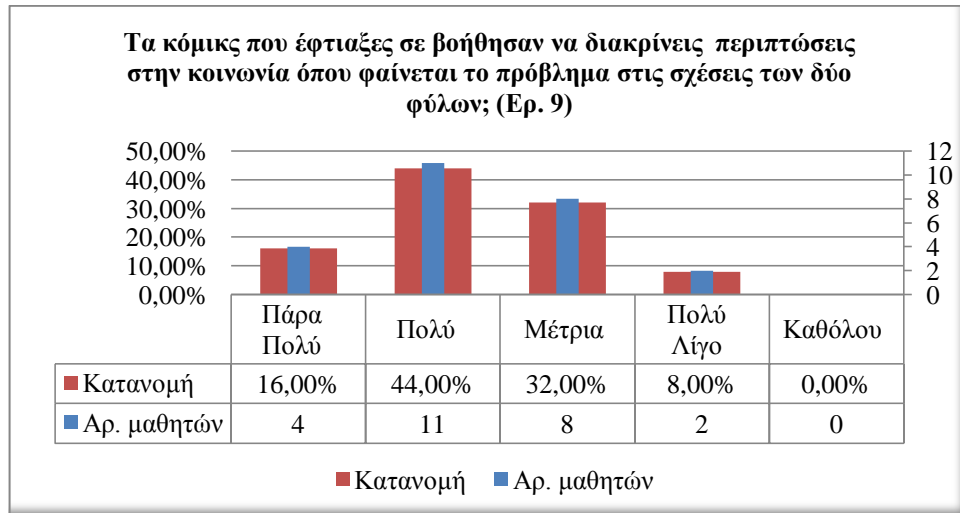
### Κατανόηση Γνωστικού Αντικειμένου (Ερ. 8, 9, 10)

Για να διερευνήσουμε αν οι μαθητές πίστευαν ότι κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο, τους ρωτήσαμε αν τα κόμικς που έφτιαξαν με θέμα την ισότητα των δύο φύλων τους βοήθησαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το θέμα (Σχήμα 5.14). Το 36% των μαθητών απάντησε ότι τους βοήθησαν «πάρα πολύ» και «πολύ», το 48% απάντησε «μέτρια» και το 16% «πολύ λίγο» έως «καθόλου».



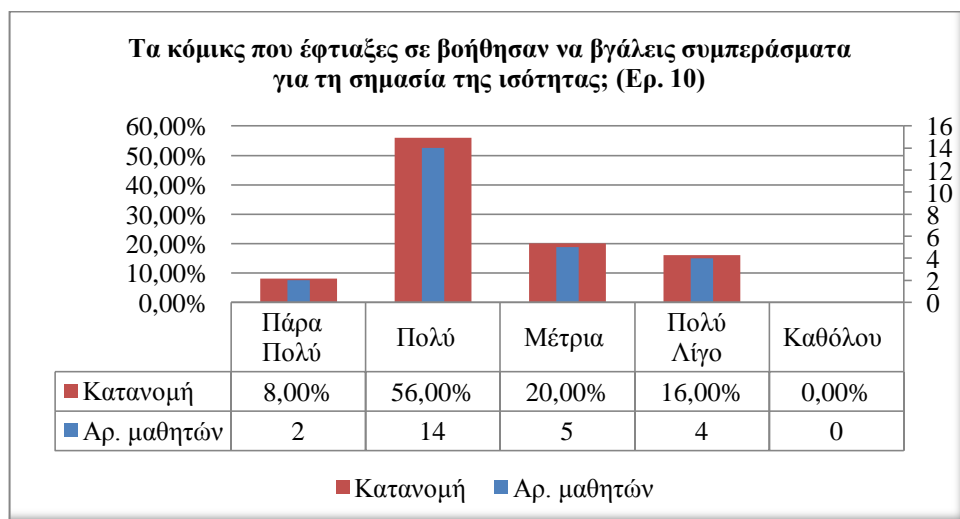
**Σχήμα 5.14:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους

Στο επόμενο σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο ερώτημα «Τα κόμικς που έφτιαξες σε βοήθησαν να διακρίνεις περιπτώσεις όπου φαίνεται το πρόβλημα στις σχέσεις των δύο φύλων;» το 60% των μαθητών απάντησε «πάρα πολύ» και «πολύ», το 32% «μέτρια» και μόλις το 8% απάντησε «πολύ λίγο», ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να μην τον βοήθησαν «καθόλου» (Σχήμα 5.15).



**Σχήμα 5.15:** Κατανομή των μαθητών που διέκριναν παραδείγματα στην κοινωνία

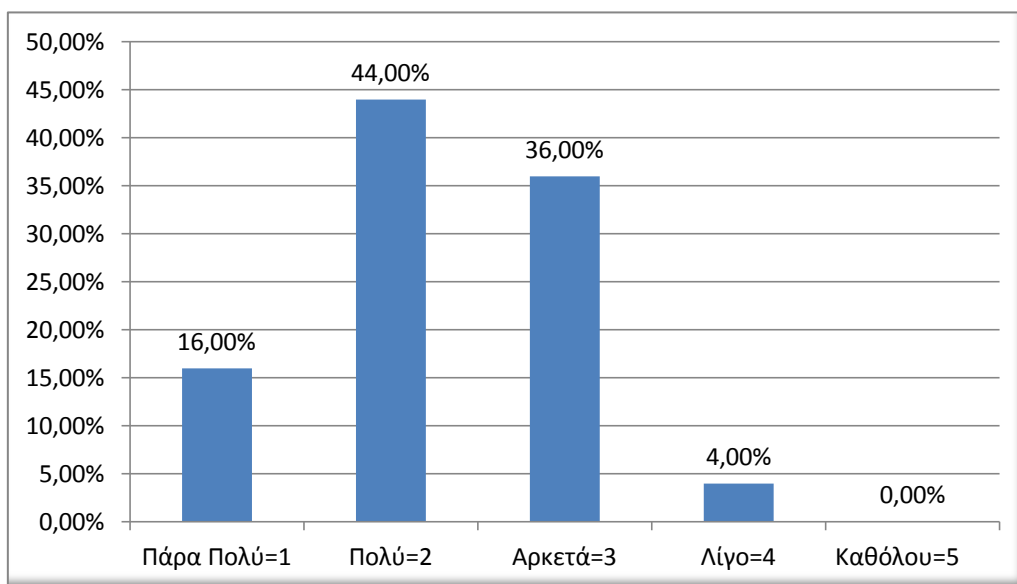
Τέλος, για να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές κατανόησαν την αξία της ισότητας τους ρωτήσαμε αν τα κόμικς που έφτιαξαν τους βοήθησαν να βγάλουν συμπεράσματα για τη σημασία της ισότητας. Το 64% των μαθητών απάντησε ότι τους βοήθησαν «πάρα πολύ» και «πολύ», το 20% «μέτρια» και το 16% «πολύ λίγο» (Σχήμα 5.16).



**Σχήμα 5.16:** Κατανομή των μαθητών που εξήγαγαν συμπεράσματα για την Ισότητα

### *Αποτελεσματικότητα της Διδακτικής Χρήσης των Υπερμεσικών Κόμικς*

Για να αξιολογηθεί συνολικά η πειραματική διδασκαλία, δημιουργήθηκε η έννοια του «βαθμού αποτελεσματικότητας» της διδακτικής χρήσης των υπερμεσικών κόμικς που ορίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις: α) αν θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, β) αν πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και γ) σε ποιο βαθμό κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια ο βαθμός αποτελεσματικότητας είναι η συνισταμένη του αν οι μαθητές απόλαυσαν τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς και του βαθμού στον οποίο πίστευαν ότι κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο.



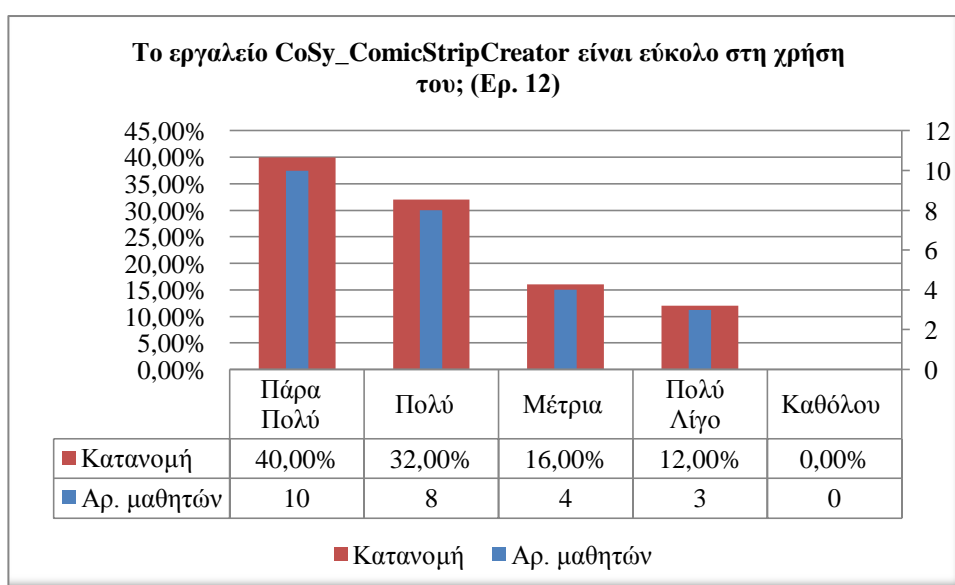
**Σχήμα 5.17:** Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς

Το Σχήμα 5.17 δείχνει ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι 15 στους 25 μαθητές (ή 60% επί του συνόλου), θεώρησαν την όλη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς «πάρα πολύ» και «πολύ» αποτελεσματική έναντι 9 μαθητών (36%) οι οποίοι την θεώρησαν «αρκετά» αποτελεσματική και ενός (1) μαθητή που την θεώρησε «λίγο» αποτελεσματική.

### 5.3.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 11, 12, 13, 15)

#### Αξιολόγηση του εργαλείου

Με το τρίτο μέρος των ερωτήσεων προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε το κατά πόσο το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικς CoSy\_ComicStripCreator, είναι εύκολο στη χρήση του. Το 72% των μαθητών απάντησε ότι το εργαλείο ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύκολο στη χρήση του, το 16% ότι ήταν «μέτρια» εύκολο και το 12% «πολύ λίγο» ( Σχήμα 5.18).



**Σχήμα 5.18:** Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator

Οι 15 στους 25 μαθητές δεν ήθελαν να αλλάξει το εργαλείο, θεωρώντας το πολύ καλό, ενδιαφέρον, ικανοποιητικό, εύκολο και ψυχαγωγικό. Από τους υπόλοιπους μαθητές οι 8 ανέφεραν ότι θα ήθελαν να μπουν πιο πολλά clipart - εικόνες και background, αλλά και χαρακτήρες. Ένας (1) μαθητής δήλωσε ότι θα ήθελε να μπορεί να σχεδιάζει μόνος του χαρακτήρες, για να αποδίδει καλύτερα τα συναισθήματα. Γενικά, από τα στοιχεία που αναφέρουν ότι τους δυσκόλεψαν,

κάποια ήταν τεχνικής φύσης, όπως ο εμπλουτισμός της «βιβλιοθήκης», και βελτιώθηκαν σε επόμενες μελέτες περίπτωσης (Πίνακας 5.7).

**Πίνακας 5.7:** Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο (Ερ. 13)

<b>ΟΧΙ</b>	<b>15</b>	<b>ΝΑΙ</b>
«Όχι πιστεύω ότι είναι εύκολο και ψυχαγωγικό»		«Να είναι πιο εύκολο στη χρήση» (2)
«Είναι αρκετά καλό δε χρειάζεται αλλαγές ίσως περισσότερα features»		«Θα ήθελα να εμπλουτιστεί με περισσότερες εικόνες»
«Όχι είναι πολύ ενδιαφέρον»		«Να μη βγαίνουν τα ανθρωπάκια πίσω από μπαλούν του πρώτου παραθύρου και να εμφανίζονται στο frame που έχουμε επέλεξαν, στις θέσεις που θέλουμε» (2)
«Όχι μου άρεσε πάρα πολύ και ήταν πολύ ενδιαφέρον»		«Θα μπορούσε ο κάθε χρήστης να φτιάχνει μόνος του πρόσωπο, έκφραση ματιών και στόματος, χρώμα δέρματος, ρούχα κ.λπ. για καλύτερη απόδοση συναισθήματος»
«Το εργαλείο ήταν καλό και ότι γενικά δε χρειάζεται αλλαγές, ίσως μεγαλύτερη ποικιλία στις εικόνες»		«Να έχει περισσότερες φιγούρες αγοριού - κοριτσιού»
«Πολύ καλά φτιαγμένο δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι»		«Να εμπλουτιστεί με επιπλέον εικόνες, backgrounds κ.λπ.»
«Όχι είναι αρκετά ικανοποιητικό»		«Θα ήθελα να μπορούσα να έχω πιο πολλά στριπ σε κάθε σελίδα και να μην ήταν δύο το μέγιστο»
«Δεν πιστεύω πως χρειάζονται αλλαγές»		«Θα ήθελα να έχει περισσότερους χαρακτήρες αποθηκευμένους για να βοηθήσουν τα παιδιά που δεν ξέρουν καλά υπολογιστές και δεν ξέρουν πως να βάζουν δικές τους φωτογραφίες. Εφόσον δίνεται σε παιδιά Γ' Γυμνασίου να γίνει πιο περίπλοκο για να τους κρατά το ενδιαφέρον και για χρήση μετά το σχολείο»
		«Αρκετά πλήρες, αλλά με ενοχλεί ο περιορισμός των backgrounds και cliparts, όμως αυτό αλλάζει»
		«Τα ανθρωπάκια να πηγαίνουν στις θέσεις που τα θες και όχι να κρύβονται πίσω από φούσκες»
		«Θα μπορούσε να έχει πιο πολλές εικόνες cliparts (7) και χαρακτήρες» (8)

Ως προς το τι άρεσε στους μαθητές ή τι τους δυσκόλεψε (Πίνακας 5.8) τα στοιχεία που τους άρεσαν και παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον είναι τα εξής: δυνατότητα συνεργασίας, λήψη αποφάσεων με συζήτηση, κατάθεση διαφορετικών απόψεων για το θέμα, προβληματισμός, δημιουργικότητα,

δυνατότητα δημιουργίας ενός δικού τους κόμικς, το εικονιστικό υλικό του εργαλείου, διασκέδαση, ευχαρίστηση, δυνατότητα να περάσουν τα δικά τους μηνύματα, αλλά και να δώσουν μορφή στη φαντασία τους.

**Πίνακας 5.8:** Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο (Ερ. 11)

<b>ΜΟΥ ΑΡΕΣΣΕ</b>	<b>ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ</b>
«Εύκολο πρόγραμμα το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο»	«Το πρόγραμμα μερικές φορές ήταν δύσκολο στο χειρισμό» (3)
«Πολύ εύκολο αλλά περιορισμός της φαντασίας σε λίγα φόντα και χαρακτήρες. Λύση να φτιαχτεί site με χαρακτήρες και φόντα που μπορούν να φτιαχτούν από τα παιδιά και με στοιχεία που να υποστηρίζονται από το εργαλείο ώστε να ξεφεύγουν από τα όρια του εργαλείου»	«Να βρω κάποιες έξυπνες ατάκες και η ιστορία να είναι καλά δομημένη»
«Μου άρεσαν πολύ τα φόντα και οι ήρωες» (6) «Το πρόγραμμα ήταν φανταστικό και δεν υπερβάλλω»	«Τι κόμικς να βάλω και πως να εγκαταστήσουμε τα κλιπαρτζ και τα φόντα στο εργαλείο»
«Από το γεγονός ότι καταφέραμε να συνεργαστούμε με τα υπόλοιπα παιδιά σημαίνει ότι μας φάνηκε απίστευτα ενδιαφέρον και διασκεδαστικό. Ήταν κάτι ιδιαίτερο και πρωτότυπο»	«Η δυσκολία υπήρχε μέχρι να καταλάβω πως λειτουργούσε το σύστημα, μετά δεν είχε πρόβλημα»
«Δεν με κούρασε κάτι, μέχρι να ανακαλύψουμε πως δουλεύουν όλα», «διασκεδαστική διαδικασία», «πολύ ευχάριστο μάθημα» (8)	«Δυσκαμψία ποιο συναίσθημα αντιστοιχεί σε ποια έκφραση. Στα συννεφάκια δεν χώραγαν τα γράμματα»
«Μου άρεσε ότι συνεργάστηκα με δύο φίλες μου και ψάχναμε μαζί το θέμα του κόμικ. Έτσι μπορέσαμε να συζητήσουμε θέματα για την ισότητα και να ακούσω και διαφορετικές απόψεις για το θέμα, δεν περιορίστηκα στις δικές μου ιδέες» (7)	«Τα ανθρωπάκια έβγαιναν πίσω από τα balloons και στην αρχή δεν τα έβρισκα»
«Με το πάτημα λίγων κουμπιών έφτιαξα μια ολόκληρη ιστορία»	«Με δυσκόλεψε η εγκατάσταση και η αποθήκευση» (2)
«Μπορούσα να περάσω τα δικά μου μηνύματα με δημιουργικό τρόπο»	«Αρχικά όταν σώσαμε την εργασία μετά δεν ξέραμε που την είχαμε βάλει»
«Εύκολο στη χρήση» (3), «μπορείς να βάλεις δικές σου φωτογραφίες», «ιδιαίτερο πρωτότυπο», «απίστευτα ενδιαφέρον», «φανταστικό χωρίς υπερβολές»	«Μετακίνηση μπαλονιών», «να βρω κατάλληλο μέγεθος, ώστε να χωράνε τα λόγια»
«Οι ιδέες για τη δημιουργία κόμικς»	«Δύσκολη η επιλογή του θέματος της ιστορίας, ώστε να έχει απήχηση»
«Μου άρεσε που μπορούσες να δώσεις μορφή στη φαντασία σου»	«Μέχρι να το μάθω, πως λειτουργεί στην αρχή» (2)
«Δε με δυσκόλεψε τίποτε ιδιαίτερα», «μου άρεσαν οι φιγούρες, η οργάνωση και το ότι μπορούσες να γράφεις με διάφορους τρόπους τις φωνές των ηρώων»	«Η αρχή των κόμικς», «ήταν δύσκολο να βρεις τη γενική ιδέα», «δυσκολία πολύ λίγο στους διαλόγους»



Εντούτοις, αναφέρθηκαν και δυσκολίες ως προς την εύρεση κατάλληλων διαλόγων, τον εντοπισμό του συναισθήματος που αντιστοιχεί σε κάθε έκφραση, την εύρεση έξυπνων διαλόγων, την ορθή δόμηση της ιστορίας και την επιλογή του κατάλληλου είδους κόμικς. Επίσης, φάνηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ξεκινήσουν την ιστορία τους από μια γενική ιδέα και να δημιουργήσουν μια ιστορία με απήχηση στους συμμαθητές τους. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με την έλλειψη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην ελληνική εκπαίδευση και την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με αυτή τη διαδικασία (Νικολαΐδου, 2009).

### *Παρατηρήσεις - Εντυπώσεις για το Μάθημα με τη Βοήθεια του Εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 16)*

Αξιοσημείωτες είναι και οι απαντήσεις των παιδιών για τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα περισσότερα περιέγραψαν το μάθημα ως ευχάριστο, διασκεδαστικό και ενδιαφέρον, διότι ξέφυγαν από τα συνηθισμένα και μπόρεσαν να δημιουργήσουν δικά τους έργα σχετικά με την Ισότητα μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση. Η κούρασή τους ήταν ευχάριστη, διότι γέλασαν πολύ και συνεργάστηκαν πολύ καλά με τον καθηγητή, αλλά και μεταξύ τους. Τέλος, η εμπειρία τους ήταν πιο ενδιαφέρουσα από μια απλή Έκθεση για το ίδιο θέμα (Πίνακας 5.9). Από όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται έρευνες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των κόμικς, αλλά και την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Hutchinson, 1949; Haugaard, 1973; Alongi, 1974; Green, 1993; Morrison et al., 2002; Norton, 2003; Little, 2005; Schwarz, 2006; Carter, 2007b; Lesesne, 2007; McVicker, 2007).

### Πίνακας 5.9: Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα

<b>Ποια τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις σου για το μάθημα με τη βοήθεια του εργαλείου CoSy_ComicStripCreator; (Ερ. 16)</b>
«Ήταν διασκεδαστικό και έκανε ευχάριστο το μάθημα» (6)
«Είμαι χαρούμενος, γιατί με αυτό το πρόγραμμα μπορώ να φτιάχνω όποτε θέλω κόμικς», «μπορεί κανείς να γράψει όσες χιουμοριστικές ιστορίες θέλει με πολύ κέφι και σε πολύ λίγο χρόνο» (2)
«Ένα ωραίο και ευχάριστο πρόγραμμα που χρειάζεται λίγο ακόμα ανάπτυξη» (3)
«Πολύ θετικές εντυπώσεις, έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον» (3)
«Το μάθημα έγινε πιο φιλικό και ενδιαφέρον προς το μαθητή, αλλά και πιο ευχάριστο προς το δάσκαλο»
«Ευχάριστο μάθημα», «συνεργασία μαθητών σε ομάδες», «πολύ θετικές εντυπώσεις» (2)
«Φοβερό μάθημα», «άσπογη συνεργασία μαθητή - καθηγητή», «τέλειος τρόπος προσέγγισης του θέματος της Ισότητας»
«Ωραίες. Ήταν κάτι νέο που έπρεπε να μάθουμε μέσα σε λίγο χρονικό περιθώριο και να φτιάξουμε δικές μας ιστορίες. Ήταν πρόκληση να το φτιάξουμε και να το παραδώσουμε μέσα σε λίγο καιρό»
«Πολύ καλές εντυπώσεις. Προσέφερε ποικιλία στο μάθημα»
« Ήταν η πρώτη φορά που δούλενα στο πρόγραμμα και το ευχαριστήθηκα»
«Το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον, εφόσον ξεφύγαμε από τα καθιερωμένα. Διαφορετικά θα ήταν ένα κοινό μάθημα πληροφορικής»
«Πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα και ειδικά η αφορμή/θέμα για το οποίο χρησιμοποιήθηκε. Ξεφύγαμε από το μάθημα και δείξαμε ενδιαφέρον για την Πληροφορική»
«Ευχάριστη εμπειρία και πιο ενδιαφέρον από μια απλή Έκθεση» (3)
«Θετικές εντυπώσεις, όμορφα συναισθήματα ήταν πολύ ευχάριστα»
«Πολύ γέλιο, ευχάριστη κούραση και μοναδική εμπειρία μεταξύ συμμαθητών, δυνατότητα συνεργασίας και αμεσότητα μεταξύ μαθητών-καθηγητών, τέλειο πραγματικά»
«Ήταν πρωτότυπο και μας έδωσε τη δυνατότητα να ξεφύγουμε από τα προκαθορισμένα πλαίσια του μαθήματος»

### Προσθήκη Υπερμεσικών Στοιχείων στα Κόμικς

Στην ερώτηση που τέθηκε σχετικά με τη χρήση υπερμέσων οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ήταν θετικοί, επειδή πίστευαν ότι μπορούν να κάνουν τα κόμικς πιο ρεαλιστικά, ζωντανά και ενδιαφέροντα. Ο συνδυασμός ήχου, εικόνας και κίνησης θεώρησαν ότι παροτρύνει το χρήστη να τα παρακολουθήσει. Οι αρνητές τους από την άλλη δεν επιθυμούσαν να μετατραπουν τα αγαπημένα τους κόμικς σε «ταινίες» ή «βιντεάκια». Αν και παραδέχθηκαν ότι η χρήση των πολυμέσων καθιστά τα κόμικς πιο παραστατικά, δεν θα ήθελαν να απομακρυνθούν από την ιδέα των κλασικών στατικών κόμικς, γιατί πίστευαν ότι υπάρχει κίνδυνος να

χάσουν την παραδοσιακή αξία και ομορφιά τους και να γίνουν ταινία ή κινούμενα σχέδια - αν και τα θεώρησαν και αυτά χρήσιμα. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι απόψεις αυτές δεν έρχονται σε αντίθεση με τις προθέσεις της παρούσας προσέγγισης καθώς στόχος της είναι η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου κόμικς με εντοπισμένα υπερμεσικά στοιχεία, όπως υπερσυνδέσμους σε πολυμεσικό υλικό, το οποίο όμως να αποπνέει την αίσθηση του παραδοσιακού μέσα από τη δυνατότητα ξεφυλλίσματος, την ύπαρξη σελίδων με καρέ διαφόρων σχημάτων, με συνεφάκια διαλόγου, με λεζάντες κ.λπ..

**Πίνακας 5.10:** Προτιμήσεις στατικών ή πολυμεσικών κόμικς

<b>Θα προτιμούσες ψηφιακά κόμικς σε στατική μορφή ή με χρήση πολυμέσων και υπερμέσων (ήχος, video κ.λπ.); Γιατί; (Ερ. 14)</b>	
<b>με χρήση πολυμέσων και υπερμέσων (19)</b>	<b>σε στατική μορφή (4)</b>
«Θα έχει καλύτερη ανάλυση»	«Αν έπαιναν να είναι σε στατική μορφή θα ήταν κινούμενα σχέδια και όχι κόμικς αν και αυτό θα ήταν πολύ χρήσιμο»
«Προσφέρουν περισσότερη διασκέδαση» «Γενικά τραβάνε πιο πολύ το κάθε παιδί να ασχοληθεί με αυτό» (3)	«Έχουν μείνει στην ιστορία, έχουν χαρακτηριστεί διαχρονικά, αλλά η τεχνολογία συνεχίζει με αλματώδη βήματα και οι άνθρωποι αναζητούν τα νέα πράγματα»
«Ο ήχος και τα βίντεο κάνουν το κόμικς πολύ πιο ρεαλιστικό»	«Με τα πολυμέσα και υπερμέσα συμβαδίζουμε με την τεχνολογία και σβήνουμε την ακόρεστη πείνα για καινούρια πράγματα»
«Πιο ενδιαφέροντα» (8), «παραστατικά» (3), «ενδιαφέροντα», «εντυπωσιακά» (2), «αστεία» (2), «ευχάριστα» (4), «ζωντανά» (8), «καλή και ενδιαφέρουσα ιδέα»	«Με τη χρήση υπερμέσων χάνει την παραδοσιακή του αξία - ομορφιά και γίνεται ταινία»
«Συνδυάζουν ήχο, εικόνα, κίνηση με αποτέλεσμα να κεντρίζουν ενδιαφέρον και να παροτρύνουν το χρήστη να τα παρακολουθήσει»	«Ίσως να απομακρύνονταν από την ιδέα των κλασικών κόμικς και θα μιλάμε για βιντεάκια»

### 5.3.2.5 Σχετικά με την Επέκταση του Προγράμματος και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 15)

Η τελευταία ερώτηση αναφερόταν στο αν θα ήθελαν οι μαθητές να επαναλάβουν τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς σε κάποιο άλλο μάθημα ή σε άλλη

διδασκτική ενότητα, από την οποία μπορεί να εξάγει κανείς το συμπέρασμα της γενικότερης αποδοχής του προγράμματος.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές θα ήθελαν να επαναληφθεί η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς, με εξαίρεση δύο (2) οι οποίοι δεν επιθυμούσαν την επέκτασή τους σε άλλα μαθήματα γιατί «τα πιο πολλά μαθήματα δεν χρειάζονται υπολογιστή». Ως προς το διδασκτικό αντικείμενο οι περισσότεροι απάντησαν ότι τα ψηφιακά κόμικς είναι κατάλληλα για όλα τα μαθήματα, ενώ άλλοι μίλησαν για φιλολογικά, Πληροφορική, Βιολογία, θεωρώντας ότι γενικά με τα ψηφιακά κόμικς το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και κεντρίζεται το ενδιαφέρον. Εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι μαθητές θα επιθυμούσαν να επαναλάβουν την καινοτομική αυτή δράση και μάλιστα σχεδόν σε όλα τα μαθήματα (Πίνακας 5.11).

#### **Πίνακας 5.11:** Επιθυμία για επέκταση και σε άλλα μαθήματα

<b>Σε ποια μαθήματα και με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο CoSy_ComicStripCreator; (Ερ. 14)</b>	<b>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΕΠ (3)</b>	<b>ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ</b>
«Σε οποιοδήποτε μάθημα με οποιοδήποτε τρόπο» (9)	«Σε λίγα ή και καθόλου» (2)	«Εύχρηστο με ανάλογες ατάκες, μάθημα πιο ενδιαφέρον»
«Σε πολλά»		«Τα πιο πολλά μαθήματα δεν θέλουν υπολογιστή»
«Τεχνολογία»		«Για εκμάθηση ύλης» (2)
«Ιστορία» (3)		«Πρότζεκτ, εμφάνιση διαφανειών»
«Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»		«Λόγω μπαγκκράουντ»
«Γλώσσα, Ιστορία, Νεοελληνικά Κείμενα»		«Για χρήση παραδειγμάτων και την αύξηση του ενδιαφέροντος»
Θρησκευτικά		«Πληροφορίες»
«Πληροφορική» (3), «Θετικές Επιστήμες» (3)		«Ανάπτυξη σκέψεων, ιδεών προς άλλους μέσω δικών μας κόμικς»
«Βιολογία»		«Περιβάλλον, μόλυνση»
		«Ενημέρωση μέσω κόμικς και όχι με φυλλάδια»

### **5.3.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρίκας Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς**

Η ρουμπρίκα αξιολόγησης του μαθητικού κόμικς (Πίνακας 5.12) αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν σε προφορικό επίπεδο.

Οι ομάδες των μαθητών ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία στα ζητούμενα της έρευνας όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού βιβλίου υπερμεσικών κόμικς για τον προβληματισμό της σχολικής κοινότητας σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων. Οι δέκα ομάδες γενικά παρέδωσαν από πολύ καλό έως εξαιρετικό κόμικς, ενώ συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας όλων των ομάδων ήταν 1,75 δηλαδή πολύ καλή επίδοση συνολικά.

Ως προς το θέμα της ιστορίας οι επιδόσεις των μαθητών ήταν οι περισσότερες πολύ καλές ή και άριστες. Συγκεκριμένα, 4 ομάδες (40%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, πρωτοτύπησαν στις δημιουργίες τους, αξιοποίησαν την πολιτισμική τους εμπειρία και εμβάθυναν στο προς επίλυση πρόβλημα. Οι 5 (50%) είχαν πολύ καλή επίδοση και μία (1) ομάδα (10 %) μέτρια επίδοση, δεδομένου ότι το θέμα της ιστορίας της δεν είχε αρκετή πρωτοτυπία ούτε εμβάθυνε στο προς επίλυση πρόβλημα. Ο μέσος όρος 1,70 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 1,75.

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο πολύ καλές ή και εξαιρετικές. Συγκεκριμένα, ως προς την πλοκή 2 ομάδες (20%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση και ανέπτυξαν πλήρως τα μέρη της πλοκής, 6 (60%) είχαν πολύ καλή επίδοση, δηλαδή επαρκή ανάπτυξη και 2 (20%) μέτρια ανάπτυξη. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 1,75. Οι μαθητές παρουσίασαν ιστορίες με αναπτυγμένη πλοκή, ενότητα τόπου και χρόνου στις σκηνές και ενδιαφέροντες χαρακτήρες

Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές («πότε» και «πού»), 5 ομάδες (50%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τον τόπο και το χρόνο. Οι 4 (40%) είχαν πολύ καλή επίδοση, αφού στα κόμικς τους ο τόπος και ο χρόνος ήταν επαρκώς προσδιορισμένοι, ενώ σε μία (1) (10%) ήταν ανεπαρκώς προσδιορισμένοι ή δεν καθορίζονταν. Ο μέσος όρος 1,60 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς την εμφάνιση, συμπεριφορά και την προσωπικότητα των χαρακτήρων 4 ομάδες (40%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση. Οι βασικοί χαρακτήρες τους εξελίσσονταν πλήρως και περιγράφονταν με πολλές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης ενημερωνόταν με ακρίβεια για αυτούς. Ακόμη, 5 ομάδες (50%) είχαν πολύ καλή επίδοση, αφού οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονταν και περιγράφονταν με αρκετές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης σχημάτισε μια καλή ιδέα για αυτούς. Μία (1) ομάδα (10%) είχε μέτρια επίδοση, διότι οι βασικοί χαρακτήρες αποδίδονταν με λίγες λεπτομέρειες και ο αναγνώστης σχημάτισε αδρά μια ιδέα για αυτούς. Ο μέσος όρος 1,70 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο.

Ως προς τους διαλόγους και τις λεζάντες μία (1) ομάδα (10%) σημείωσε εξαιρετική επίδοση, οι διάλογοι και οι λεζάντες της προωθούσαν την εξέλιξη της ιστορίας και ήταν απόλυτα κατανοητοί, ενώ 8 (80%) ομάδες είχαν πολύ καλή επίδοση, δηλαδή οι λεζάντες και οι διάλογοι τους ήταν τις περισσότερες φορές σχετικοί με την ιστορία και γίνονταν κατανοητοί. Τέλος, μία (1) ομάδα (10%) είχε μέτρια επίδοση, αφού οι διάλογοι παρουσίαζαν προβλήματα. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

**Πίνακας 5.12:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης της επίδοσης: Κόμικς για Ισότητα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ. Ο.	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 2	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 4	ΣΥΝΟΛΟ ΟΜΑΔΩΝ
ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)	<b>1,70</b>	4 40,00%	5 50,00%	1 10,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)	<b>2,00</b>	2 20,00%	6 60,00%	2 20,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πού; Πότε;)	<b>1,60</b>	5 50,00%	4 40,00%	1 10,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;· εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)	<b>1,70</b>	4 40,00%	5 50,00%	1 10,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΔΙΑΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΛΕΖΑΝΤΕΣ	<b>2,00</b>	1 10,00%	8 80,00%	1 10,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)	<b>1,40</b>	6 60,00%	4 40,00%	0 0,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ	<b>1,80</b>	4 40,00%	4 40,00%	2 20,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ/ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	<b>1,80</b>	3 30,00%	6 60,00%	1 10,00%	0 0,00%	<b>10</b> <b>100,00%</b>
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,75</b>					

Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, σε 6 ομάδες (60%) χρησιμοποιήθηκε ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. σε ποσοστό άνω του 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ηρώων. Τέλος, 4 ομάδες (40%) χρησιμοποίησαν τη γλώσσα σωστά σε ποσοστό 50 - 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας διαλόγων (πολύ καλή επίδοση). Ο μέσος όρος 1,40 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 1,75, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα υπερμεσικά κόμικς συμβάλλουν στη γλωσσική καλλιέργεια.

Ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα σε 4 (40%) ομάδες αναγνωρίζονταν πλήρως οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών-δημιουργών του κειμένου και επετεύχθη ο σκοπός του κόμικς, σε 4 (40%) αναγνωρίζονταν πολύ καλά, σε 2 (20%) αναγνωρίζονταν μέτρια και δεν επετεύχθη πλήρως ο σκοπός του κόμικς. Ο μέσος όρος 1,80 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων. Οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις τους για θέματα Ισότητας με κριτική ματιά και διάθεση βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης. Αποτύπωσαν περιστατικά ενδοοικογενειακών σκηνών που αναπαρήγαγαν στερεότυπα για το ρόλο της γυναίκας, τα οποία και καταδίκασαν.

Ως προς την καλλιτεχνική σκοπιά/εικονογράφηση σε 3 ομάδες (30%) το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων «έδενε» απόλυτα με το ύφος της ιστορίας, ενώ εικόνα και κείμενο βρίσκονταν σε πλήρη αρμονία (εξαιρετική επίδοση). Σε 6 (60%) το καλλιτεχνικό στυλ «έδενε» πολύ καλά με το ύφος της ιστορίας, εικόνα και κείμενο συνεργάζονταν πολύ καλά (πολύ καλή επίδοση) και σε μία (1) (10%) το καλλιτεχνικό στυλ ούτε πρόσθετε ούτε αφαιρούσε κάτι από το ύφος της ιστορίας (μέτρια επίδοση). Ο μέσος όρος 1,80 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 1,75. Η εικονογράφηση ήταν επιτυχημένη, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την εξοικείωση των μαθητών με το σύγχρονο πολυμεσικό περιβάλλον.



Ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων 1,75 φανερώνει επίδοση ανάμεσα στην εξαιρετική και την πολύ καλή, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στους στόχους με επιτυχία (Πίνακας 5.12).

### 5.3.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με το διδάσκοντα εκπαιδευτικό της Πληροφορικής μετά την ολοκλήρωση της μελέτης περίπτωσης. Οι άξονές της αφορούσαν την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, το μαθησιακό κλίμα, τη στάση και την κινητοποίηση των μαθητών καθώς και τη συμμετοχή τους στην προφορική αξιολόγηση του τελικού προϊόντος.

Ως προς τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός τόνισε ότι υπήρχαν κάποια προβλήματα στην αρχή, έως ότου οι εκπαιδευόμενοι εξοικειωθούν με τη χρήση του εργαλείου, την τοποθέτηση των «μπαλονιών» διαλόγου, του υποβάθρου, των χαρακτήρων και τη διαχείριση των αρχείων μετά την ολοκλήρωση του κόμικς. Τα ζητήματα αυτά όμως επιλύθηκαν με τη βοήθεια των υπευθύνων του εργαστηρίου. Ακόμη, τόνισε ότι με τη χρήση των ψηφιακών/διαδικτυακών κόμικς το μάθημα έγινε βιωματικό, γιατί οι μαθητές διερεύνησαν και προσέγγισαν τη γνώση, αξιοποιώντας την εμπειρία τους. Παράλληλα, υποστήριξε, *«προωθείται η ομαδική εργασία και το συνεργατικό πνεύμα, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, η κριτική σκέψη, η αφαιρετική ικανότητα και η ενίσχυση της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών»* ενώ *«μέσα στη πορεία της διδασκαλίας ο μαθητής γίνεται δημιουργός, παύει να είναι παθητικός δέκτης και επιλέγει ο ίδιος το μαθησιακό υλικό που θα χρησιμοποιήσει»*.

Συνεπακόλουθα, τόνισε ότι *«το μάθημα έγινε πιο ελκυστικό, υπήρξε μεγάλη κινητοποίηση των μαθητών οι οποίοι ενεργούσαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον: αναζητούσαν υλικό, συζητούσαν έκαναν πρόχειρα σχέδια, έγραφαν διαλόγους και προσπαθούσαν να προσαρμόσουν όλα τα στοιχεία στο ψηφιακό εργαλείο»*. *«Σε*

*αυτή τη διαδικασία», είπε, «συμμετείχαν όλοι, ακόμη και όσοι γενικά ήταν αμέτοχοι ή και αδιάφοροι στο παραδοσιακό μάθημα» και ότι σε αυτό συνέβαλε «η έλξη που ασκούσαν τα κόμικς, η παιγνιώδης διαδικασία και η χρήση υπολογιστών».*

Συνέχισε λέγοντας ότι η αξιολόγηση του μαθητικού κόμικς πραγματοποιήθηκε με συζήτηση μεταξύ των μαθητών σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, πάνω σε άξονες που δόθηκαν από τον ίδιο σχετικά με το θέμα, την πλοκή, τους χαρακτήρες, τη γλώσσα και την εικονογράφηση του κόμικς. Οι μαθητές αξιολόγησαν τα έργα των άλλων αλλά και τα δικά τους στα πλαίσια μιας εποικοδομητικής συζήτησης που βοήθησε στην καλλιέργεια κριτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τα ψηφιακά κόμικς που δημιούργησαν οι μαθητές *«ανταποκρίθηκαν με επιτυχία τους στόχους που είχαν τεθεί, είχαν αξιοσημείωτα στοιχεία, απεικόνιζαν αστείες καταστάσεις αλλά με σοβαρό υπόστρωμα που έδωσαν την ευκαιρία να συζητηθούν στην τάξη στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων και να καταδικαστούν από τους περισσότερους»* διαπίστωσε ο εκπαιδευτικός.

Γενικά ο εκπαιδευτικός χαρακτήρισε ως πολύ θετική την εμπειρία, ενώ το σύνολο των μαθητών αντιμετώπισε θετικά και με πολύ ενθουσιασμό την πειραματική διδασκαλία.

### **5.3.5 Σύνοψη**

Με το συγκεκριμένο σενάριο οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάστηκαν την προϋπάρχουσα γνώση τους, εξοικειώθηκαν με ένα διαδραστικό εργαλείο, ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, δραστηριοποιήθηκαν στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καλλιέργησαν την κριτική και αναλυτική σκέψη μέσα από διάλογο, προήγαγαν το γλωσσικό τους επίπεδο και δημιούργησαν συνεργατικά ένα επιτυχημένο αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο που το παρέδωσαν σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, ώστε να γίνει πράξη η συνέπεια που οφείλουν να έχουν οι μαθητές στις εργασίες τους.

Σε γενικές γραμμές επιβεβαιώθηκε ότι τα ψηφιακά κόμικς μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, αφού η προστιθέμενη αξία τους είναι η πρωτοτυπία, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η χαρά που προσφέρουν, η δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών, αλλά και μαθητών - εκπαιδευτικών, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια, η βιωματικότητα, η συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στο μαθητή και το μάθημα, η καλλιέργεια των καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών, η προαγωγή των γνώσεων, η έκφραση σκέψης μέσα από την ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνας - κειμένου και η δυνατότητα χρήσης των Νέων Μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Βασιλικοπούλου et al., 2009).

## **5.4 Μελέτη Περίπτωσης 3η - Ενδοσχολική Βία**

### **5.4.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

#### **5.4.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου**

Στα πλαίσια του ευρωπαϊκού project *EduComics* οργανώθηκε ένα πειραματικό μάθημα (σχολικό έτος 2008/09, β' τρίμηνο) με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών στη συνεργατική δόμηση μιας ιστορίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς σχετικά με τη Ενδοσχολική Βία. Ως δείγμα επιλέχθηκαν 28 μαθητές/τριες της Α' τάξης του Βαρβακείου Πειραματικού Γυμνασίου. Η διδακτική δράση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ημιτυπικού σχολικού γραμματισμού με μαθήματα αναφοράς τη Νεοελληνική Γλώσσα και την Πληροφορική.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της Α΄ τάξης εξέφεραν προσωπικό προφορικό λόγο, ασκήθηκαν στη συνεργατική αφήγηση πολυτροπικών ιστοριών, σχεδίασαν και κατασκεύασαν ψηφιακά κόμικς σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν οι συμμαθητές και συμμαθήτριές τους σχετικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Το πρόβλημα που τέθηκε προς επίλυση ήταν αυθεντικό και ενεργοποίησε τους μαθητές, καθώς ανταποκρίθηκε στις προσλαμβάνουσες τους. Το σενάριο περιελάμβανε δομημένες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης με λόγο και εικόνες των ίδιων των μαθητών.

Στην πειραματική διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ComicLab, το οποίο δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας βιβλίων κόμικς, και όχι απλών κόμικς στριπ, ενώ παρέχει πολύ περισσότερες δυνατότητες για εισαγωγή πολυμεσικού υλικού μέσω υπερσυνδέσμων, αλλά και για εξαγωγή των παραγόμενων ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς σε διάφορες μορφές αρχείων.

#### **5.4.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι**

Σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο σε ψηφιακή μορφή, συγκεντρώνοντας στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), ανάλογα με το σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας, αξιοποιώντας τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα που έχουν διδαχτεί και εμπλουτίζοντας τα κείμενά τους με πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.).

Οι γενικοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρονται λεπτομερώς στο 4ο κεφάλαιο, ενώ ειδικοί στόχοι ήταν:

- Να αναζητήσουν τις όψεις της ενδοσχολικής βίας

- Να ορίσουν την ενδοσχολική βία, να αναζητήσουν τα αίτια και να αξιολογήσουν τις συνέπειές της
- Να κατανοήσουν τη σημασία της ατομικής ευθύνης για την προαγωγή ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, για την καταγγελία των περιστατικών εκφοβισμού και για την προστασία των συμμαθητών τους.

### 5.4.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου

Η οργάνωση της τάξης είχε τη μορφή εργασίας σε ομάδες 2 ατόμων στη σχολική τάξη και στο εργαστήριο υπολογιστών. Για την υλοποίηση του σεναρίου χρειάστηκαν περίπου 8 - 9 διδακτικές ώρες και η εργασία ολοκληρώθηκε σε δύο εβδομάδες, ενώ μικρό μέρος δόθηκε ως εργασία για το σπίτι. Οι μαθητές/τριες σχημάτισαν 15 ομάδες των δύο ατόμων (εκτός από 2 που δούλεψαν ατομικά) και συγκεντρώθηκαν ισάριθμα κόμικ στριπ σε ψηφιακή μορφή. Συγκεκριμένα:

1η - 2η διδακτική ώρα: Αρχικά, παρουσιάστηκε ένα κόμικς με θέμα μια μορφή ενδοσχολικής βίας και ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση «Ποιο θέμα θίγει ο δημιουργός του συγκεκριμένου κόμικς;». Στη συνέχεια, με τη βοήθεια PowerPoint επεξηγήθηκε αναλυτικά ο τρόπος χρήσης του λογισμικού ComicLab και δόθηκαν στοιχεία για τη «γλώσσα» των κόμικς με τη βοήθεια ενός γλωσσάριου (Παράρτημα). Έπειτα οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες των 2 ατόμων, ξεκίνησαν οι δοκιμές του λογισμικού και συζητήθηκαν απορίες.

3η - 4η διδακτική ώρα: Μέσα από συζήτηση σχετικά με την ενδοσχολική βία έγινε προσπάθεια να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, για να συγγράψουν στη συνέχεια στο σπίτι τους σενάριο για ένα κόμικς σύμφωνα με το φύλλο εργασίας, βασισμένο σε ένα περιστατικό σχολικής βίας. Οι μαθητές/τριες, παράλληλα, κλήθηκαν να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο τόσο σε μηχανές αναζήτησης πληροφοριών όσο και σε προτεινόμενους ιστοχώρους, όπως την ιστοσελίδα της οργάνωσης «Συνήγορος του Πολίτη για τα

Δικαιώματα του Παιδιού» [<http://www.0-18.gr>] και τη «Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού», η οποία έγινε νόμος στη χώρα μας το 1992 (Ν. 2101/92). Επίσης, προτάθηκε στους μαθητές να εξοικειωθούν με το λογισμικό ComicLab, που τους δόθηκε σε μορφή ψηφιακού δίσκου (CD).

5η - 6η διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες στο εργαστήριο Πληροφορικής του Βαρβακειού Πειραματικού Γυμνασίου μετέτρεψαν το σενάριο που συνέγραψαν σε διαδικτυακό κόμικς με τη βοήθεια του λογισμικού ComicLab και σύμφωνα με τις οδηγίες του φύλλου εργασίας (Παράρτημα).

7η - 8η διδακτική ώρα: Παρουσιάστηκαν, αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν προφορικά τα έργα των μαθητών και συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο που στόχευε τόσο στην αξιολόγηση του πειράματος όσο και στη λήψη ανατροφοδότησης για περαιτέρω έρευνα.

#### **5.4.1.4 Μέσα Αξιολόγησης**

Ως προς την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκαν πρώτα ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία (4ο κεφάλαιο). Έπειτα, αξιοποιήθηκε μια ρουμπρίκα βάσει της οποίας αξιολογήθηκε η ποιότητα των μαθητικών υπερμεσικών κόμικς από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η ίδια ρουμπρίκα δόθηκε στους μαθητές, ώστε να τη συμβουλεύονται σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και με βάση αυτήν εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση σε προφορικό επίπεδο. Τέλος, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως μέσο αξιολόγησης τη συνέντευξη με τον καθηγητή που εφάρμοσε τη δράση στην τάξη του.

## 5.4.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου

Το δείγμα αποτελείτο από 28 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου της Βαρβακείου Σχολής εκ των οποίων οι 24 παρέδωσαν συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 15 ερωτήσεις οι οποίες ήταν ομαδοποιημένες στις παρακάτω κατηγορίες:

Προφίλ Μαθητών:

Αναγνωστικές προτιμήσεις (Ερ. 1, 2, 3, 4)

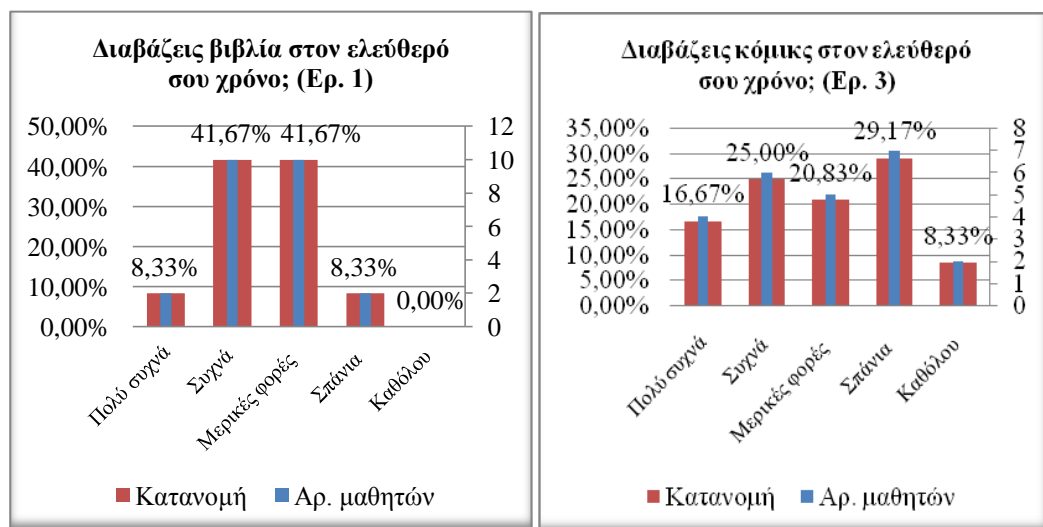
Ευρήματα:

1. Επιθυμία για ανάγνωση ψηφιακών κόμικς σε Η.Υ. (Ερ. 5)
2. Τα ψηφιακά κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία
  - i. Επιθυμία για ψηφιακά κόμικς στο μάθημα (Ερ. 6)
  - ii. Ευχαρίστηση - Ψυχαγωγία (Ερ. 7)
  - iii. Κατανόηση γνωστικού αντικειμένου (Ερ. 8, 9, 10)
  - iv. Αποτελεσματικότητα της διδακτικής χρήσης των υπερμεσικών κόμικς
3. Ευχρηστία εργαλείου ComicLab (Ερ. 11, 12, 13, 15)
4. Επέκταση προγράμματος και σε άλλα μαθήματα ή διδακτικές ενότητες (Ερ. 14)

### 5.4.2.1 Προφίλ Μαθητών - Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις των Μαθητών/ (Ερ. 1, 2, 3, 4)

Ένα από τα χαρακτηριστικά του προφίλ των μαθητών ήταν το ποσοστό του δείγματος που διάβαζε βιβλία στον ελεύθερό του χρόνο. Από το σύνολο των 24 μαθητών, οι 12 (ή 50%) διάβαζαν βιβλία «πολύ συχνά» και «συχνά» στον ελεύθερό τους χρόνο, ενώ μόνο 2 (ή 8,33%) διάβαζαν «σπάνια» και «καθόλου». Οι υπόλοιποι 10 (41,67%) διάβαζαν βιβλία «μερικές φορές» (Σχήμα 5.19). Άλλο ένα χαρακτηριστικό του δείγματος ήταν το ποσοστό που διάβαζε κόμικς στον ελεύθερο του χρόνο. Έτσι, «πολύ συχνά» και «συχνά» διάβαζε το 41,67%,

«μερικές φορές» άλλο ένα 20,83% και «σπάνια» έως «καθόλου» το 37,50% (Σχήμα 5.19).



**Σχήμα 5.19:** Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς

Ως προς το είδος βιβλίων που διάβαζαν οι μαθητές, 8 έδειξαν προτίμηση στη Λογοτεχνία, 7 στις Φυσικές Επιστήμες, 5 στην Ιστορία, τη Γεωγραφία και τις ψυχαγωγικές τέχνες, 4 στην Αρχαιολογία, την Αρχαιότητα και την Ελληνική Ιστορία, 3 στην Τεχνολογία, 2 στη Φιλοσοφία και ένας (1) στα γενικά βιβλία, τη Γλώσσα και τις Κοινωνικές Επιστήμες (Πίνακας 5.13).

**Πίνακας 5.13:** Αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών σε βιβλία και κόμικς

Τι είδους βιβλία προτιμάς να διαβάζεις; (Ερ. 2)	Αρ. μαθητών	Τι είδους Comics προτιμάς να διαβάζεις; (Ερ. 4)	Αρ. μαθητών
Λογοτεχνία	8	περιπέτειας	16
Φυσικές επιστήμες	7	μυστηρίου	10
Ιστορία, Γεωγραφία	5	αστυνομικά	8
Ψυχαγωγικές τέχνες	5	σατιρικά	6
Αρχαιολογία, Αρχαιότητα, Ελληνική Ιστορία	4	φαντασίας	6
Τεχνολογία	3	πολεμικά	5
Φιλοσοφία	2	εφηβικά	5
Γενικά βιβλία	1	ψυχολογικά	3
Γλώσσα	1	ιστορικά	2
Κοινωνικές επιστήμες	1	κοινωνικά	1



Η προτίμησή τους όσον αφορά τα είδη των κόμικς που διάβαζαν ήταν: περιπέτειας 16 μαθητές, μυστηρίου 10 μαθητές, αστυνομικά 8 μαθητές, σατιρικά και φαντασίας 6 μαθητές πολεμικά και εφηβικά 5, ψυχολογικά 3 ιστορικά 2, φιλοσοφικά 2 και κοινωνικά, ένας (1) μαθητής (Πίνακας 5.13).

Ποιά όμως ήταν η σχέση μεταξύ των μαθητών που διάβαζαν ή δεν διάβαζαν βιβλία και με αυτούς που διάβαζαν ή όχι κόμικς; Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.14) διαπιστώνουμε ότι υπήρχαν 8 μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» βιβλία αλλά και κόμικς, έναντι 2 μαθητών οι οποίοι διάβαζαν «σπάνια» ή και «καθόλου». Αντίστοιχα, υπήρχε ένας (1) μαθητής που διάβαζε βιβλία «πολύ συχνά» και «συχνά» και διάβαζε συγχρόνως «σπάνια» ή/και «καθόλου» κόμικς, ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να διάβαζε βιβλία «σπάνια» ή/και «καθόλου» και συγχρόνως «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς. Οι υπόλοιποι 13 βρίσκονται κάπου στη μέση, δηλαδή άλλοι διάβαζαν «μερικές φορές» βιβλία και περισσότερο κόμικς, άλλοι «μερικές φορές» κόμικς και περισσότερο βιβλία. Από τους πίνακες συνάφειας επιβεβαιώνεται η στενή σχέση μεταξύ της ανάγνωσης γενικών βιβλίων και κόμικς, αφού οι περισσότεροι μαθητές που μελετούν βιβλία μελετούν και κόμικς. Ακόμη η πλειοψηφία των μαθητών που δήλωσαν ότι δεν διαβάζουν καθόλου ή μελετούν σπάνια βιβλία, διαβάζει κόμικς. Άρα τα κόμικς προσελκύουν και απρόθυμους αναγνώστες όπως πρότειναν και οι Alongi (1974) και Haugaard (1973).

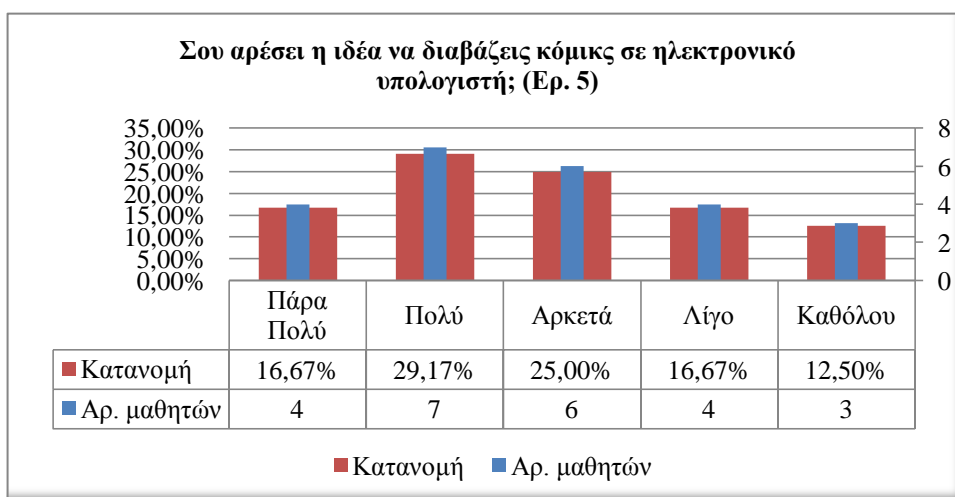
**Πίνακας 5.14:** Πίνακας συνάφειας μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς

		Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;			
		Πολύ Συχνά & Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια & Καθόλου	Σύνολο
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά & Συχνά	8 33,33%	3 12,50%	1 4,17%	12 50,00%
	Μερικές φορές	2 8,33%	2 8,33%	6 25,00%	10 41,67%
	Σπάνια & Καθόλου	0,00%	0,00%	2 8,33%	2 8,33%
	Σύνολο	10 41,67%	5 20,83%	9 37,50%	24 100,00%

## Ευρήματα

### 5.4.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η.Υ.

Πολύ θετικοί ήταν οι μαθητές και στην ιδέα να διαβάζουν κόμικς σε Η.Υ. καθώς στο 45,84% του συνόλου άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» η ιδέα, στο 25% άρεσε «αρκετά», ενώ στο 29,17% άρεσε «πολύ λίγο» ή και «καθόλου» (Σχήμα 5.20).

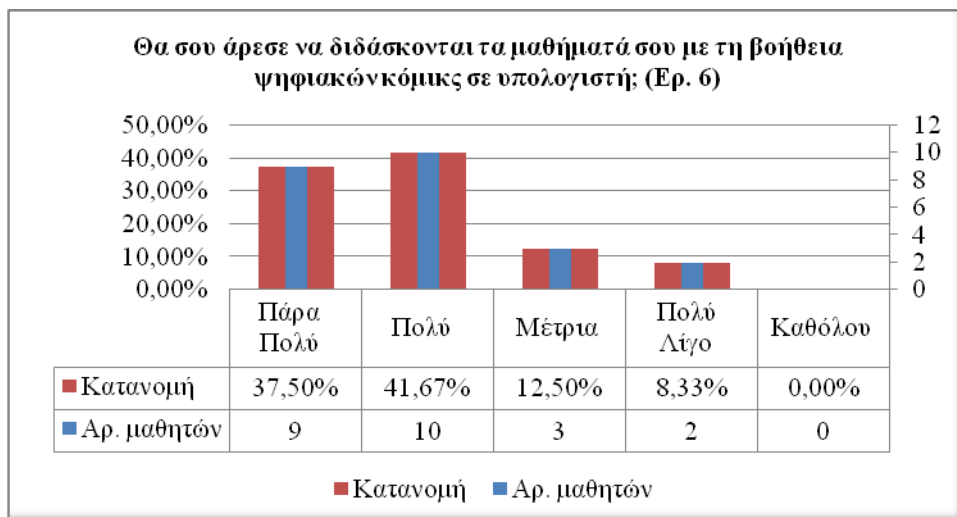


**Σχήμα 5.20:** Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν την ανάγνωση ψηφιακών κόμικς

### 5.4.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία

#### *Επιθυμία για Ψηφιακά Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 6)*

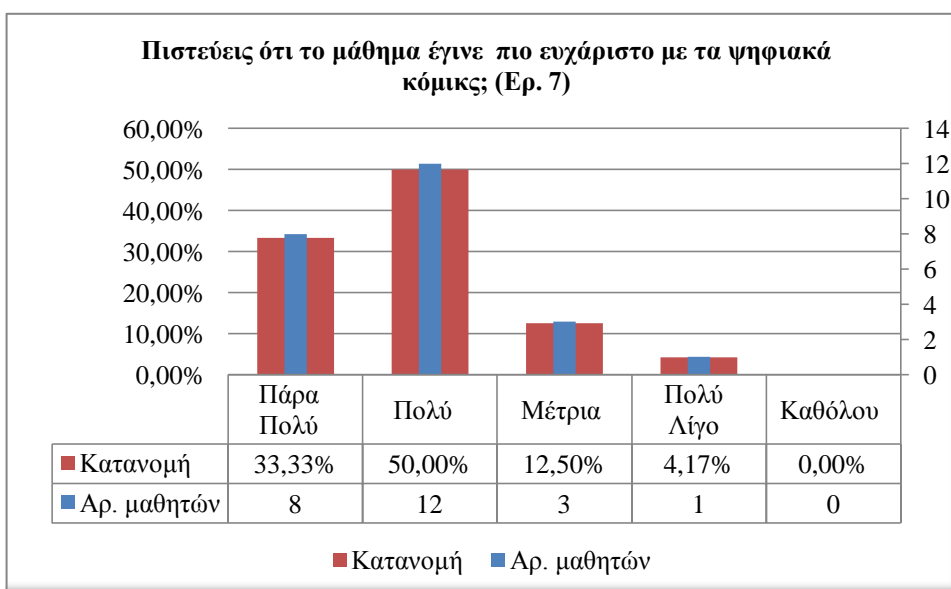
Από το δείγμα των 24 μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία (19 ή 79,17% στο σύνολο) απάντησε ότι θα τους άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, το 12,5% «μέτρια», ενώ υπήρχαν 2 μαθητές που τους άρεσε «πολύ λίγο».



**Σχήμα 5.21:** Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς

*Ευχαρίστηση και Ψυχαγωγία στο Μάθημα (Ερ. 7)*

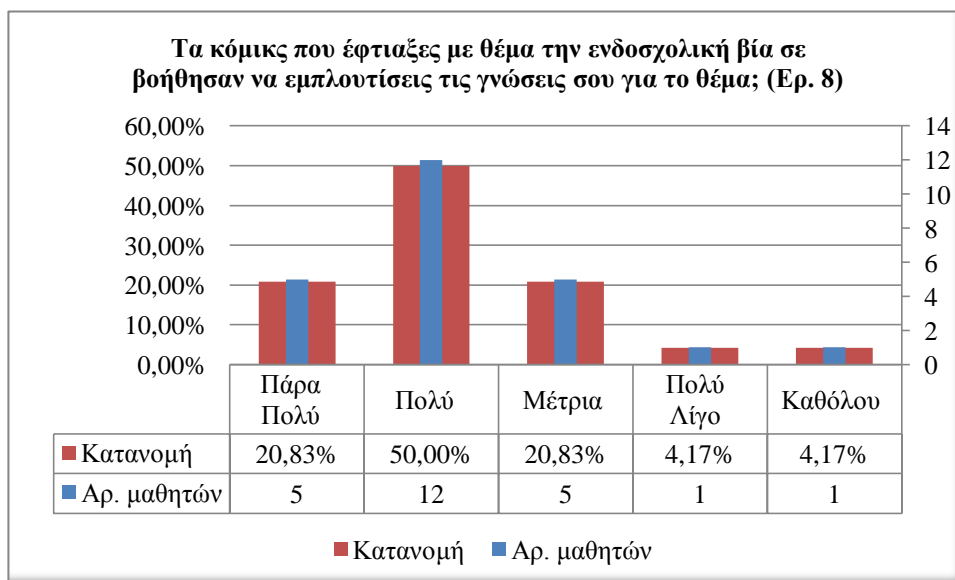
Στο Σχήμα 5.22 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (20 στους 24 μαθητές ή το 83,33%) των μαθητών πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς. Στη μέση βρίσκονταν 3 μόνο μαθητές, οι οποίοι πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «μέτρια» πιο ευχάριστο, ενώ ένας (1) μαθητής πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πολύ λίγο» πιο ευχάριστο.



**Σχήμα 5.22:** Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα

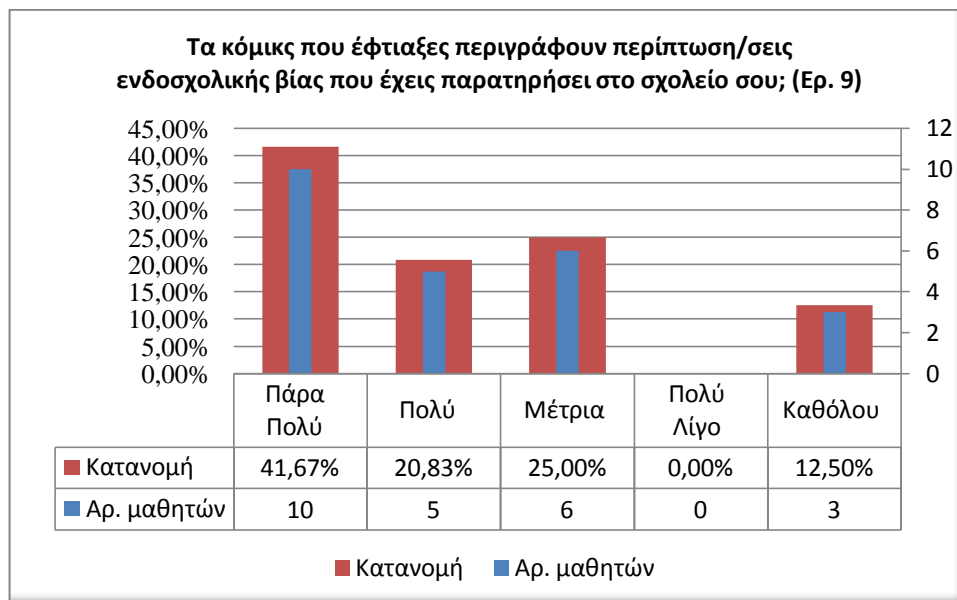
### Κατανόηση Γνωστικού Αντικειμένου (Ερ. 8,9,10)

Στην ερώτηση αν τα κόμικς που έφτιαξαν με θέμα την ενδοσχολική βία τους βοήθησαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το θέμα (Σχήμα 5.23), το 70,83% των μαθητών απάντησε ότι τους βοήθησε «πάρα πολύ» και «πολύ», το 20,83% απάντησε «μέτρια» και μόλις το 8,34% «πολύ λίγο» έως «καθόλου».



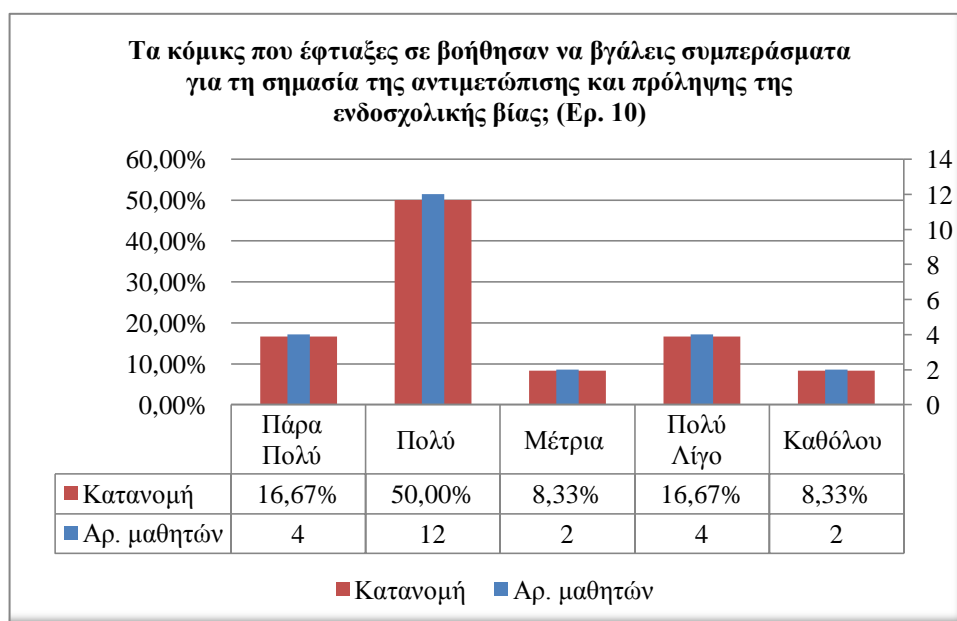
**Σχήμα 5.23:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους

Στο ερώτημα «Τα κόμικς που έφτιαξες περιγράφουν περίπτωση/σεις ενδοσχολικής βίας που έχεις παρατηρήσει στο σχολείο σου;» το 62,50% των μαθητών απάντησαν «πάρα πολύ» και «πολύ», το 25,00% «μέτρια», κανένας «πολύ λίγο», ενώ 3 μαθητές απάντησαν «καθόλου» (Σχήμα 5.24). Επομένως, οι περισσότεροι μαθητές αφηγήθηκαν βιωματικά μια ιστορία.



**Σχήμα 5.24:** Κατανομή των μαθητών που διέκριναν παραδείγματα στο σχολείο

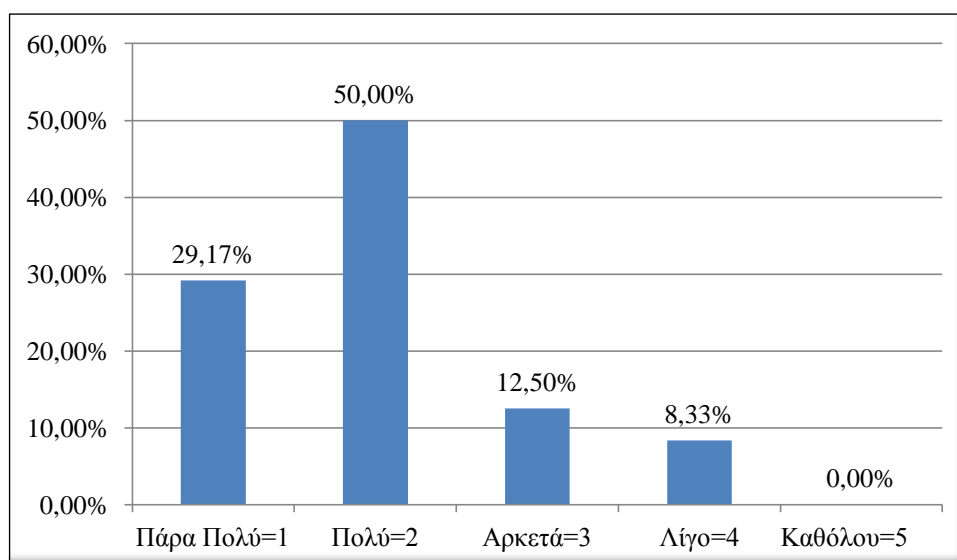
Από το Σχήμα 5.25 φαίνεται ότι το 66,67% των μαθητών βοήθηθηκε «πάρα πολύ» και «πολύ» να βγάλει συμπεράσματα για τη σημασία της αντιμετώπισης και πρόληψης της ενδοσχολικής βίας από τα κόμικς, το 8,33% «μέτρια», το 16,67% «πολύ λίγο» και το 8,33% «καθόλου».



**Σχήμα 5.25:** Κατανομή των μαθητών που εξήγαγαν συμπεράσματα για την αντιμετώπιση και πρόληψη της ενδοσχολικής βίας

### Αποτελεσματικότητα της Διδακτικής Χρήσης των Υπερμεσικών κόμικς

Για μια γενικότερη αξιολόγηση του πειράματος δημιουργήθηκε η έννοια του «βαθμού αποτελεσματικότητας» του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών κόμικς και ορίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις α) αν θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, β) αν πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και γ) αν κατανοήθηκε το γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια ο βαθμός αποτελεσματικότητας είναι η συνισταμένη του αν οι μαθητές απόλαυσαν τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς και του βαθμού στον οποίο πίστευαν ότι κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο.



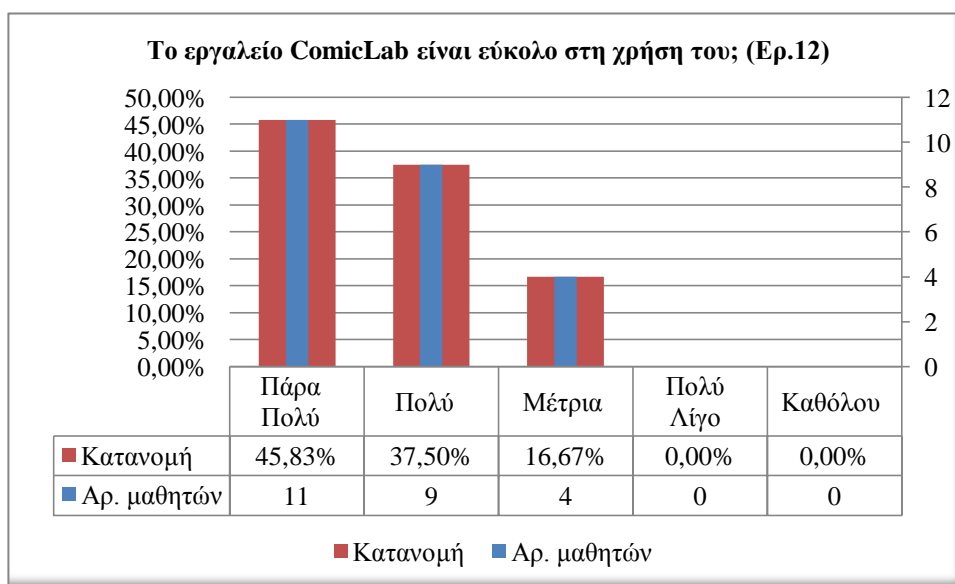
**Σχήμα 5.26:** Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς

Το παραπάνω σχήμα (5.26) έδειξε ότι οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία (19 στους 24 ή 79,17% επί του συνόλου) θεώρησαν τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς «πάρα πολύ» και «πολύ» αποτελεσματική, έναντι 2 (8, 33%) οι οποίοι τη θεώρησαν «λίγο» αποτελεσματική. Οι υπόλοιποι 3 μαθητές (12,5%) θεώρησαν τη μαθησιακή διαδικασία «αρκετά» αποτελεσματική. Μαθητές που να θεώρησαν την όλη μαθησιακή διαδικασία «καθόλου» αποτελεσματική δεν υπήρχαν.

#### 5.4.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab (Ερ. 11, 12, 13, 15)

##### Αξιολόγηση του εργαλείου

Με το τρίτο μέρος των ερωτήσεων προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε το κατά πόσο το εργαλείο που δημιουργεί ψηφιακά κόμικς είναι εύκολο στη χρήση του. Η συντριπτική πλειοψηφία (20 ή 83,33% στο σύνολο) των μαθητών απάντησε ότι ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύκολο στη χρήση του, το 16,67% (4) ότι ήταν «μέτρια» εύκολο, ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να το θεώρησε «πολύ λίγο» ή «καθόλου» εύκολο (Σχήμα 5.27). Επομένως οι μαθητές συμφώνησαν ως προς την ευχρηστία του.



**Σχήμα 5.27:** Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο ComicLab

Επιπρόσθετα οι 15 στους 24 (62,5%) μαθητές δεν ήθελαν να αλλάξει κάτι στο εργαλείο (Πίνακας 5.15). Από τους υπόλοιπους μαθητές οι 7 εκδήλωσαν επιθυμία να βελτιωθεί η έκδοση για να αντιμετωπιστούν τεχνικά προβλήματα, να μπορούν να αντιγράφουν clipart, να υπάρχουν περισσότεροι χαρακτήρες, αληθινές εικόνες, ενώ ένας πίστευε ότι θα έπρεπε να γίνει πιο εύκολο.

**Πίνακας 5.15:** Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς

Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στο εργαλείο, ώστε να σου αρέσει περισσότερο; Αν ναι, ποιες αλλαγές θα ήθελες να γίνουν; (Ερ. 13)		
ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΡ. ΑΠΑΝ
15	«Να μπορείς να κάνεις αντιγραφή cliparts»	1
	«Να έχει αληθινά τοπία και πρόσωπα»	1
	«Βελτίωση έκδοσης λόγω τεχνικών προβλημάτων»	2
	«Να μη χωρίζονται σε κατηγορίες οι χαρακτήρες»	1
	«Λίγο πιο εύκολο από πλευράς χρήσης»	2
	«Περισσότερους χαρακτήρες»	3
	«Αλλαγή folder των χαρακτήρων για ευκολία εύρεσης»	1

Από τα λίγα στοιχεία που ανέφεραν ότι τους δυσκόλεψαν κάποια ήταν τεχνικής φύσης (Πίνακας 5.16) και ελήφθησαν υπόψη στις επόμενες βελτιώσεις του εργαλείου. Για παράδειγμα ελάχιστοι ανέφεραν κάποιες δυσκολίες στην εύρεση χαρακτήρων ή ότι το σύστημα «κολλούσε». Άλλοι πάλι ανέφεραν δυσκολίες σχετικά με το τι να γράψουν.

**Πίνακας 5.16:** Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο (Ερ. 11)

ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ
«Πιο ευχάριστο μάθημα»	«Λίγο»
«Μου άρεσε γενικά όλο το comic» «Είχε πολλά θέματα» (2)	«Έλλειψη κάποιων χαρακτήρων»
«Η ιδέα»	«Ελάχιστα ο μηχανισμός»
«Οι χαρακτήρες των κόμικς και το φόντο – τοπία» (3)	«Καμία δυσκολία»
«Δυνατότητα δημιουργίας δικών μας κόμικς (4)	«Μικρή δυσκολία λόγω κολλημάτων του προγράμματος και επανεκκίνησης του»
« Η προσπάθεια του ότι γράφουμε να μοιάζει με αληθινό»	«Έλλειψη ποικιλίας χαρακτήρων και φόντο»
« Όλα εύκολα»	«Για το τι έπρεπε να γράψω»
«Αστείοι χαρακτήρες»	«Μικρή δυσκολία στη διαδικασία»
«Χαρακτήρες με συναίσθημα»	«Η επιλογή των cliparts ένα ένα»
«Γενικότερα σαν ιδέα, δυνατότητα μάθησης νέων πραγμάτων»	«Δυσκολία στην επεξεργασία των δεδομένων»
«Δυνατότητα πολλών επιλογών (άνθρωποι, τοπία, αντικείμενα)»	«Μικρή δυσκολία στη διαδικασία»
«Πολύ ενδιαφέρον μάθημα»	«Δυσκολία εύρεσης χαρακτήρων και φόντου»
«Αυτό που μου άρεσε ήταν ότι, ό,τι συναίσθημα ήθελα να έχει ο χαρακτήρας το έβρισκα κατευθείαν»	«Κολλούσε μερικές φορές ο Η.Υ. δυσκολεύοντας την ολοκλήρωση του κόμικ, με αποτέλεσμα να χάνεις όλη τη δουλειά σου» (2)
«Το θέμα που ασχοληθήκαμε»	«Δυσκολία εύρεσης ενός από τα πολλά θέματα ενδοσχολικής βίας»
«Δυνατότητα υπερσύνδεσης»	«Το σύστημα ήταν λίγο περίπλοκο και πολλές φορές κολλούσε»



Τα στοιχεία που τους άρεσαν και παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η καινοτομική ιδέα, οι χαρακτήρες (Versaci, 2001; Dunsworth & Atkinson, 2007), το θέμα, η δυνατότητα πολλών επιλογών (άνθρωποι, τοπία, αντικείμενα), η δυνατότητα δημιουργίας ενός δικού τους κόμικς, η προσπάθεια να μοιάζει με αληθινό, οι υπερσύνδεσμοι, τα σκίτσα του εργαλείου, η διασκέδαση και η ποικιλία που πρόσθεσε στο μάθημα.

### *Παρατηρήσεις - Εντυπώσεις για το Μάθημα με τη Βοήθεια του Εργαλείου (Ερ. 15)*

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στις εντυπώσεις των μαθητών, όπως προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές χρησιμοποιούν για το μάθημα τις λέξεις «ευχάριστο», «διασκεδαστικό», «συναρπαστικό», «εντυπωσιακό», «ζωντανό», «δημιουργικό», «ενδιαφέρον», «πρωτότυπο», «μοιάζει με αληθινό».

**Πίνακας 5.17:** Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (Ερ. 15)

<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ – ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΡΙΘ.</b>
«Πιο ενδιαφέρον μάθημα/ πολύ διασκεδαστικό»	2
«Το μάθημα γίνεται πιο δημιουργικό και ευχάριστο»	4
«Μαθαίνεις εύκολα και ευχάριστα και γενικώς είναι συναρπαστικό»	
«Πολύ θετικά συναισθήματα»	3
«Διασκεδαστικό μάθημα, χωρίς να χάνει την αξία του»	
«Πολύ χρήσιμο και ωραίο μέσω δημιουργίας»	
«Μου άρεσε πολύ, ήταν διασκεδαστικό και σε κάνει να καταλάβεις καλύτερα το μάθημα»	2
«Με βοήθησε στο να ξέρω πως θα το αντιμετωπίσω και να μην στεναχωριέμαι, γιατί όποιος κοροϊδεύει, κοροϊδεύει τον εαυτό του»	
«Έμαθα να φτιάχνω ευχάριστα ένα ηλεκτρονικό κόμικ»	
«Εντυπωσιακό, μια μοναδική εμπειρία/ Πρωτότυπο και ευχάριστο»	
«Δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας των θεμάτων που μας απασχολούν»	
«Πρωτότυπο, δυνατότητα δημιουργίας και με τη βοήθεια του καθηγητή, πολύ γρήγορο στην εκμάθησή του»	
«Ταχύτατο εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικς»	
«Μου άρεσε πάρα πολύ γιατί ήταν ένα διαφορετικό μάθημα»	
«Εμπλούτισα τις γνώσεις μου σχετικά με την ενδοσχολική βία»	2
«Δυνατότητα χρήσης ενός εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς»	
«Πολύ θετικά συναισθήματα γιατί κάνει πιο ζωντανό αυτό που σκεφτόμαστε να γράψουμε»	

Επίσης ορισμένοι μίλησαν για πιο εύκολη μάθηση, καλύτερη κατανόηση, αντιμετώπιση χωρίς φόβο της βίας και δημιουργία ηλεκτρονικού κόμικς για θέματα που τους απασχολούν. Άλλωστε η σχέση των κόμικς με την καθημερινότητά τους, έλκει τους μαθητές, επειδή επιθυμούν να διαβάσουν για ζητήματα που αναφέρονται άμεσα σε αυτούς (Gorman, 2003).

#### 5.4.2.5 Σχετικά με την Επέκταση του Προγράμματος και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 14)

Η πλειοψηφία των μαθητών ήθελε να επεκταθεί η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς σε κάποιο άλλο μάθημα, έναντι 2 (δύο) που απάντησαν «δεν ξέρω». Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι τα κόμικς ενδείκνυνται για το μάθημα της Λογοτεχνίας και Ιστορίας.

**Πίνακας 5.18:** Επιθυμία για επέκταση και σε άλλα μαθήματα

Σε ποια μαθήματα και με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο ComicLab; (Ερ. 14)			
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	
4	«Νέα Ελληνικά»		«Για να γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα»
6	«Λογοτεχνία»	«Μετατροπή κειμένων σε κόμικ»	
5	«Ιστορία»		
3	«Όμηρος»	«Δημιουργία σκηνών από το βιβλίο»	
3	«Αρχαία»		
8	«Σε όλα»	«Κόμικς με μορφή τεστ, φωτοτυπίες, αναπαραστάσεις διαφόρων τοποθεσιών ή για τη χρήση της Ελληνικής Γλώσσας»	«Για να γίνει πιο ευχάριστο και εύκολο το μάθημα και να κατανοηθεί το μάθημα καλύτερα από τους μαθητές»
2	«Δεν ξέρω»		
1	«Γλώσσα»	«Δημιουργία σωστών προτάσεων»	
1	«Πληροφορική»		
1	«Οικιακή Οικονομία»		
1	«Μουσική»		
1	«Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή»		

Γενικά πίστευαν ότι προσφέρονται για αξιολόγηση, αναπαραστάσεις, σωστή χρήση των ελληνικών και γενικά για ένα πιο ευχάριστο μάθημα. Άλλοι πρότειναν το μάθημα της Λογοτεχνίας διότι μπορούν να μετατρέψουν τα κείμενα σε κόμικς, της Γλώσσας για να φτιάχνουν σωστές προτάσεις, της Ιστορίας και των Αρχαίων π.χ. διασκευή σκηνών από τον Όμηρο. Από το παραπάνω αποτέλεσμα φαίνεται η συνολική αποδοχή του μαθήματος.

#### **5.4.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρίκας Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς**

Η ρουμπρίκα αξιολόγησης της επίδοσης ως προς το μαθητικό κόμικς αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν σε προφορικό επίπεδο.

Ως προς το θέμα της ιστορίας οι επιδόσεις των μαθητών ήταν οι περισσότερες πολύ καλές ή και άριστες. Συγκεκριμένα, 3 ομάδες (20%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, οι δημιουργίες τους είχαν πρωτοτυπία, αξιοποίησαν την πολιτισμική τους εμπειρία και εμβάθυναν στο προς επίλυση πρόβλημα. Οι 9 (60%) είχαν πολύ καλή επίδοση και 3 (20%) μέτρια επίδοση, δεδομένου ότι το θέμα τους δεν είχε αρκετή πρωτοτυπία ούτε εμβάθυνε στο προς επίλυση πρόβλημα. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν ίδιος με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο πολύ καλές ή και εξαιρετικές. Συγκεκριμένα, ως προς την πλοκή μία (1) ομάδα (6,67%) σημείωσε εξαιρετική επίδοση και ανέπτυξε πλήρως τα μέρη της πλοκής, 8 (53,33%) είχαν πολύ καλή επίδοση, δηλαδή επαρκή ανάπτυξη, και 6 (40%) μέτρια ανάπτυξη που ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης των Ελλήνων μαθητών με τη δημιουργική γραφή (Νικολαΐδου, 2009). Ο μέσος όρος 2,33 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,00.

Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές («πότε» και «πού»), 3 ομάδες (20%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τον τόπο και το χρόνο. Οι 9 (60%) είχαν πολύ καλή επίδοση, αφού στα κόμικς τους ο τόπος και ο χρόνος ήταν επαρκώς προσδιορισμένοι, ενώ σε 3 (20%) ήταν ανεπαρκώς προσδιορισμένοι ή δεν καθορίζονται. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν ίδιος με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς την εμφάνιση, συμπεριφορά και την προσωπικότητα των χαρακτήρων 3 ομάδες (20%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση. Οι βασικοί χαρακτήρες τους εξελίσσονταν πλήρως και περιγράφονταν με πολλές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης ενημερώθηκε με ακρίβεια για αυτούς. Έπειτα, 11 ομάδες (73,33%) είχαν πολύ καλή επίδοση, αφού οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονταν και περιγράφονταν με αρκετές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης σχημάτισε μια καλή ιδέα για αυτούς. Μία (1) ομάδα (6,67%) είχε μέτρια επίδοση: οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονταν και περιγράφονταν με λίγες λεπτομέρειες, ενώ ο αναγνώστης σχημάτισε αδρά μια ιδέα για αυτούς. Ο μέσος όρος 1,87 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τους διαλόγους και τις λεζάντες 4 ομάδες (26,67%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, οι λεζάντες και οι διάλογοί τους προώθησαν την εξέλιξη της ιστορίας και ήταν απόλυτα κατανοητοί. Εννιά (9) (60%) ομάδες είχαν πολύ καλή επίδοση, δηλαδή λεζάντες και διαλόγους σχετικούς με την ιστορία και κατανοητούς τις περισσότερες φορές. Τέλος, 2 ομάδες (13,33%) είχαν μέτρια επίδοση, αφού οι διάλογοι παρουσίαζαν προβλήματα. Ο μέσος όρος 1,87 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας σε 4 ομάδες (26,67%) χρησιμοποιήθηκε ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. σε ποσοστό άνω του 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ηρώων. Έπειτα, 10 ομάδες (66,67%) χρησιμοποίησαν σωστά τη γλώσσα σε ποσοστό 50 - 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας (πολύ καλή επίδοση) και μία (1) ομάδα (6,67%) είχε μέτρια επίδοση. Ο μέσος όρος 1,80 ήταν καλύτερος σε σχέση με το

συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων, γεγονός που παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι στο δεδομένο πλαίσιο επικοινωνίας ενισχύεται η σωστή χρήση της γλώσσας στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου και της στίξης.

Ως προς την αποτελεσματικότητα - αποδεκτότητα σε 3 (20%) ομάδες αναγνωρίζονταν πλήρως οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών - δημιουργών του κειμένου και επετεύχθη ο σκοπός του κόμικς, ο προβληματισμός δηλαδή για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Σε 8 (53,33%) αναγνωρίζονταν πολύ καλά, ενώ σε 4 (26,67%) αναγνωρίζονταν μέτρια και δεν επετεύχθη πλήρως ο σκοπός του κόμικς. Ο μέσος όρος 2,07 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων. Γενικά, οι μαθητές προβληματίστηκαν γόνιμα για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και μέσα από τα κόμικς διαφάνηκε η προσπάθειά τους να περιγράψουν το φαινόμενο με τη βοήθεια εικόνων και διαλόγων, αλλά και να το καταδικάσουν, προτείνοντας λύσεις για την αντιμετώπισή του.

**Πίνακας 5.19:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης -Κόμικς για  
Ενδοσχολική Βία

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μέσος Όρος Ομάδων	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 2	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 4	ΣΥΝΟΛΟ ΟΜΑΔΩΝ
ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)	<b>2,00</b>	3 20,00%	9 60,00%	3 20,00%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)	<b>2,33</b>	1 6,67%	8 53,33%	6 40,00%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πότε; Πού;)	<b>2,00</b>	3 20,00%	9 60,00%	3 20,00%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ: (Ποιος; εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)	<b>1,87</b>	3 20,00%	11 73,33%	1 6,67%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΔΙΑΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΛΕΖΑΝΤΕΣ	<b>1,87</b>	4 26,67%	9 60,00%	2 13,33%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)	<b>1,80</b>	4 26,67%	10 66,67%	1 6,67%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ	<b>2,07</b>	3 20,00%	8 53,33%	4 26,67%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ/ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	<b>2,07</b>	3 20,00%	8 53,33%	4 26,67%	0 0,00%	<b>15</b> <b>100,00%</b>
<b>Μέσος Όρος όλων των Κριτηρίων</b>	<b>2,00</b>					

Ως προς την καλλιτεχνική σκοπιά/εικονογράφηση σε 3 ομάδες (20%) το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων «έδενε» απόλυτα με το ύφος της ιστορίας, ενώ εικόνα και κείμενο βρίσκονται σε πλήρη αρμονία (εξαιρετική επίδοση). Σε 8 (53,33%) το καλλιτεχνικό στυλ «έδενε» πολύ καλά με το ύφος της ιστορίας, ενώ εικόνα και κείμενο συνεργάζονταν πολύ καλά (πολύ καλή επίδοση) και σε 4 ομάδες (26,67%) το καλλιτεχνικό στυλ ούτε πρόσθετε ούτε αφαιρούσε κάτι από το ύφος της ιστορίας (μέτρια επίδοση). Ο μέσος όρος είναι 2,07 αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την καλή σχέση των μαθητών με τις πολυτροπικές προσλαμβάνουσες του περιβάλλοντος. Ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων είναι 2,00 και φανερώνει πολύ καλή επίδοση.

Γενικά οι ομάδες ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στα ζητούμενα της εκπαιδευτικής έρευνας όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού βιβλίου ψηφιακών κόμικς σχετικά με το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας. Οι 3 στις 11 ομάδες παρουσίασαν εργασία, η οποία ανταποκρίθηκε με εξαιρετικό τρόπο στα ζητούμενα της εκπαιδευτικής έρευνας όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ελλειπείς ήταν 2 μόνο ομάδες. Συνολικά, οι 10 ομάδες με διακυμάνσεις στην επιμέρους αξιολόγηση παρέδωσαν πολύ καλό έργο, όπως καταδεικνύεται από το μέσο όρο της βαθμολογίας όλων των κριτηρίων που ήταν 2 (Πίνακας 5.19).

#### **5.4.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού**

Οι άξονες της συνέντευξης αφορούσαν το μαθησιακό κλίμα, τη στάση και την κινητοποίηση των μαθητών, τη συμμετοχή τους στην προφορική αξιολόγηση και την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος.

Σύμφωνα με τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό, καθηγητή Πληροφορικής, σε αρχικό στάδιο παρατηρήθηκε ενθουσιασμός, λόγω της επικείμενης χρήσης των υπολογιστών και των ψηφιακών κόμικς. Στη συνέχεια, διαπίστωσε ότι προέκυψαν

δυσκολίες, όταν σε κάποιες περιπτώσεις τα μέλη των μαθητικών ομάδων ζητούσαν περαιτέρω ανατροφοδότηση για τη χρήση του λογισμικού δημιουργίας ψηφιακών κόμικς ως προς την ένταξη εικόνων και τη δημιουργία λεζάντας. Εντούτοις, κατέληξε ότι *«οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν γρήγορα και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, συμπορεύονταν στην προσπάθεια στοιχειοθέτησης της εργασίας τους και ασχολούνταν με την πράξη δημιουργίας κόμικς με ζωηρό ενδιαφέρον, προσοχή και καλή διάθεση»*.

Τα ψηφιακά κόμικς βοήθησαν στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη που κατέστησε τη διδασκαλία αποτελεσματικότερη και πιο ευχάριστη. Ο εκπαιδευτικός σχολίασε ότι *«οι μαθητές είχαν πολύ θετική στάση και επέδειξαν μεγάλη διάθεση συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών. Βοηθητικά λειτούργησε το χιούμορ, η παιγνιώδης διάθεση που είχαν οι μαθητές, η πρωτοτυπία και η καινοτομία της διαδικασίας. Τέλος, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς ακόμη και όσοι δεν συνήθιζαν να συμμετέχουν στο μάθημα, παρέδωσαν το δικό τους κόμικς για το οποίο έμοιαζαν να είναι περήφανοι»*.

*«Τελικά»*, είπε, *«κινητοποιήθηκε και συμμετείχε ενεργητικά η πλειοψηφία των μαθητών του τμήματος, ενώ κάθε μαθητής ξεχωριστά κατόρθωσε να αξιοποιήσει τις κριτικές και δημιουργικές ικανότητες του»*. Υποστήριξε ότι η χρήση των εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών κόμικς: *«είναι ένα επιπλέον κίνητρο, γιατί συνδυάζει τα γνώριμα και αγαπημένα κόμικς με τις διαδικτυακές τεχνολογίες και συμβάλλει στην ταυτόχρονη καλλιέργεια του οπτικού, του μιντιακού και του ψηφιακού γραμματισμού, δημιουργώντας νέες δυνατότητες στο χώρο της διδακτικής»*.

Ο εκπαιδευτικός τόνισε ότι ως προς την αξιολόγηση υιοθετήθηκε το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αξιολόγησης από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Η υλοποίηση της πραγματοποιήθηκε προφορικά με εποικοδομητική συζήτηση και τη χρήση των ρουμπρικών. Περιγράφοντας τη διαδικασία είπε ότι *«η παρουσίαση του κόμικς έγινε από ένα μέλος της ομάδας, ενώ το σύνολο της τάξης έθετε ερωτήσεις, έκρινε και αξιολογούσε το αποτέλεσμα»*.

*για την κάθε ομάδα με βάση τα κριτήρια της ρουμπρίκας. Οι διδάσκοντες συμμετείχαν στη διαδικασία ισότιμα και έκριναν την εργασία μετά τους μαθητές».*

Γενικά, ο εκπαιδευτικός σχολίασε ότι τα παιδιά αυτενέργησαν, δημιουργώντας δικά τους έργα σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και έτσι καλλιέργησαν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία τους. Συνέχισε, λέγοντας ότι οι δραστηριότητες ανάπτυξης του σεναρίου ανταποκρίθηκαν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και είχαν προσωπικό νόημα για τους ίδιους, αφού συμμετείχαν βιωματικά και ενεργά στη διαδικασία. Σχολιάζοντας το τελικό προϊόν, δήλωσε ότι το υπερμεσικό κόμικς που δημιούργησαν απεικόνιζε καταστάσεις ενδοσχολικής βίας που προβλημάτιζαν τους μαθητές. Έτσι, δόθηκε το έναυσμα να συζητηθούν διεξοδικά στην τάξη οι όψεις της ενδοσχολικής βίας, τα αίτια και οι συνέπειές της, η σημασία της ατομικής ευθύνης για την προαγωγή ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, για την καταγγελία των περιστατικών εκφοβισμού και για την προστασία των συμμαθητών τους.

#### **5.4.5 Σύνοψη**

Η σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με θέμα τη σχολική βία ανταποκρίθηκε με μεγάλη επιτυχία σε όλους τους στόχους -άξονες που είχαν τεθεί. Πρώτα, οι μαθητές διδάχθηκαν τα δομικά στοιχεία μιας αφήγησης και τα εφάρμοσαν ικανοποιητικά στη δική τους ιστορία με μορφή ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς, μετασχηματίζοντας τις ιδέες και προτιμήσεις τους. Μέσα από τη διαδικασία εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για θέματα σχολικής βίας, προβληματίστηκαν, συζήτησαν με τους συμμαθητές τους και εξέφρασαν τις απόψεις τους με εικόνες και διαλόγους για αυτό το σοβαρό θέμα της καθημερινότητάς τους. Τα κόμικς που έφτιαξαν περιέγραφαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους περιπτώσεις ενδοσχολικής βίας που είχαν παρατηρήσει στο σχολείο τους. Έτσι, βοηθήθηκαν να εξάγουν συμπεράσματα για τη σημασία της αντιμετώπισης και της πρόληψης της ενδοσχολικής βίας με βιωματικό τρόπο.



Έπειτα, στα κόμικς τους οι μαθητές αξιοποίησαν τις γνώσεις τους αναφορικά με τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα που έχουν διδαχθεί, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν δεξιότητες ψηφιακού, μιντιακού, οπτικού γραμματισμού μέσα από τη χρήση του εργαλείου ComicLab και τη διαδικασία δημιουργίας κόμικς. Οι ρουμπρικές αξιολόγησης, η συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα υπήρξαν ισχυρότατες ενδείξεις ότι η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς βοηθά αποτελεσματικά στη συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου με υπερμεσικά στοιχεία, προάγει το γλωσσικό επίπεδο, εξοικειώνει περαιτέρω με τον οπτικό πολιτισμό και τα Νέα Μέσα και καλλιεργεί νοητικές, μεταγνωστικές και συνεργατικές δεξιότητες.

## **5.5 Μελέτη Περίπτωσης 4η - Διατροφή**

### **5.5.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

#### **5.5.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου**

Στα πλαίσια του ευρωπαϊκού project *EduComics* οργανώθηκε ένα ακόμη πειραματικό μάθημα (σχολικό έτος 2008/09, β' τρίμηνο) με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών στη συνεργατική δόμηση μιας ιστορίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς σχετικά με τη 4η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου «*Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου*». Ως δείγμα επιλέχθηκαν 26 μαθητές/τριες του Βαρβακείου Πειραματικού Γυμνασίου. Η διδακτική δράση πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στα πλαίσια του τυπικού σχολικού γραμματισμού στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι διαθεματικές προεκτάσεις αφορούσαν τα μαθήματα Πληροφορικής και Οικιακής Οικονομίας.

Οι μαθητές/τριες, αφού παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ Super Size Me (2004) του Morgan Spurlock με θέμα τις αρνητικές επιπτώσεις των Fast Food στην υγεία, κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς, ώστε να ευαισθητοποιήσουν και να προβληματίσουν τους συμμαθητές τους σχετικά με τις επιπτώσεις της ανθυγιεινής διατροφής στην πνευματική, ψυχική και σωματική υγεία και να τους μνήσουν σε υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Τα έργα τους αναρτήθηκαν στο μαθητικό περιοδικό <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> (περιβάλλον wiki) (Vassilikopoulou et al., 2011).

### 5.5.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι

Το διδακτικό πρόβλημα που κατηύθυνε το σχεδιασμό του σεναρίου είναι η ανάγκη ανάπτυξης εκ μέρους των μαθητών στρατηγικών και δεξιοτήτων νέου τύπου γραμματισμού (κατανόησης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων) ή πολυγραμματισμών μέσα από τη συνεργατική παραγωγή πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους γενικούς στόχους των Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές/τριες συντάσσουν πολυτροπικά κείμενα ανάλογα με το σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας, αναπλαισιώνοντας διδαγμένα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά στοιχεία και εμπλουτίζοντάς τα με πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.).

Οι γενικοί στόχοι της διδακτικής δράσης αναφέρονται λεπτομερώς στο 4ο κεφάλαιο, ενώ οι ειδικοί ήταν:

- να εκφέρουν προσωπικό λόγο σε όσο το δυνατόν αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας για ένα ζήτημα που έχει ενδιαφέρον για τους ίδιους, όπως το θέμα της διατροφής

- να εφαρμόσουν στην επικοινωνιακή πράξη για τη νοηματοδότηση του κειμένου γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, όπως οι μορφές των ονοματικών συνόλων, τα είδη των προτάσεων ως προς τη δομή και σημασία τους, τα σημεία στίξης
- να κατανοήσουν τη σημασία της σωστής διατροφής για την υγεία.

### 5.5.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου

Οι μαθητές/τριες σχημάτισαν 13 ομάδες των δύο και με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου ComicLab δημιούργησαν τα δικά τους διαδικτυακά κόμικς σχετικά με το υπό διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο. Ολοκληρωμένο προϊόν παρέδωσαν οι 11 ομάδες, ενώ οι υπόλοιπες δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν το κόμικς τους.

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτήθηκαν περίπου 2 διδακτικές ώρες για την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ Super Size Me (2004) και 8 διδακτικές ώρες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

1η - 2η διδακτική ώρα: Αφιερώθηκαν στη συγκέντρωση και επεξεργασία του αναγκαίου πληροφοριακού υλικού για θέματα υγιεινής διατροφής (αίθουσα διδασκαλίας) καθώς και για την παρακολούθηση της ταινίας-ντοκιμαντέρ.

3η - 4η διδακτική ώρα: Στο εργαστήριο Πληροφορικής πρώτα παρουσιάστηκε το λογισμικό και η λειτουργία του και έπειτα γλωσσάριο με στοιχεία για τη «γλώσσα» των κόμικς σε PowerPoint (Παράρτημα). Οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν στο εργαλείο δημιουργία ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς.

5η - 6η διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες των δύο (2) ατόμων σχεδίασαν τα σενάρια των ιστοριών τους και οργάνωσαν την αφήγηση της ιστορίας προσδιορίζοντας το θέμα, το χρόνο, το χώρο, τους χαρακτήρες, την

πλοκή-δράση και τους διαλόγους στην αίθουσα διδασκαλίας. Έπειτα, δόθηκε το πρώτο φύλλο εργασίας.

7η - 8η διδακτική ώρα: Στο εργαστήριο Πληροφορικής σχεδίασαν τα ψηφιακά κόμικς (μεταφορά της δράσης στο κάθε καρέ, οργάνωση σκηνών) με βάση το σενάριο της προηγούμενης φάσης, αξιοποιώντας το λογισμικό ComicLab. Τέλος, δόθηκε το δεύτερο φύλλο εργασίας.

9η - 10η διδακτική ώρα: Προβλήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα ψηφιακά κόμικς και συνολικά όλη η δραστηριότητα στην αίθουσα διδασκαλίας και ξεκίνησε η ανάρτηση των μαθητικών έργων στο σχολικό wiki. Τέλος, συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο.

Το τελικό προϊόν ήταν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο κόμικς με υπερμεσικά στοιχεία, το οποίο ανταποκρίθηκε στις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Έμφαση δόθηκε στη διαδικασία δημιουργίας του, που στόχευε στον κριτικό αναστοχασμό, στην προσπάθεια προσαρμογής σε μια μέθοδο εργασίας που απαιτεί πρωτοβουλία, αυτενέργεια και υπευθυνότητα και όχι στο αποτέλεσμα. Τα συνοδευτικά φύλλα εργασίας περιελάμβαναν σε δομημένα σχέδια τις προτεινόμενες δραστηριότητες (Nέζη et al., 2009).

#### **5.5.1.4 Μέσα Αξιολόγησης**

Ως προς την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μέσα. Πρώτα, συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο από τους μαθητές, ώστε να ανιχνευτούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Έπειτα, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές ρουμπρίκες αξιολόγησης, διότι θεωρήθηκε αναγκαίο να συμπληρωθεί η αξιολόγηση των μαθητών όχι μόνο ως προς το τελικό προϊόν, όπως συνέβαινε στις μέχρι της παρούσης μελέτες περίπτωσης, αλλά και ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση έγινε σε προφορικό επίπεδο, ενώ οι

μαθητές/τριες είχαν μπροστά τους τις ρουμπρίκες, ώστε να τις συμβουλευόμαστε, για να μπορούν να βοηθηθούν ως προς τους άξονες της αξιολόγησης και για να γνωρίζουν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν. Τέλος, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη συνέντευξη από την εκπαιδευτικό που εφάρμοσε την προσέγγιση στην τάξη της, ώστε να αντλήσει στοιχεία για την πορεία της.

### **5.5.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου**

Το δείγμα αποτελείτο από 26 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου της Βαρβακείου Σχολής. Από αυτούς οι 24 απάντησαν σε ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων οι οποίες ήταν ομαδοποιημένες στις παρακάτω κατηγορίες:

Προφίλ Μαθητών:

1. Αναγνωστικές προτιμήσεις (Ερ. 1, 2, 3, 4)

Ευρήματα:

2. Επιθυμία για ανάγνωση ψηφιακών κόμικς σε Η.Υ. (Ερ. 5)
3. Τα ψηφιακά κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία
  - i. Επιθυμία για ψηφιακά κόμικς στο μάθημα (Ερ. 6)
  - ii. Ευχαρίστηση - Ψυχαγωγία στο μάθημα (Ερ. 7)
  - iii. Κατανόηση γνωστικού αντικείμενου (Ερ. 8, 9, 10)
  - iv. Αποτελεσματικότητα
4. Ευχρηστία εργαλείου ComicLab (Ερ. 11, 12, 13)
5. Επέκταση προγράμματος και σε άλλα μαθήματα ή διδακτικές ενότητες (Ερ. 16)

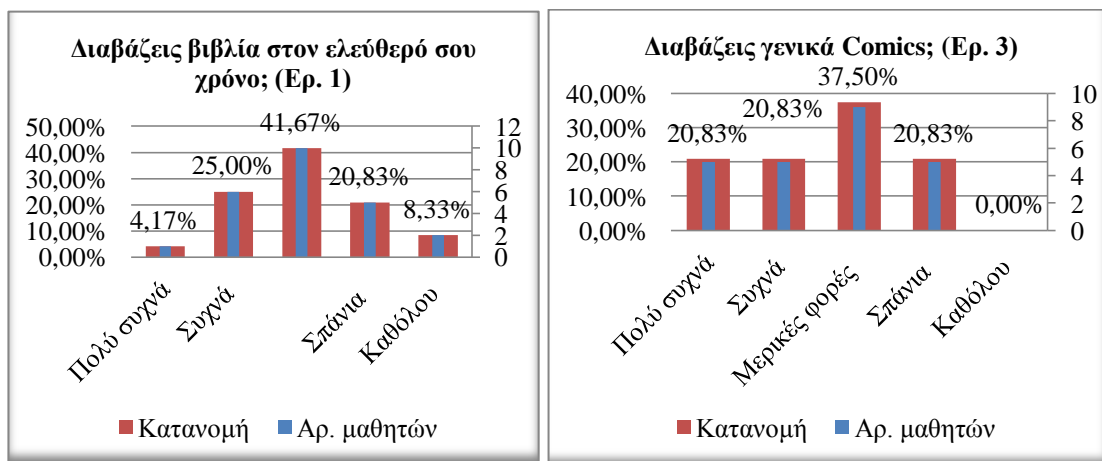
## Προφίλ Μαθητών

### 5.5.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις των Μαθητών (Ερ. 1, 2, 3, 4)

Ένα από τα στοιχεία που ενδιέφεραν τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν το ποσοστό του δείγματος που διάβαζε βιβλία στον ελεύθερό του χρόνο. Από το σύνολο των 24 μαθητών, οι 7 (ή 29,17%) διάβαζαν βιβλία «συχνά» και «πολύ συχνά» στον ελεύθερό τους χρόνο, ενώ 7 (ή 29,16%) διάβαζαν «σπάνια» και «καθόλου». Οι υπόλοιποι 10 (41,67%) διάβαζαν «μερικές φορές» (Σχήμα 5.28).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό ήταν το ποσοστό του δείγματος που διάβαζε κόμικς. Έτσι, «συχνά» ή «πολύ συχνά» διάβαζε το 41,67%, «μερικές φορές» το 37,5% και «σπάνια» έως «καθόλου» το 20,83% (Σχήμα 5.28).

Οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία μελετούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους βιβλία από «μερικές φορές» μέχρι «πολύ συχνά», με τους περισσότερους να μελετούν βιβλία «μερικές φορές» ενώ λίγοι (29,16%) «σπάνια» ή και «καθόλου». Από την άλλη περισσότεροι μαθητές προτιμούσαν τη μελέτη βιβλίων κόμικς. Συγκεκριμένα λίγο περισσότεροι μαθητές διάβαζαν πολύ συχνά ή συχνά κόμικς σε σχέση με αυτούς που διάβαζαν στην ίδια συχνότητα βιβλία (Σχήμα 5.28).



**Σχήμα 5.28:** Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο

Ως προς το είδος βιβλίων 9 μαθητές προτιμούσαν Λογοτεχνία, 5 Ιστορία, Γεωγραφία και Φυσικές Επιστήμες, 4 γενικά βιβλία, 3 Αρχαιολογία, Αρχαιότητα, Ελληνική Ιστορία, Τεχνολογία και Ψυχαγωγικές Τέχνες, ένας (1) Καλές Τέχνες, Κοινωνικές Επιστήμες, Λαογραφία και Φιλοσοφία, ενώ 7 μαθητές δεν προσδιόρισαν είδος (Πίνακας 5.20).

Η προτίμηση των μαθητών όσον αφορά τα είδη των κόμικς που διαβάζουν ήταν: περιπέτειας: 15 μαθητές, σατιρικά και μυστηρίου: 12, φαντασίας: 9, εφηβικά και αστυνομικά: 6, πολεμικά: 3, ιστορικά: 2, κοινωνικά, φιλοσοφικά, ψυχολογικά ένας (1) μαθητής στο καθένα, ενώ ένας (1) μαθητής δεν προσδιόρισε είδος (Πίνακας 5.20).

**Πίνακας 5.20:** Αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών σε βιβλία και κόμικς

Τι είδους βιβλία προτιμάς να διαβάζεις; (Ερ. 2)		Τι είδους comics προτιμάς να διαβάζεις; (Ερ. 4)	
Λογοτεχνία	9	περιπέτειας	15
Ιστορία. Γεωγραφία	5	σατιρικά	12
Φυσικές επιστήμες	5	μυστηρίου	12
Γενικά βιβλία	4	φαντασίας	9
Αρχαιολογία. Αρχαιότητα.			
Ελληνική Ιστορία	3	εφηβικά	6
Τεχνολογία	3	αστυνομικά	6
Ψυχαγωγικές τέχνες	3	πολεμικά	3
Καλές τέχνες	1	ιστορικά	2
Κοινωνικές επιστήμες,		Κοινωνικά,	
Λαογραφία, Φιλοσοφία	3	φιλοσοφικά	2
Άλλο...	7	Άλλο...	1

Ποια όμως ήταν η σχέση μεταξύ των μαθητών που διάβαζαν βιβλία με αυτούς που διάβαζαν κόμικς; Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.21) διαπιστώνουμε ότι 7 μαθητές διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» βιβλία αλλά και κόμικς, έναντι 5 μαθητών οι οποίοι διάβαζαν «σπάνια» ή και «καθόλου». Αντίστοιχα, δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να διαβάζει βιβλία «πολύ συχνά» και «συχνά» και να διαβάζει συγχρόνως «σπάνια» ή/και «καθόλου» κόμικς ή μαθητές που να διαβάζουν βιβλία «σπάνια» ή/και «καθόλου» και συγχρόνως «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς. Οι υπόλοιποι 12 βρίσκονται στη μέση, δηλαδή άλλοι διάβαζαν «μερικές φορές» βιβλία και περισσότερο κόμικς, άλλοι «μερικές φορές» κόμικς

και περισσότερο βιβλία. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση κόμικς και την ανάγνωση βιβλίων (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Ujje & Krashen, 1996). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές που μελετούν βιβλία μελετούν και κόμικς, ενώ κανένας από αυτούς που μελετούν «συχνά» ή «πολύ συχνά» βιβλία δεν αρνείται τα κόμικς.

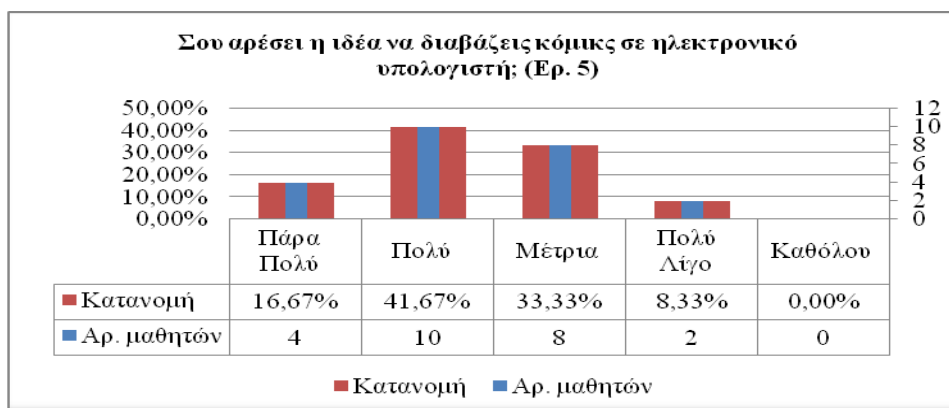
**Πίνακας 5.21:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς

		Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;			
		Πολύ Συχνά & Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια & Καθόλου	Σύνολο
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά & Συχνά	7 29,17%	0,00%	0,00%	7 29,17%
	Μερικές φορές	3 12,50%	7 29,17%	0,00%	10 41,67%
	Σπάνια & Καθόλου	0,00%	2 8,33%	5 20,83%	7 29,17%
	Σύνολο	10 41,67%	9 37,50%	5 20,83%	24 100,00%

## Ευρήματα

### 5.5.2.2 Επιθυμία για Ανάγνωση Ψηφιακών Κόμικς σε Η.Υ.

Πολύ θετικοί ήταν οι μαθητές και στην ιδέα να διαβάζουν κόμικς σε ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς στο 58,34% επί του συνόλου άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» η ιδέα, στο 33,33% άρεσε «μέτρια», ενώ μόνο στο 8,33% άρεσε «πολύ λίγο» και δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να μην του άρεσε «καθόλου» (Σχήμα 5.29).



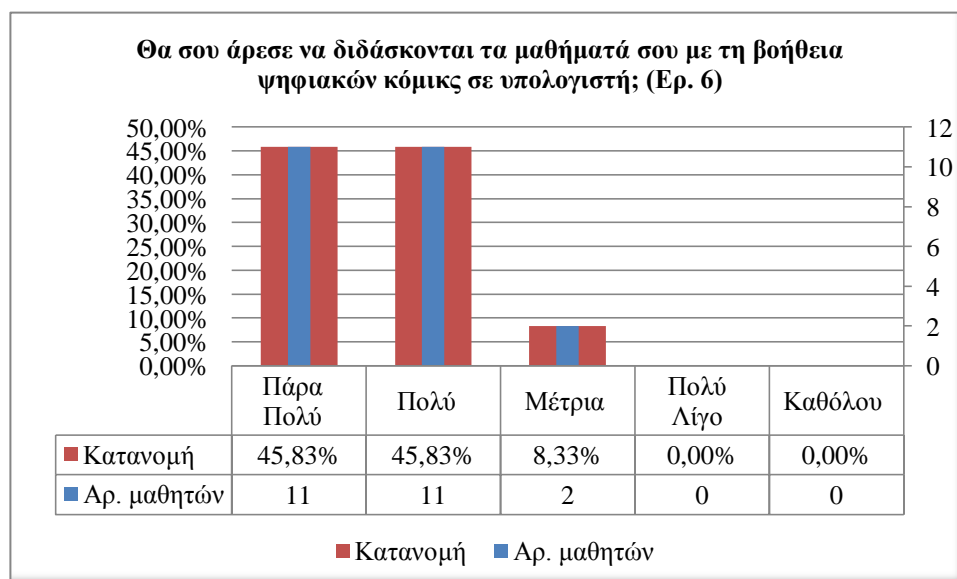
**Σχήμα 5.29:** Κατανομή των μαθητών που τους άρεσει να διαβάζουν ψηφιακά κόμικς



### 5.5.2.3 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία

#### Τα Ψηφιακά Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 6)

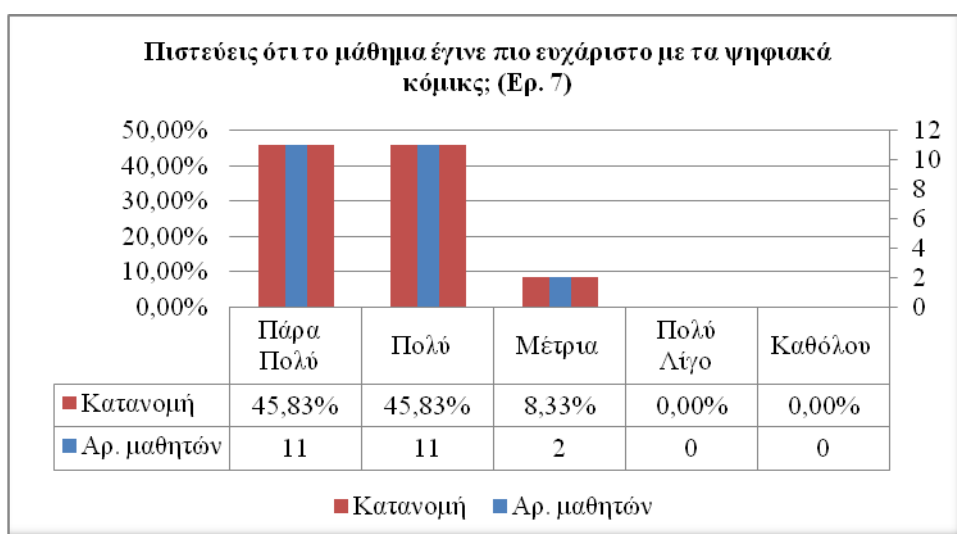
Η συντριπτική πλειοψηφία (22 ή 91,66% επί του συνόλου) των μαθητών απάντησε ότι θα τους άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, το υπόλοιπο 8,33% «μέτρια», ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να του άρεσε «πολύ λίγο» ή να μην του άρεσε «καθόλου», κάτι που δείχνει την ανάγκη να συνδεθεί ο ενδοσχολικός γραμματισμός με τον εξωσχολικό, αλλά και την προτίμηση των παιδιών σε καινοτομικές στρατηγικές διδασκαλίας (Hutchinson, 1949; Flood & Lapp, 1998; Morrison et al., 2002).



**Σχήμα 5.30:** Κατανομή των μαθητών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

### *Ευχαρίστηση και Ψυχαγωγία στο Μάθημα (Ερ. 7)*

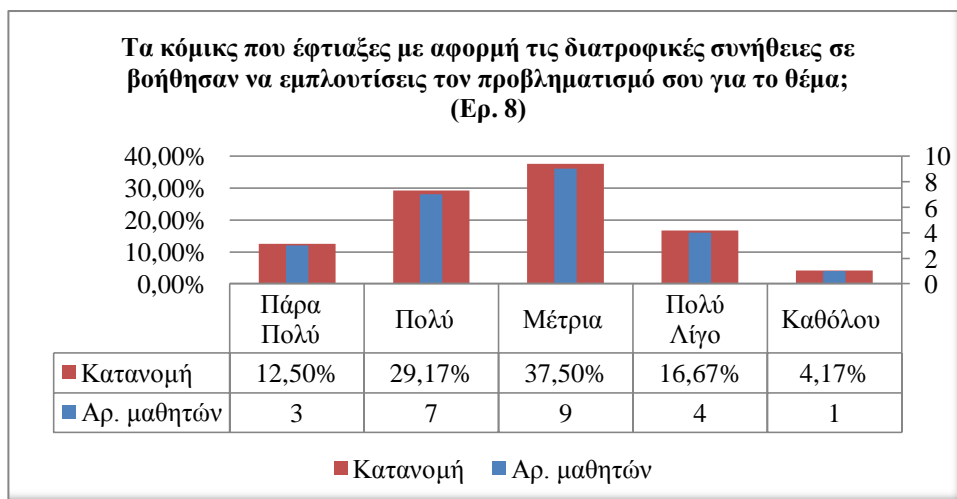
Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (22 στους 24 ή το 91,66% του συνόλου) πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς. Στη μέση βρίσκονταν 2 μόνο μαθητές, οι οποίοι πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «μέτρια» πιο ευχάριστο, ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου» πιο ευχάριστο. Αυτό ενισχύει τα επιχειρήματα ερευνητών για τη σχέση κόμικς και ψυχαγωγίας, αλλά και για την έλξη που ασκούν στους μαθητές (Little, 2005; Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).



**Σχήμα 5.31:** Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα

### *Κατανόηση Γνωστικού Αντικείμενου (Ερ. 8,9,10)*

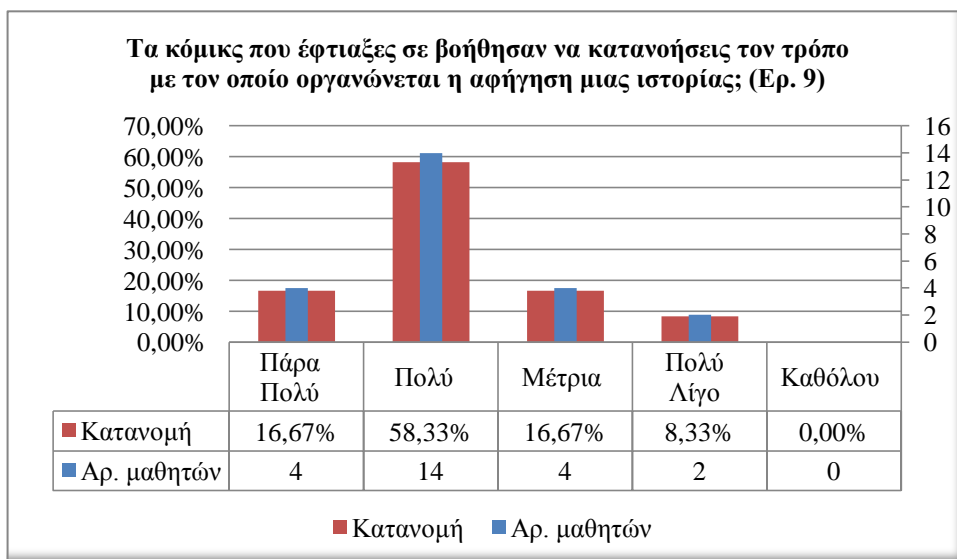
Για να διερευνήσουμε αν κατανοήθηκε το γνωστικό αντικείμενο, ρωτήσαμε τους μαθητές αν τα κόμικς που έφτιαξαν τους βοήθησαν να εμπλουτίσουν τον προβληματισμό τους για το θέμα (Σχήμα 5.32). Το 41,67% των μαθητών απάντησε ότι τους βοήθησε «πάρα πολύ» και «πολύ», το 37,5% απάντησε «μέτρια» και το 20,84% «πολύ λίγο» έως «καθόλου».



**Σχήμα 5.32:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους

### A. Οργάνωση της Αφήγησης

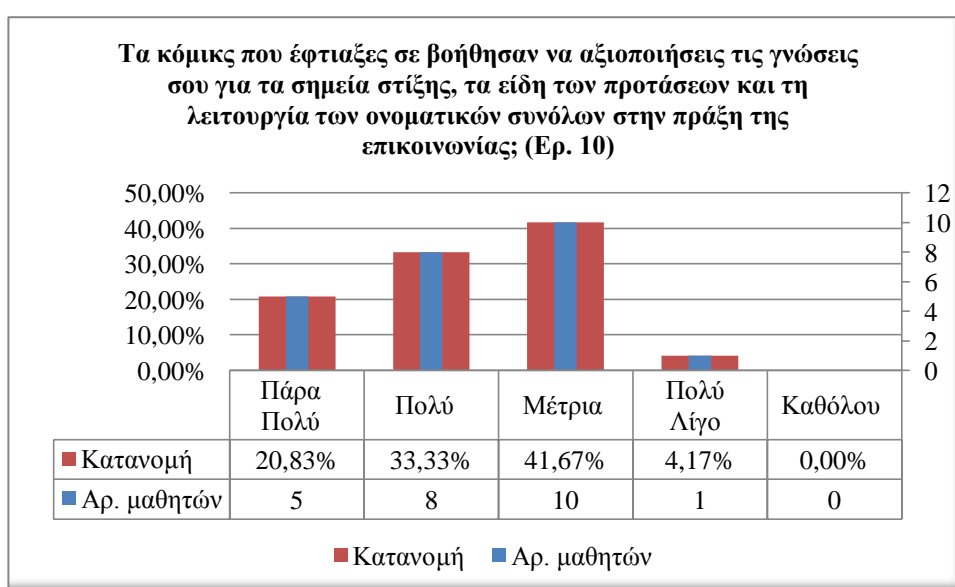
Επειδή η οργάνωση της αφήγησης είναι «βασική παράμετρος της νοητικής διάπλασης και της κοινωνικοποίησης» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999) μετρήθηκε ο βαθμός κατανόησής της. Στο ερώτημα αν κατανόησαν τον τρόπο οργάνωσης μιας αφήγησης, το 75% απάντησε «πάρα πολύ» και «πολύ», το 16,67% «μέτρια», το 8,33% «πολύ λίγο», ενώ δεν υπήρχε κανένας που να μην τον βοήθησε «καθόλου».



**Σχήμα 5.33:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι κατανόησαν τον τρόπο δόμησης της αφήγησης

## B. Σημεία Στίξης, Είδη Προτάσεων και Λειτουργία Ονοματικών Συνόλων στην Πράξη της Επικοινωνίας

Όσον αφορά τα σημεία στίξης, τα είδη των προτάσεων και τη λειτουργία των ονοματικών συνόλων στην πράξη της επικοινωνίας και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου, οι μαθητές βοηθήθηκαν στην πλειοψηφία τους «πολύ» και «παρα πολύ». Αν προστεθεί και το «μέτρια» τότε βοηθήθηκαν στη συντριπτική πλειοψηφία τους (23 μαθητές).

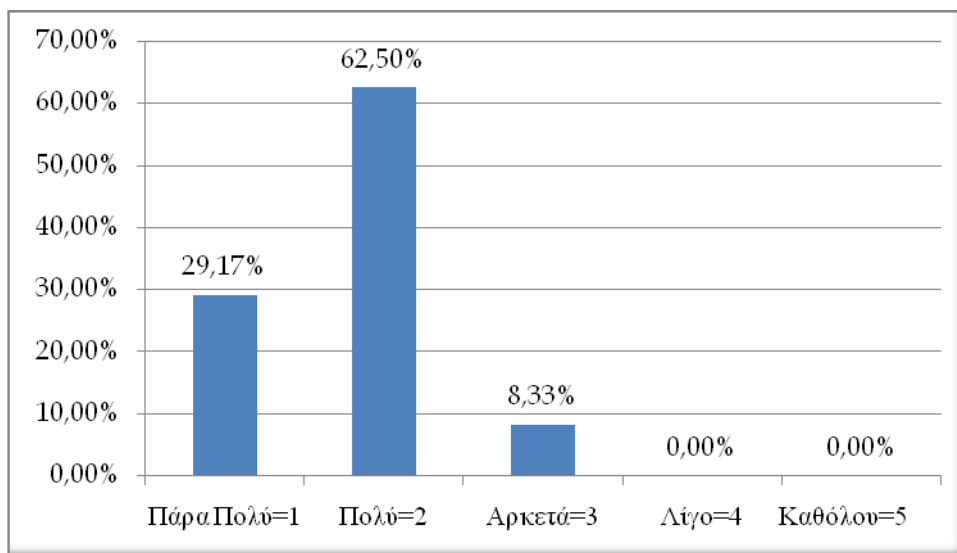


**Σχήμα 5.34:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι αξιοποίησαν τις γνώσεις τους σε μορφοσυντακτικά γλωσσικά στοιχεία

### Αποτελεσματικότητα της Διδακτικής Χρήσης των Υπερμεσικών Κόμικς

Για να υπάρξει ένα μέγεθος το οποίο θα έδινε τη γενικότερη αξιολόγηση του πειράματος, ορίστηκε ο «βαθμός αποτελεσματικότητας» ως ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις: α) αν θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, β) αν πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και γ) σε ποιο βαθμό κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια ο βαθμός

αποτελεσματικότητας είναι η συνισταμένη του αν οι μαθητές ευχαριστήθηκαν τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς και του βαθμού στον οποίο πίστευαν ότι κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο.



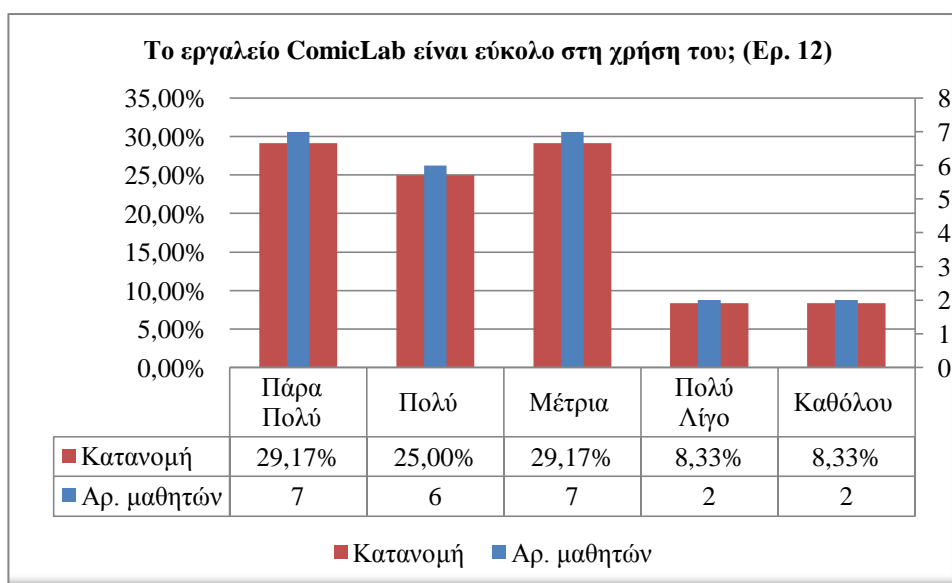
**Σχήμα 5.35:** Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς

Το παραπάνω διάγραμμα (Σχήμα 5.35) έδειξε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι 22 στους 24 (ή 91,67% επί του συνόλου) θεώρησαν την όλη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς «πάρα πολύ» και «πολύ» αποτελεσματική, έναντι 2 μαθητών (8, 33%) οι οποίοι την θεώρησαν «αρκετά» αποτελεσματική. Μαθητές που να θεώρησαν τη μαθησιακή διαδικασία «λίγο» ή και «καθόλου» αποτελεσματική δεν υπήρχαν.

### 5.5.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab (Ερ. 9,10,11,12)

#### Αξιολόγηση του Εργαλείου

Με το τρίτο μέρος των ερωτήσεων προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε το κατά πόσο το εργαλείο ComicLab είναι εύκολο στη χρήση του. Το 54,17% των μαθητών απάντησε ότι το εργαλείο ήταν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύκολο στη χρήση του, το 29,17% ότι ήταν «μέτρια» εύκολο και το 16,66% «πολύ λίγο» έως «καθόλου» (Σχήμα 5.36)



**Σχήμα 5.36:** Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο ComicLab

Οι 10 στους 24 (41,67%) μαθητές δεν ήθελαν να αλλάξει κάτι στο εργαλείο, ενώ από τους υπόλοιπους 14 μαθητές, οι 7 θα ήθελαν περισσότερους ήρωες και φόντα και οι 5 θα επιθυμούσαν λύσεις σε τεχνικά προβλήματα. Άλλοι ανέφεραν μεμονωμένες αλλαγές, όπως αλλαγές στο σχήμα των καρτέ, δυνατότητα εκτύπωσης κ.ά..

**Πίνακας 5.22:** Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο ComicLab

Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στο εργαλείο, ώστε να σου αρέσει περισσότερο; Αν ναι, ποιες αλλαγές θα ήθελες να γίνουν; (Ερ. 13)		ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤ
ΟΧΙ:10	ΝΑΙ:14	
	«Περισσότερους ήρωες και <i>backgrounds</i> »	7
	«Αλλαγή σχήματος καρτέ»	1
	«Λύσεις στα τεχνικά προβλήματα»	5
	«Περισσότερες στάσεις στις φιγούρες»	1
	«Δυνατότητα εκτύπωσης»	1
	«Όταν αναπαράγεται ένα αρχείο ήχου, να μην κρύβεται το κόμικς»	1
	«Διόρθωση στο συγγραφέα και τον τίτλο»	1

Ως προς το τι τους άρεσε και τι τους δυσκόλεψε, στους περισσότερους άρεσαν οι εικόνες που διέθετε το εργαλείο στη «βιβλιοθήκη» του. Ακόμη, μίλησαν για ένα πρωτότυπο εργαλείο, για τη δυνατότητα έκφρασης της σκέψης τους, αλλά και για μια διασκεδαστική και ευχάριστη εμπειρία. Από την άλλη πολλοί αντιμετώπισαν δυσκολίες σχετικά με το θέμα, το διαθέσιμο χρόνο, τους διαλόγους, το εξώφυλλο ακόμη και με τη συνεργασία.

**Πίνακας 5.23:** Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο (Ερ. 11)

ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ
«Με γοήτευσε όλη η διαδικασία με τα <i>background</i> »	«Τεχνικά προβλήματα» (10)
« <i>Backgrounds</i> και <i>cliparts</i> » (7)	«Τεχνικά προβλήματα σε <i>video</i> και μουσική»
«Πρωτότυπο εργαλείο, δυνατότητα δημιουργίας κόμικς» 2	«Έπρεπε να βάζουμε συνεχώς <i>backgrounds</i> και χαρακτήρες»
«Μπορείς να εκφράσεις αυτό που σκέφτεσαι»	«Δύσκολη η χρήση του εργαλείου» (2)
«Πολύ ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία» (2)	«Λίγο δύσκολο θέμα» (2)
«Μου άρεσαν τα πάντα»	«Λίγος χρόνος για υλοποίηση» (2)
	«Πώς να βάλω την εικόνα, τους ήρωες που θα χρησιμοποιήσω, το εξώφυλλο»
	«Δυσκολία στο εξώφυλλο, διαλόγους» (2)

*Παρατηρήσεις - Εντυπώσεις για το Μάθημα με τη Βοήθεια του Εργαλείου (Ερ. 15)*

Τα θεωρητικά στοιχεία σχετικά με τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις για το μάθημα που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον είναι: πρωτοτυπία του εργαλείου, δυνατότητα αυτοέκφρασης, διασκέδαση, χαρά, ευχαρίστηση (αναφέρονται από 15), μεγαλύτερος βαθμός κατανόησης, δημιουργική απασχόληση, χαρά της δημιουργίας, δυνατότητα χρήσης υπερσυνδέσμων, δυνατότητα να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία, επιθυμία για επανάληψη της διαδικασίας καθώς και το γεγονός ότι το μάθημα έγινε πιο εύκολο, αντιπροσώπευε τα παιδιά και πέρασε η ώρα πιο γρήγορα. Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική προσφορά των κόμικς (Μαρτινίδης, 1996; Versaci, 2001; Williams, 1995; Morrison et al., 2002).

**Πίνακας 5.24:** Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (Ερ. 15)

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ - ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ
«Ευχάριστη εμπειρία» (3)
«Μου άρεσε πάρα πολύ και μπορεί τα παιδιά επειδή τους αρέσει να διαβάζουν κόμικς να τα καταλαβαίνουν καλύτερα»
«Ένωσα χαρούμενος γιατί έφτιαξα το δικό μου κόμικ» (2)
«Ήταν πολύ καλύτερο από τα συνηθισμένα που κάνουμε στην Πληροφορική και μου άρεσε πολύ γιατί είχε πολύ πλάκα»
«Έγινε πιο ευχάριστο το μάθημα» (6)
«Μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν διασκεδαστικό, ό,τι έπρεπε μπροστά στις φιλοδοξίες μου. Αντιπροσώπευε σωστά το χαρακτήρα μου ως παιδί»
«Πέρασα πολλές δημιουργικές και χαρούμενες ώρες»
«Έμεινα χαρούμενος γιατί έφτιαξα κόμικς»
«Δυνατότητα δημιουργίας»
«Λίγο σπαστικό αυτό με τα προβλήματα αν και διασκεδαστικό. Ομαδικά ήταν λίγο πρόβλημα, οπότε καλύτερα ατομική δουλειά. Πλάκα είχε και περάσαμε καλά»
«Ήμουν χαρούμενη που θα δούλευα σε Η.Υ»
«Το μάθημα έγινε τέλειο διότι αυτό το εργαλείο είναι ένα άλλο μέσο εκπαίδευσης»
«Είναι κάτι καινούργιο γι' αυτό μου αρέσει. Έχει πλάκα να βρίσκεις και να φτιάχνεις τη δική σου ιστορία»
«Πέρασα πολύ ωραία και νομίζω ότι πέρασα αυτές τις ώρες δημιουργικά»
«Πιο εύκολο το μάθημα, το πρόγραμμα μερικές φορές σε δυσκολεύει λόγω μικροπροβλημάτων»
«Περνάει γρήγορα η ώρα με τη χρήση αυτού του εργαλείου»
«Μου άρεσε πάρα πολύ. Θέλω να ξαναέχω τέτοια ευκαιρία»
«Εντύπωση για τη δυνατότητα του εργαλείου να βάζουμε υπερσυνδέσμους. Γενικά είναι ένα πολύ καλό πρόγραμμα»



### 5.5.2.5 Σχετικά με την Επέκταση του Προγράμματος και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 14)

Η πλειοψηφία των μαθητών ήθελε να επεκταθεί η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς σε ποικίλα μαθήματα, έναντι ενός μόνο ο οποίος δεν ήθελε σε κανένα. Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν το μάθημα της Γλώσσας, διότι πίστευαν ότι η διαδικασία διευκολύνει στο Συντακτικό και τη Λογοτεχνία, ζωντανεύει το μάθημα και διαφωτίζει τους μαθητές, βοηθώντας τους να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν. Από αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται η συνολική αποδοχή που είχε η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς στο γλωσσικό μάθημα από τους μαθητές (Πίνακας 5.25).

**Πίνακας 5.25:** Επιθυμία για χρήση του εργαλείου και σε άλλα μαθήματα

Σε ποια μαθήματα και με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο; (Ερ. 14)		
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ
15	«Γλώσσα»	«...είδη προτάσεων, σημεία στίξης...»
14	«Λογοτεχνία»	«...πιο ζωντανό, πιο διαφωτιστικό αυτό που διαβάζουμε...»
8	«Αρχαία»	
6	«Ιστορία»	«Μας δίνονται τα λόγια και φτιάχνουμε τις εικόνες»
4	«Πληροφορική»	
3	«Οικιακή Οικονομία»	
2	«Μαθηματικά»	«...σε μικρότερες τάξεις...»
1	«Κανένα μάθημα»	
1	«Τεχνολογία»	
1	«Σε όλα»	
1	«Ξένες Γλώσσες»	

### **5.5.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων των Ρουμπρικών Αξιολόγησης**

Οι ρουμπρικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο: α) ρουμπρικά αξιολόγησης του μαθητικού κόμικς και β) ρουμπρικά αξιολόγησης της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Η αξιολόγηση τους υλοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν με τις ίδιες ρουμπρικές σε προφορικό επίπεδο.

#### **5.5.3.1 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς**

Ως προς το θέμα της ιστορίας οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο πολύ καλές. Συγκεκριμένα 2 ομάδες (18,18%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, οι δημιουργίες τους είχαν πρωτοτυπία, αξιοποίησαν την πολιτισμική τους εμπειρία και εμβάθυναν στο προς επίλυση πρόβλημα. Οι 4 (36,36%) είχαν πολύ καλή επίδοση και οι 3 (27,27%) μέτρια, δεδομένου ότι το θέμα τους δεν είχε αρκετή πρωτοτυπία ούτε εμβάθυναν στο προς επίλυση πρόβλημα. Τέλος, 2 (18,18%) ομάδες είχαν χαμηλή επίδοση. Ο μέσος όρος 2,45 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων 2,56.

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο μέτριες. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι επρόκειτο για μια άσκηση που λειτούργησε σε στενά χρονικά πλαίσια μιας δοκιμής. Μολαταύτα υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών που ξεχώρισαν. Συγκεκριμένα, ως προς την πλοκή 2 ομάδες ( 18,18%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση και ανέπτυξαν πλήρως τα μέρη της πλοκής, μία (1) (9,09%) είχε πολύ καλή επίδοση δηλαδή επαρκή ανάπτυξη, 3 (27,27%) μέτρια ανάπτυξη και 5 (45,45%) χαμηλή, αφού τα μέρη της πλοκής τους ήταν

ανεπαρκώς ανεπτυγμένα. Ο μέσος όρος 3,00 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,56.

Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές («πότε» και «πού»), οι 2 (18,18%) ομάδες σημείωσαν εξαιρετική επίδοση, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τον τόπο και το χρόνο, ενώ άλλες 2 (18,18%) είχαν πολύ καλή επίδοση, αφού στα κόμικς τους ο τόπος και ο χρόνος ήταν επαρκώς προσδιορισμένοι. Στις 6 (54,55%) ο τόπος και ο χρόνος ήταν ανεπαρκώς προσδιορισμένοι, ενώ σε μία ομάδα (9,09%) δεν καθορίστηκε. Ο μέσος όρος 2,55 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,56.

Ως προς την εμφάνιση, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των χαρακτήρων 2 ομάδες (18,18%) σημείωσαν εξαιρετική επίδοση. Οι βασικοί χαρακτήρες τους εξελίχθηκαν πλήρως και περιγράφηκαν με πολλές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης ενημερώθηκε με ακρίβεια για αυτούς. Έπειτα, 3 ομάδες (27,27%) είχαν πολύ καλή επίδοση, αφού οι βασικοί χαρακτήρες εξελίχθηκαν και περιγράφηκαν με αρκετές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης σχημάτισε μια καλή ιδέα για αυτούς. Οι 4 (36,36%) είχαν μέτρια επίδοση, διότι οι βασικοί χαρακτήρες είχαν λίγες λεπτομέρειες και ο αναγνώστης σχημάτισε αδρά μια ιδέα για αυτούς, ενώ 3 (27,27%) είχαν χαμηλή, αφού οι βασικοί χαρακτήρες δεν εξελίχθηκαν επαρκώς (απλώς ονοματίστηκαν). Ο μέσος όρος 2,82 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,56.

Οι διάλογοι και οι λεζάντες για 2 ομάδες (18,18%) ήταν εξαιρετικής επίδοσης, αφού προώθησαν την εξέλιξη της ιστορίας και ήταν απόλυτα κατανοητοί. Άλλες 2 (18,18%) ομάδες είχαν πολύ καλή επίδοση, δηλαδή οι διάλογοι και οι λεζάντες τους ήταν τις περισσότερες φορές σχετικοί με την ιστορία και γίνονταν κατανοητοί. Τέλος, 7 (63,64%) ομάδες είχαν μέτρια επίδοση, διότι λίγες φορές οι διάλογοι τους ήταν σχετικοί με την ιστορία, ενώ σε κάποια σημεία δεν γίνονταν κατανοητοί. Ο μέσος όρος 2,45 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,56.

Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας σε 2 ομάδες (18,18%) χρησιμοποιήθηκε ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. σε ποσοστό άνω του 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ηρώων. Τέλος, 7 ομάδες (63,64%) χρησιμοποίησαν τη γλώσσα σωστά σε ποσοστό 50 - 70% (πολύ καλή επίδοση) και 2 ομάδες (18,18%) σε ποσοστό κάτω του 50% (μέτρια απόδοση). Ο μέσος όρος 2,00 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων 2,56, γεγονός που παρέχει ισχυρές ενδείξεις ότι μέσω των ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς προήχθη η σωστή χρήση της γλώσσας σε επίπεδο σύνταξης, λεξιλογίου και στίξης σε δεδομένο πλαίσιο επικοινωνίας.

Ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα σε 2 ομάδες (18,18%) αναγνωρίστηκαν πλήρως οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών - δημιουργών του κειμένου και επετεύχθη ο σκοπός του κόμικς, ενώ σε 3 (27,27%) αναγνωρίστηκαν πολύ καλά. Οι μαθητές κατόρθωσαν σε ικανοποιητικό επίπεδο να προβάλουν μέσα στα κόμικς τους τον προβληματισμό τους για το θέμα των σύγχρονων διατροφικών συνηθειών. Σε 2 ομάδες (18,18%) αναγνωρίστηκαν μέτρια οι προθέσεις των μαθητών και δεν επετεύχθη πλήρως ο σκοπός του κόμικς, ενώ σε 4 (36,36%) η επίδοση ήταν χαμηλή (δεν αναγνωρίστηκαν οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών - δημιουργών του κειμένου και δεν επετεύχθη ο σκοπός του κόμικς). Ο μέσος όρος 2,73 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,56.

Ως προς την καλλιτεχνική σκοπιά/εικονογράφηση σε μία ομάδα (9,09%) το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων «έδενε» απόλυτα με το ύφος της ιστορίας, ενώ εικόνα και κείμενο βρίσκονταν σε πλήρη αρμονία (εξαιρετική επίδοση). Σε 4 (36,36%) το καλλιτεχνικό στυλ «έδενε» πολύ καλά με το ύφος της ιστορίας, ενώ εικόνα και κείμενο συνεργάζονταν πολύ καλά και σε 6 (54,55%) το καλλιτεχνικό στυλ ούτε πρόσθετε ούτε αφαιρούσε κάτι από το ύφος της ιστορίας (μέτρια επίδοση). Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα, αλλά και την ευνοϊκή διάθεσή τους απέναντι στην εικόνα. Ο μέσος όρος 2,45 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,56.

**Πίνακας 5.26:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης - Κόμικς για Διατροφή

<b>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>	<b>Μέσος Όρος Ομάδων</b>	<b>ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1</b>	<b>ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 2</b>	<b>ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3</b>	<b>ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 4</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΟΜΑΔΩΝ</b>
ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)	<b>2,45</b>	2 18,18%	4 36,36%	3 27,27%	2 18,18%	<b>11 100,00%</b>
ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)	<b>3,00</b>	2 18,18%	1 9,09%	3 27,27%	5 45,45%	<b>11 100,00%</b>
ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πότε; Πού;)	<b>2,55</b>	2 18,18%	2 18,18%	6 54,55%	1 9,09%	<b>11 100,00%</b>
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;: εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)	<b>2,82</b>	1 9,09%	3 27,27%	4 36,36%	3 27,27%	<b>11 100,00%</b>
ΔΙΑΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΛΕΖΑΝΤΕΣ	<b>2,45</b>	2 18,18%	2 18,18%	7 63,64%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)	<b>2,00</b>	2 18,18%	7 63,64%	2 18,18%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ	<b>2,73</b>	2 18,18%	3 27,27%	2 18,18%	4 36,36%	<b>11 100,00%</b>
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ/ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	<b>2,45</b>	1 9,09%	4 36,36%	6 54,55%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>2,56</b>					

Ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων 2,56 φανερώνει επίδοση ανάμεσα στη μέτρια και την πολύ καλή, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές προσπάθησαν να ανταποκριθούν στους στόχους, άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη επιτυχία (Πίνακας 5.26).

### **5.5.3.2 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρίκας Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τη Διαδικασία Επίτευξης των Μαθησιακών και Διδακτικών Στόχων**

Ως προς τη συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας σε 2 ομάδες (18,18%) η επίδοση ήταν εξαιρετική, δηλαδή σχεδίασαν από κοινού ολοκληρωμένο, ενδιαφέρον και επικοινωνιακά κατάλληλο αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο με αρμονική σύνδεση εικόνας και λόγου. Σε 2 ομάδες (18,18%) η επίδοση ήταν πολύ καλή, ενώ 7 ομάδες (63,64%) είχαν αμηχανία στη συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού κειμένου με αποτέλεσμα τη παραγωγή μέτριου κειμένου, χωρίς επικοινωνιακά αποτελεσματική σύνδεση εικόνας λόγου. Ο μέσος όρος 2,45 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων, 2,32. Αν και δεν υπήρχαν χαμηλές επιδόσεις, πολλές ήταν μέτριες, αλλά αυτό δικαιολογείται, διότι το συγκεκριμένο μαθησιακό σενάριο ήταν μια απαιτητική διαδικασία για μαθητές της Α΄ Γυμνασίου που δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία με Σχέδια Εργασίας (Project-based).

Η άσκηση στην οργάνωση του διαγράμματος ενός αφηγηματικού κειμένου σε 2 ομάδες (18,18%) ήταν πλήρης και υπήρχε σωστή ανάπτυξη στα συστατικά του μέρη. Σε μία (1) ομάδα (9,09%) υπήρχε πολύ καλή οργάνωση αφηγηματικού κειμένου με επαρκή ανάπτυξη στα συστατικά μέρη, σε 5 (45,45%) μέτρια οργάνωση με ανεπαρκή ανάπτυξη στα συστατικά μέρη και 3 (27,27) είχαν χαμηλή επίδοση δηλαδή ελλιπές αφηγηματικό κείμενο, χωρίς ανάπτυξη. Ο μέσος όρος 2,82 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Μολαταύτα, η μέτρια επίδοση δικαιολογείται, διότι δεν δόθηκε στους μαθητές ο χρόνος που αρμόζει σε μία εργασία με τη μέθοδο Project, ώστε να εργαστούν περισσότερο για την οργάνωση του διαγράμματος ενός αφηγηματικού κειμένου.

Ως προς την αναγνώριση των χαρακτηριστικών μιας αφηγηματικής σκηνής σε 2 ομάδες (18,18%) υπήρχαν πλήρεις αφηγηματικές σκηνές (ενότητα τόπου, χρόνου, προσώπων), σε 3 (27,27%) πολύ καλές, σε 5 (45,45%) ανεπαρκείς και σε μία (1) (9,09%) ελλιπείς. Ο μέσος όρος 2,45 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό.

Ως προς τη χρήση ονοματικών συνόλων για τη δημιουργία τίτλων σε 2 ομάδες (18,18%) η δημιουργία τίτλων ήταν ευσύνοπτη και επικοινωνιακά κατάλληλη, σε 6 (54,55%) ήταν επικοινωνιακά επαρκής και σε 3 (27,27%) υπήρχε αδυναμία στην επικοινωνιακή αξιοποίηση των ονοματικών συνόλων για τη δημιουργία τίτλων. Ο μέσος όρος 2,09 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό.

Η αναπλαισίωση γνώσεων του συντακτικού για τα είδη των προτάσεων, τη δομή, τη σημασία και τη σχέση τους με τις άλλες σε 2 ομάδες (18,18%) ήταν εξαιρετική, σύμφωνα στις περιστάσεις επικοινωνίας. Επτά (7) ομάδες (63,64%) χρησιμοποίησαν πολύ σωστά τους συντακτικούς κανόνες, ενώ 2 (18,18%) ήταν μέτριες. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων, γεγονός που παρέχει ικανοποιητικές ενδείξεις, όπως και παραπάνω, για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας στα μαθητικά κόμικς.

Η εξοικείωση με τη χρήση των σημείων στίξης στην απόδοση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου ήταν σε 2 ομάδες (18,18%) εξαιρετική, σε 7 (63,64%) πολύ καλή και, τέλος, σε 2 (18,18%) μέτρια. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς την αναγνώριση του κυρίαρχου, συμπληρωματικού ή διακοσμητικού ρόλου της εικόνας στο πολυτροπικό κείμενο σε μία (1) ομάδα (9,09%) η εικόνα ήταν κυρίαρχη και λειτούργησε ως αναπόσπαστο μέρος του όλου (εξαιρετική επίδοση), σε 7 (63,64%) λειτούργησε συμπληρωματικά ως μέρος του όλου (πολύ

καλή επίδοση) και σε 3 (27,27%) είχε μάλλον δευτερεύουσα σημασία στο παραγόμενο κόμικς (μέτρια επίδοση). Ο μέσος όρος 2,18 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων. Πρόκειται για ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει την εξοικείωση των παιδιών με τον κυρίαρχο οπτικό πολιτισμό.

Ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και αξιολόγησης εξαιρετική επίδοση είχαν 2 ομάδες (18,18%), που παρέδωσαν ολοκληρωμένο προϊόν στον προβλεπόμενο χρόνο, έδειξαν μεθοδικότητα στη συμπλήρωση και αξιοποίηση των φύλλων εργασίας και στη δημιουργία του κόμικς και συμμετείχαν ενεργά στην προφορική αξιολόγηση. Μία (1) ομάδα (9,09%) παρέδωσε προϊόν έγκαιρα, είχε μεθοδικότητα στη συμπλήρωση και αξιοποίηση των φύλλων εργασίας, στη δημιουργία του κόμικς και συμμετείχε ενεργά στην προφορική αξιολόγηση. Τέλος, 8 ομάδες (72,73%), αν και παρέδωσαν προϊόν στον προβλεπόμενο χρόνο, αξιοποίησαν μερικώς τα φύλλα εργασίας στη δημιουργία του κόμικς και είχαν χαμηλή συμμετοχή. Ο μέσος όρος 2,55 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Συνολικά, η προσπάθεια των ομάδων ανταποκρίθηκε επαρκώς στα ζητούμενα της εκπαιδευτικής έρευνας όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού βιβλίου ψηφιακών κόμικς για την προαγωγή των καλών διατροφικών συνηθειών των μαθητών και μαθητριών της σχολικής κοινότητας. Οι 2 στις 11 ομάδες που παρουσίασαν εργασία είχαν εξαιρετική επίδοση όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος βιβλίου κόμικς ως απόρροια κριτικής επεξεργασίας των υπό εξέταση ζητημάτων. Οι 7 ομάδες με διακυμάνσεις στην επιμέρους αξιολόγηση, γενικά παρέδωσαν ικανοποιητικό έργο με ενδείξεις ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Τέλος, ελλειπείς ήταν οι προσπάθειες των 2 υπολοίπων ομάδων.



**Πίνακας 5.27:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών και διδακτικών στόχων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ. Ο.	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 2	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 4	ΣΥΝΟΛΟ ΟΜΑΔΩΝ
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΑΥΘΕΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	<b>2,45</b>	2 18,18%	2 18,18%	7 63,64%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΟΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	<b>2,82</b>	2 18,18%	1 9,09%	5 45,45%	3 27,27%	<b>11 100,00%</b>
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΙΑΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΗΝΗΣ (ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ, ΧΡΟΝΟΥ, ΠΡΟΣΩΠΩΝ)	<b>2,45</b>	2 18,18%	3 27,27%	5 45,45%	1 9,09%	<b>11 100,00%</b>
ΧΡΗΣΗ ΟΝΟΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΝΟΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΙΤΛΩΝ	<b>2,09</b>	2 18,18%	6 54,55%	3 27,27%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ, ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ, ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΛΛΕΣ	<b>2,00</b>	2 18,18%	7 63,64%	2 18,18%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	<b>2,00</b>	2 18,18%	7 63,64%	2 18,18%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	<b>2,18</b>	1 9,09%	7 63,64%	3 27,27%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	<b>2,55</b>	2 18,18%	1 9,09%	8 72,73%	0 0,00%	<b>11 100,00%</b>
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>2,32</b>					

#### 5.5.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό που εφάρμοσε τη μελέτη περίπτωσης βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας ήταν «η αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών», η εξοικείωση τους δηλαδή με τα κόμικς και με τις διαδικτυακές τεχνολογίες, κάτι που επιβεβαιώθηκε τόσο από τα παραγόμενα προϊόντα, όσο και από τα συναισθήματα που εκδήλωσαν οι μαθητές για την άσκηση.

Η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι το εργαλείο αποδείχθηκε λειτουργικό και ότι η μαθησιακή διαδικασία (επίλυση προβλήματος, σχηματισμός ομάδων, πολυτροπικό προϊόν) ήταν επιτυχημένη. Διαπίστωσε ότι οι γνωστικοί στόχοι επιτεύχθηκαν αποτελεσματικά, αφού «οι μαθητές κατανόησαν το προς επίλυση θέμα και αναπλαισίωσαν την προϋπάρχουσα αλλά και τη νέα γνώση, εντάσσοντας την σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας».

Έπειτα περιέγραψε τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών κόμικς που έγινε προφορικά και από τους μαθητές/ τριες με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχυθούν μεταγνωστικές δεξιότητες (αναστοχασμός, αξιολόγηση) στα πλαίσια της ομάδας. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω ρουμπρίκες (Πίνακας 5.26 & Πίνακας 5.27) οι οποίες συμπληρώθηκαν προφορικά μέσα στην τάξη. Η εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης είχαν πολλά κοινά στοιχεία με αυτήν της εκπαιδευτικού με κάποια τάση μεγαλύτερης επιείκειας στην πρώτη.

Μέσα από την προφορική αξιολόγηση στην οποία μετείχαν οι μαθητές έλαβαν σημαντική ανατροφοδότηση (feedback). Η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι «ο αναστοχασμός τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους, όσα δεν πρόλαβαν ή δεν σκέφτηκαν να συμπεριλάβουν στις δημιουργίες τους» και ότι «το κλίμα μέσα στην τάξη ήταν δημιουργικό και οι μαθητές/τριες έκριναν με ωριμότητα τόσο το δικό τους έργο όσο και το έργο των συμμαθητών τους». Κάθε ομάδα

παρουσίαζε το κόμικς της, το σχολίαζε και δεχόταν παρατηρήσεις από τους υπόλοιπους μαθητές. Η διδάσκουσα επίσης χρησιμοποίησε τις ρουμπρίκες για να αξιολογήσει την επιτυχία των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί και να αποτιμήσει τη συνολική διαδικασία.

Ακόμη, η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να ενσωματώσουν στη δημιουργία τους υπερσυνδέσμους με εικονιστικό, μουσικό ή κειμενικό υλικό με θεματολογία σχετική με τη διατροφή, αφού *«σε δύο από τα επτά κόμικς έγινε χρήση υπερσυνδέσμων»*. Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση της δουλειάς τους, την *«ανέβασαν»* στο μαθητικό wiki, ώστε ολόκληρη η μαθητική κοινότητα του σχολείου τους, αλλά και άλλων σχολείων να έχει τη δυνατότητα να τη δει ή να τη μελετήσει. Τέλος, μετά την ανάρτηση της εργασίας τους στο μαθητικό περιοδικό, η διδάσκουσα και οι μαθητές/τριες συνέχισαν την επικοινωνία σε ασύγχρονη μορφή αναφορικά με τα έργα τους.

Γενικά, η διδάσκουσα εξέφρασε την άποψη ότι η εκπαιδευτική αυτή δράση είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα, αφού παρείχε ισχυρές ενδείξεις για τη δεκτικότητα των μαθητών ως προς τη δημιουργία ιστοριών με ψηφιακά κόμικς και στη διεξαγωγή μαθήματος με τη βοήθειά τους. Ακόμη θεώρησε ότι *«ανταποκρίνεται σε βασικές αρχές της Διδακτικής, όπως συνολικότητα, εποπτεία, εγγύτητα στη ζωή, βιωματικότητα, αυτενέργεια και παιδοκεντρικότητα»*. Τέλος, θεώρησε ότι κάποια προβληματικά στοιχεία και μια σχετικά αδύναμη απόδοση δικαιολογούνται, αφού επρόκειτο για άσκηση, και υπογράμμισε την ανάγκη ενίσχυσης των μαθητών και της συνολικής διαδικασίας. Η συνέντευξη έκλεισε με την άποψη ότι *«μια νέα ερευνητική προσπάθεια σε εύρος χρόνου μπορεί να βελτιώσει περαιτέρω τα αποτελέσματα»*.

### 5.5.5 Σύνοψη

Αυτή η μελέτη περίπτωσης, παρόλες τις αδυναμίες των μαθητικών κόμικς, θεωρήθηκε γενικά επιτυχής. Η προσπάθεια όλων των ομάδων ανταποκρίθηκε με

επιτυχία στα ζητούμενα της εκπαιδευτικής έρευνας όσον αφορά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού βιβλίου ψηφιακών κόμικς σχετικά με το θέμα της διατροφής. Οι επτά (7) ομάδες με διακυμάνσεις στην επιμέρους αξιολόγηση γενικά παρέδωσαν ικανοποιητικό έργο.

Αποδείχθηκε ότι τα υπερμεσικά κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, επειδή είναι ένα μέσο που γίνεται ευρέως αποδεκτό από τους μαθητές και προάγει τους πολυγραμματισμούς. Μέσα από δομημένες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης με λόγο και εικόνες ως υλικό και με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές/τριες αλληλεπίδρασαν με τα δημιουργήματά τους και την εποχή τους. Άλλωστε, τα ίδια τα τεχνολογικά εργαλεία δημιουργίας κόμικς βοήθησαν στην ανάπτυξη ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών, λόγω της εξοικείωσης των παιδιών με αυτά και λόγω των αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων που προήγαγαν.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές/τριες πλαισίωσαν τη δράση με ενδιαφέρον, περιέργεια και καλή διάθεση, διότι συνδύαζε τη μάθηση με τη διασκέδαση. Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η στρατηγική μάθησης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν επέφεραν αποτελέσματα, αφού επετεύχθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι στόχοι που είχαν τεθεί ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα η συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τη διασκευή του κειμένου, η γλωσσική προαγωγή και η ανάπτυξη νοητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Vassilikopoulou et al., 2011).

## 5.6 Μελέτη Περίπτωσης 5η - Ιλιάδα

### 5.6.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση

#### 5.6.1.1 Σκοπός της Διδακτικής Προσέγγισης - Περιγραφή Σεναρίου

Η διδακτική αυτή δράση δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς από μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Γυμνασίου οργανώθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση (τυπικός γραμματισμός) και του ευρωπαϊκού project *EduComics* (σχολικό έτος 2009/10). Ως σκοπό είχε τη διασκευή αποσπασμάτων της Ιλιάδας - συγκεκριμένα σκηνών της Α Ραψωδίας - σε πολυτροπικό κείμενο ψηφιακών κόμικς με διαθεματικές προεκτάσεις στην Πληροφορική και τα Καλλιτεχνικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι 28 μαθητές/τριες προσπάθησαν να επιλύσουν ένα πρόβλημα (Problem - Based Learning) που αφορούσε στην ανασύνθεση πτυχών του ιλιαδικού κόσμου, στη μελέτη του ανθρώπου και της συμπεριφοράς του και στην κατανόηση στοιχείων του ομηρικού πολιτισμού (Τριαντοπούλου et al., 2011).

Για πρώτη φορά οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναδιηγηθούν σκηνές από ένα υπάρχον κλασικό μνημείο λόγου και όχι να αφηγηθούν μια δική τους ιστορία. Η προσωπική πινελιά του κάθε μαθητή έγινε φανερή μέσα από τη δημιουργική ανάπλαση της ιστορίας, η οποία απέκτησε έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, αφού προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα επανασυναρμολόγησης του κειμένου με διαφορετική μορφή, λεκτική ή δομική, αναδεικνύοντας τους τρόπους κατασκευής του νοήματος του (Νικολαΐδου, 2009). Επομένως, αν και οι χαρακτήρες, η πλοκή και η έκβαση της ιστορίας ήταν στοιχεία γνωστά, εντούτοις το ζητούμενο ήταν να «χτίσουν» οι μαθητές/τριες όλα αυτά τα δομικά στοιχεία της αφήγησης με το δικό τους τρόπο, προσθέτοντας για παράδειγμα χιουμοριστικές παρεμβάσεις ή άλλα δικά τους επεισόδια και αναπαράγοντας στην ουσία το κείμενο σε πλαίσια

δημιουργικής γραφής. Άλλωστε, οι ίδιοι επέλεξαν το χωρίο της Α Ραψωδίας που τους εντυπωσίασε περισσότερο, ώστε να το εποπτικοποιήσουν.

### 5.6.1.2 Γενικοί και Ειδικοί Στόχοι

Σύμφωνα με τους γενικούς στόχους των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση στο Γυμνάσιο, με το παρόν σενάριο δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να επικοινωνήσουν με ένα αντιπροσωπευτικό κείμενο της αρχαίας πολιτισμικής δραστηριότητας, ώστε να διαμορφωθεί μια σφαιρική εικόνα του, η οποία όμως μπορεί να συνδεθεί με τη σύγχρονη ζωή και τις ανάγκες του σημερινού νέου. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες επιδιώχθηκε να γνωρίσουν το μύθο, να κατανοήσουν την αφηγηματική τέχνη και την πλοκή του, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη δράση και τη συμπεριφορά των ηρώων της Ιλιάδας σε σχέση με την εξέλιξη της πλοκής και να εμπεδώσουν τον κόσμο - πολιτισμό της Ιλιάδας, δηλαδή τις αξίες, τα ήθη, τα έθιμα, τους θεσμούς και τον υλικό πολιτισμό (αντικείμενα, κατασκευές κ.ά.) (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003 - Α.Π.Σ., 2003).

Οι γενικοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρονται λεπτομερώς στο 4ο κεφάλαιο, ενώ ειδικοί στόχοι ήταν:

- Ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το αρχαίο κείμενο.
- Κατανόηση της ομηρικής εποχής με τρόπο ενεργητικό από τους μαθητές.
- Ανασύσταση του παρελθόντος και διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον ιλιαδικό κόσμο και εκείνον του νεαρού αναγνώστη.
- Αποστιγματισμός της καθημερινής αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών σε σχέση με τα κόμικς και αξιοποίηση τους για τη νοηματοδότηση του αρχαίου κειμένου» (Τριαντοπούλου et al., 2010).
- Άρση της απόστασης ανάμεσα στον ορίζοντα προσδοκιών του αρχαίου κειμένου και την πολιτισμική εμπειρία των συμμαθητών/τριών τους (Gadamer, 1996[1960]).

- Συνάντηση με τις πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές των αρχαιοελληνικών αφηγήσεων, αναδιήγηση της ιστορίας του κειμένου με τον τρόπο που οι μαθητές/τριες την προσλαμβάνουν, κατάθεση της δικής τους αναγνωστικής και ερμηνευτικής εμπειρίας και πορεία προς την αρχαιογνωσία (Τσάφος, 2004).

Γενικά, ως μάθημα Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση θεωρήσαμε ότι μπορεί να προσεγγιστεί τόσο αρχαιογνωστικά όσο και ως λογοτεχνικό έργο σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές τάσεις (Βερτσέτης, 2002).

### 5.6.1.3 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου

Οι μαθητές/τριες σχημάτισαν επτά (7) ομάδες των τεσσάρων και με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου ComicLab δημιούργησαν τα δικά τους διαδικτυακά κόμικς. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε δύο στάδια:

A.) Στάδιο προεργασίας καθόλη τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου:

α) Αρχικά συγκροτήθηκαν οι ομάδες (από την αρχή του σχολικού έτους), λαμβανομένων υπόψη και των προτιμήσεων των μαθητών, έτσι ώστε να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας στην ομάδα, που επιτρέπει στο άτομο να ξεπεράσει τα όριά του (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης) (Ματσαγγούρας, 2003). Οι μαθητές/τριες επέλεξαν τους ρόλους τους με τη διακριτική επέμβαση της εκπαιδευτικού, με βάση την αρχή της ισότιμης και ουσιαστικής συμμετοχής όλων (Ματσαγγούρας, 2003).

β) Έπειτα σχεδιάστηκαν τα σκίτσα των ηρώων και του φόντου των σκηνών από ομάδα μαθητών σε συνεργασία με τον καθηγητή Καλλιτεχνικών με βάση τις πληροφορίες που δίνονταν για κάθε ήρωα στο κείμενο του σχολικού βιβλίου, το εικονογραφικό υλικό που το πλαισιώνει, καθώς και υλικό από άλλες πηγές. Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκε και η καλλιτεχνική ροπή των μαθητών, ενώ παράλληλα εμπλουτίστηκε η «βιβλιοθήκη» του λογισμικού ComicLab με νέο υλικό.

γ) Τέλος, ψηφιοποιήθηκαν τα σκίτσα. Η διαδικασία ψηφιοποίησης ξεκίνησε με τη ψηφιακή επεξεργασία των σκίτσων με τη βοήθεια σαρωτή και ολοκληρώθηκε με τη γραφιστική επεξεργασία του υλικού.

Β) Στάδιο παραγωγής και σχεδίασης του υπερμεσικού υλικού κόμικς

α) 1η - 2η διδακτική ώρα: Σύντομη παρουσίαση στοιχείων για τη «γλώσσα των κόμικς» με βάση σχετικό γλωσσάριο (Παράρτημα). Σχεδίαση της διασκευής και οργάνωση της αφήγησης (σκηνές, χαρακτήρες, φόντο, διάλογοι) σε καρτέ κόμικς από τις μαθητικές ομάδες (μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της Ραψωδίας Α στην αίθουσα διδασκαλίας).

β) 3η - 5η διδακτική ώρα: Υλοποίηση του σχεδιασμού της διασκευής και δημιουργία ψηφιακών κόμικς με την αξιοποίηση του ComicLab καθώς και αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές σε ομάδες στο Εργαστήριο Υπολογιστών των Φιλολογικών Μαθημάτων. Στο στάδιο αυτό επιμερίστηκαν περισσότερο οι ρόλοι εντός της ομάδας: επελέγη ο χειριστής του Η.Υ. και ο υπεύθυνος για τη μεταγραφή των διασκευασμένων κειμένων σε ψηφιακές εικόνες και δύο συντονιστές που φρόντιζαν: ο πρώτος να ακολουθηθεί το φύλλο εργασίας και ο δεύτερος να συμπληρωθεί η ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης της ομάδας. Στο τέλος της υλοποίησης αποτίμησαν την επίδοσή τους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία με την παραπάνω ρουμπρίκα, που είχε δοθεί εκ των προτέρων στους μαθητές.

Στις παραπάνω διδακτικές ώρες αξιοποιήθηκαν οργανωμένα φύλλα εργασίας ως γνωστική σκαλωσιά (scaffolding) (Collis & Moonen, 2005). Περιελάμβαναν σε δομημένα σχέδια τις δραστηριότητες που όφειλαν να πραγματοποιήσουν οι ομάδες των μαθητών/τριών.

γ) 6η - 7η διδακτική ώρα: Παρουσίαση των ψηφιακών διασκευών, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση της επίδοσης των ομάδων ως προς το υπερμεσικό κόμικς με μία ακόμη ρουμπρίκα στην αίθουσα διδασκαλίας.



δ) 8η διδακτική ώρα: Προετοιμασία για ανάρτηση των ψηφιακών διασκευών στο μαθητικό wiki (Έφηβοι Δημοσιογράφοι <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com>) και παρουσίαση τους στο έντυπο περιοδικό του σχολείου ΛΟΓΟΕΙΔΩΛΟ. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Οι μαθητές/τριες δούλευαν σε πάγκους εργασίας, σύμφωνα με τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, σε μικροομάδες των τεσσάρων ατόμων εντός των οποίων αναλαμβάνουν περισσότερο εξειδικευμένους ρόλους (Ματσαγγούρας, 2003). Η ομαδοποίηση έγινε σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και τη δυναμική της τάξης. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν την ένταξή τους στις ομάδες των σεναριογράφων, των σκιτσογράφων και των συντονιστών - υπευθύνων για το φύλλο εργασίας και για τη συμπλήρωση της φόρμας αξιολόγησης. Ακόμη, δημιούργησαν οι ίδιοι τα σκίτσα τους, εμπλουτίζοντας το υπάρχον υλικό της «βιβλιοθήκης» του εργαλείου και ανανεώνοντας τη βάση δεδομένων του, αναδεικνύοντας παράλληλα τις καλλιτεχνικές τάσεις τους. Τελικά οι επτά (7) ομάδες παρέδωσαν όλες ηλεκτρονικά βιβλία κόμικς με υπερμεσικά στοιχεία.

#### **5.6.1.4 Μέσα Αξιολόγησης**

Ως προς την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μέσα. Πρώτα, συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο από τους μαθητές, ώστε να ανιχνευτούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, τροποποιήθηκαν οι δύο προηγούμενες ρουμπρίκες (υποενότητα 5.6.3) από τη διδάσκουσα, την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό και μία φιλόλογο-επιμορφώτρια σε ΤΠΕ. Στη ρουμπρίκα αξιολόγησης της ποιότητας του υπερμεσικού κόμικς άλλαξαν οι περιγραφές των διαβαθμίσεων ποιότητας, ώστε να καλύπτουν τις διδακτικές ανάγκες που σχετίζονται με το ομηρικό έπος. Στη δεύτερη ρουμπρίκα έγινε σύμπτυξη των κριτηρίων και περιγράφηκαν με λεπτομερέστερο τρόπο οι διαβαθμίσεις και τα επίπεδα ποιότητας, ώστε να αξιολογηθεί πληρέστερα η πορεία προς τη δημιουργία του υπερμεσικού κόμικς.

Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, που έγιναν στην προηγούμενη πειραματική διδασκαλία μόνο σε προφορικό επίπεδο, με βοήθεια ρουμπρικών (που είχαν οι μαθητές/τριες μπροστά τους για να τις συμβουλευούνται), τώρα υλοποιήθηκε και με τη γραπτή συμπλήρωσή τους, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα στατιστικά και να εξαχθούν συμπεράσματα (Πίνακας 5.40 και Πίνακας 5.41). Τέλος, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη συνέντευξη με την καθηγήτρια που εφάρμοσε την προσέγγιση στην τάξη της, αλλά και τη νατουραλιστική παρατήρηση, αφού παρευρέθηκε ή ίδια στη σχολική τάξη κατά τη διεξαγωγή μέρους της πειραματικής διδασκαλίας.

### **5.6.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου**

Το δείγμα αποτελείτο από 28 μαθητές/τριες της Β΄ Γυμνασίου του Βαρβακείου Γυμνασίου στο οποίο παρουσιάστηκε το εργαλείο ComicLab εκ των οποίων οι 23 παρέδωσαν συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων, ομαδοποιημένων στις παρακάτω κατηγορίες:

Προφίλ Μαθητών:

1. Αναγνωστικές προτιμήσεις (Ερ. 1, 2)

Ευρήματα:

2. Τα ψηφιακά κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία

i. Επιθυμία για ψηφιακά κόμικς στο μάθημα (Ερ. 3)

ii. Ευχαρίστηση - Ψυχαγωγία (Ερ. 4)

iii. Κατανόηση γνωστικού αντικειμένου (Ερ. 5, 6, 7, 8)

iv. Αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας

3. Διαφορά παραδοσιακού μαθήματος από το μάθημα με χρήση ψηφιακών κόμικς (Ερ. 13)

4. Ευχρηστία εργαλείου ComicLab (Ερ. 9, 10, 11, 12)

5. Σύγκριση μελετών περίπτωσης (Ερ. 14,15)

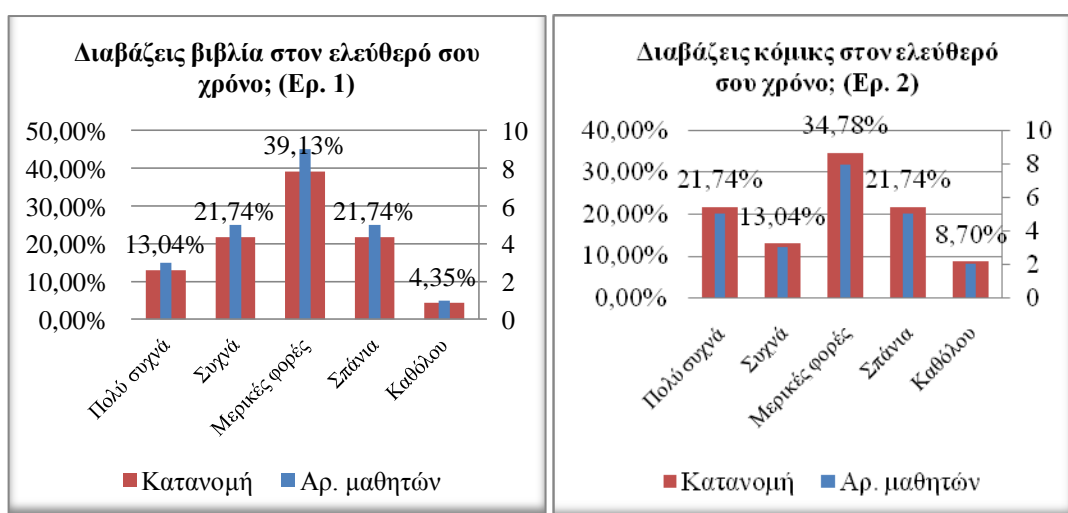
6. Επέκταση διδακτικής προσέγγισης και σε άλλα μαθήματα ή διδακτικές ενότητες (Ερ. 16)

## Προφίλ Μαθητών

### 5.6.2.1 Σχετικά με τις Αναγνωστικές Προτιμήσεις (Ερ. 1, 2)

Ένα από τα χαρακτηριστικά του δείγματος ήταν το ποσοστό που διάβαζε βιβλία στον ελεύθερό του χρόνο. Από τους 23 μαθητές οι 8 (34,78%) διάβαζαν βιβλία «συχνά» και «πολύ συχνά» στον ελεύθερό τους χρόνο, ενώ 6 (26,09%) «σπάνια». Οι υπόλοιποι 9 (39,13%) διάβαζαν «μερικές φορές» (Σχήμα 5.37).

Από την άλλη παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και για τη μελέτη βιβλίων κόμικς. Έτσι, «συχνά» ή «πολύ συχνά» διάβαζαν 8 (34,78% του δείγματος), 8 (34,78%) «μερικές φορές» και 7 (30,44%) «σπάνια» έως «καθόλου» (Σχήμα 5.37).



**Σχήμα 5.37:** Κατανομή των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο

Στον παρακάτω πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.28) εμφανίζεται η σχέση μεταξύ των μαθητών που διάβαζαν ή δεν διάβαζαν βιβλία ή κόμικς. Αρχικά, 4 μαθητές δήλωσαν ότι διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» βιβλία αλλά και κόμικς, έναντι ενός (1) μαθητή ο οποίος διάβαζε «σπάνια» ή και «καθόλου» βιβλία ή/και κόμικς. Αντίστοιχα, 2 μαθητές που διάβαζαν βιβλία «πολύ συχνά» και «συχνά», διάβαζαν «σπάνια» ή/και «καθόλου» κόμικς έναντι 2 άλλων μαθητών οι οποίοι διάβαζαν

βιβλία «σπάνια» ή/και «καθόλου» και «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς. Οι υπόλοιποι 14 βρίσκονταν στη μέση, δηλαδή άλλοι διάβαζαν «μερικές φορές» βιβλία και περισσότερο κόμικς, άλλοι «μερικές φορές» κόμικς και περισσότερο βιβλία.

**Πίνακας 5.28:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που διαβάζουν κόμικς

		Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;			
		Πολύ Συχνά & Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια & Καθόλου	Σύνολο
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά & Συχνά	4 17,39%	2 8,70%	2 8,70%	8 34,78%
	Μερικές φορές	2 8,70%	3 13,04%	4 17,39%	9 39,13%
	Σπάνια & Καθόλου	2 8,70%	3 13,04%	1 4,35%	6 26,09%
	Σύνολο	8 34,78%	8 34,78%	7 30,43%	23 100,00%

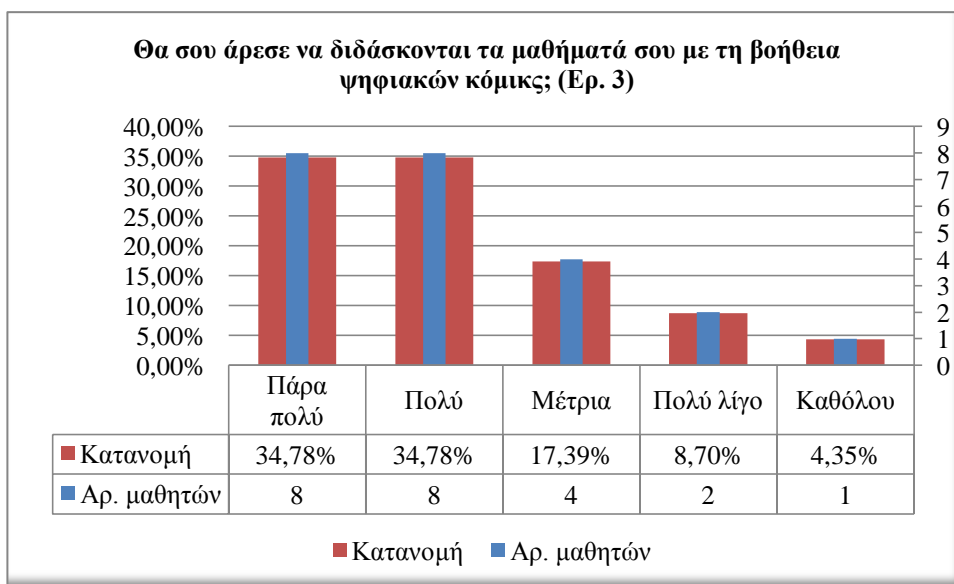
Από τα παραπάνω συνάγεται η στενή σχέση μεταξύ της ανάγνωσης γενικών βιβλίων και της ανάγνωσης κόμικς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Dorrell & Carroll, 1981; Dorrell & Southall, 1988; Anderson et al., 1988; Ujje & Krashen, 1996). Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές που μελετούν βιβλία μελετούν και κόμικς, ενώ ελάχιστοι από αυτούς που μελετούν «συχνά» ή «πολύ συχνά» βιβλία δεν μελετούν κόμικς.

## Ευρήματα

### 5.6.2.2 Σχετικά με τα Ψηφιακά Κόμικς στη Μαθησιακή Διαδικασία (Ερ. 3, 4)

#### Τα Ψηφιακά Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 3)

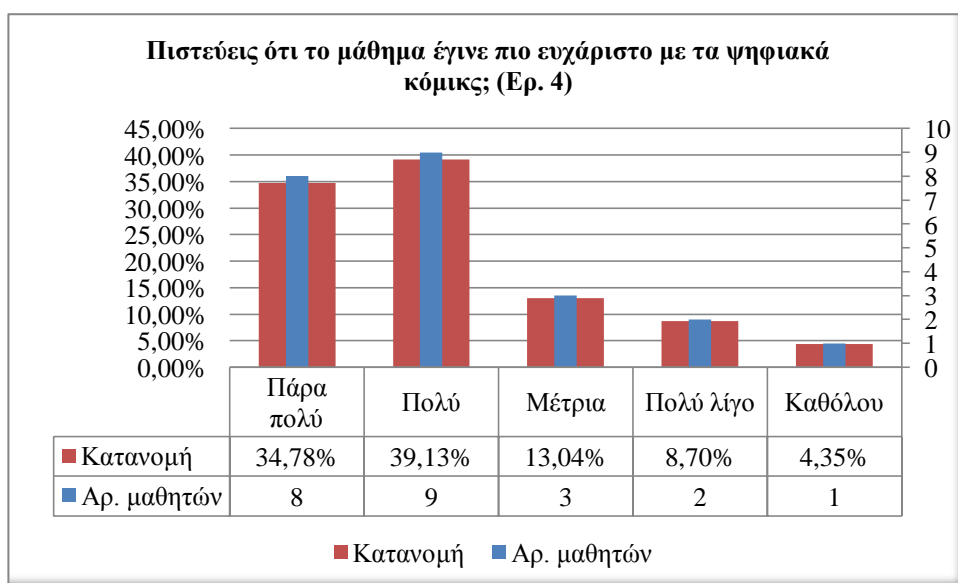
Ποια είναι όμως η ανταπόκριση που έχει στους μαθητές η ιδέα να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς; Από το δείγμα των 23 μαθητών οι 16 (ή 69,6% επί του συνόλου) απάντησαν ότι θα τους άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, το 17,4% «μέτρια» και το 13% «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου». Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν την έλξη που ασκούν τα κόμικς στα παιδιά, όπως υποδεικνύει και η βιβλιογραφία (Marston στο Sones, 1944; Elkins & Bruggemann, 1971; Alongi, 1974; Yoshihiro, 1992; Conrad, 1993; Wright & Sherman, 1999).



**Σχήμα 5.38:** Κατανομή των μαθητών που επιθυμούν διδασκαλία με ψηφιακά κόμικς

### Ευχαρίστηση και Ψυχαγωγία στο Μάθημα (Ερ. 4)

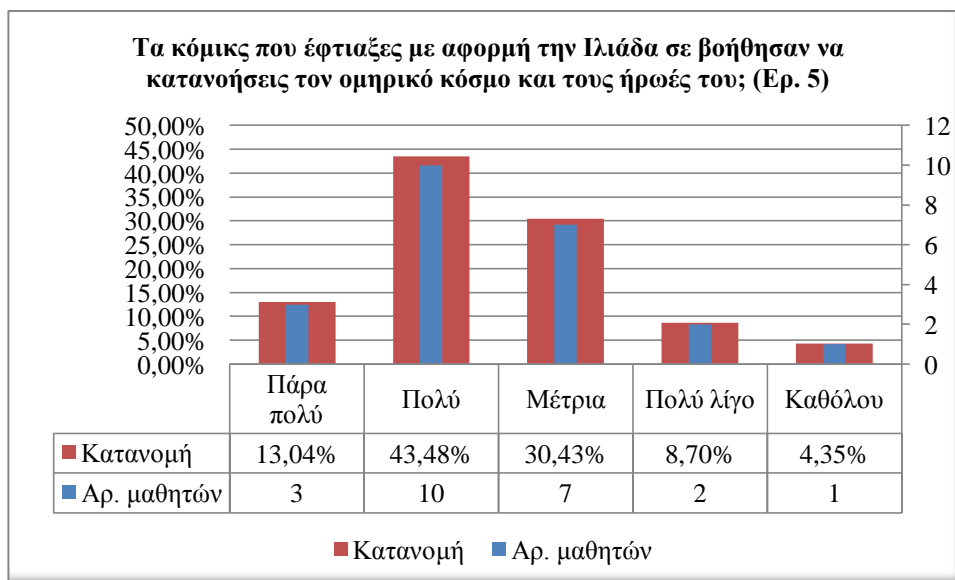
Στο Σχήμα 5.39 φαίνεται ότι οι 17 στους 23 μαθητές ( 83,91%) πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και μόνο 3 μαθητές ήταν αρνητικοί και πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου» πιο ευχάριστο. Οι υπόλοιποι 3 βρίσκονταν στη μέση. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει τα επιχειρήματα ερευνών για τη σχέση κόμικς και ψυχαγωγίας, αλλά και της έλξης που ασκούν στους μαθητές (Yang, 2003; Little, 2005).



**Σχήμα 5.39:** Κατανομή των μαθητών που άντλησαν ευχαρίστηση από το μάθημα

### Κατανόηση Γνωστικού Αντικειμένου (Ερ. 5,6,7,8)

Το 56,5% των μαθητών απάντησε ότι τα κόμικς που έφτιαξαν με αφορμή την Ιλιάδα τους βοήθησαν να κατανοήσουν τον ομηρικό κόσμο και τους ήρωές του «πάρα πολύ» και «πολύ», το 30,4% απάντησε «μέτρια» και το 13% «πολύ λίγο» έως «καθόλου» (Σχήμα 5.40).



**Σχήμα 5.40:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι κατανόησαν τη διδαχθείσα ενότητα

#### *A. Εμπέδωση του Ομηρικού Κόσμου*

Επιπλέον, σε άλλη ερώτηση παρουσιάστηκαν τα κύρια στοιχεία που δείχνουν την κατανόηση του ομηρικού κόσμου (11 σε αριθμό) μέσω της ανασύνθεσής του με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς και ζητήθηκε από τα παιδιά να τα εντοπίσουν (Πίνακας 5.29). Παρατηρούμε ότι στην υψηλότερη θέση είναι οι σχέσεις του ανθρώπου με το θείο και οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων, ενώ στις τελευταίες η αρχιτεκτονική, η ενδυμασία και η θρησκεία. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε αρμονία με απόψεις ότι οι μαθητές ταυτίζονται με τους χαρακτήρες (Versaci, 2001) και με το θέμα της Α Ραψωδίας, η οποία περιγράφει την αιτία της οργής του Αχιλλέα και την παρέμβαση των θεών στα ανθρώπινα για την αποκατάσταση της τάξης και δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές κατανόησαν το θέμα και το περιεχόμενο της Ραψωδίας.

**Πίνακας 5.29:** Εμπέδωση στοιχείων του ομηρικού κόσμου (Ερ. 6)

Στοιχεία ανασύνθεσης ομηρικού κόσμου	Αρ. μαθητών και % επί του Συνόλου
1. την εξέλιξη του μύθου	(11/23 ή 47,82%)
2. την κατανόηση της δράσης και συμπεριφοράς των ηρώων	(12/23 ή 52,17%)
3. τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων	(15/23 ή 65,21%)
4. τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων	(10/23 ή 43,48%)
5. τις αξίες της εποχής, π.χ. φιλία, φιλοξενία κ.ά.	(11/23 ή 47,82%)
6. τη θρησκεία των αρχαίων Ελλήνων	(8/23 ή 34,78%)
7. τον ανθρωπομορφισμό των θεών	(13/23 ή 56,52%)
8. τις σχέσεις των θεών μεταξύ τους	(14/23 ή 60,86%)
9. τις σχέσεις των ανθρώπων με τους θεούς	(16/23 ή 69,57%)
10. τα ήθη και έθιμα της εποχής	(10/23 ή 43,48%)
11. την αρχιτεκτονική και την ενδυμασία	(9/23 ή 39,13%)

Από το συγκριτικό πίνακα των δύο παραπάνω ερωτήσεων (Πίνακας 5.30) προέκυψε ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατανόησε από αρκετά έως όλα τα στοιχεία. Συγκεκριμένα 3 μαθητές απάντησαν σε 11 στοιχεία, 2 απάντησαν σε 8, 6 απάντησαν σε 7 στοιχεία, 3 απάντησαν σε 5, ένας (1) απάντησε σε 4, 4 απάντησαν σε 3, 2 απάντησαν σε 2 και 2 απάντησαν σε ένα (1). Συνολικά και από τις δύο ερωτήσεις προκύπτει ότι οι μαθητές κατανόησαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στοιχεία του ιλιαδικού κόσμου.

**Πίνακας 5.30:** Συγκριτικός πίνακας: Κατανόηση και εμπέδωση στοιχείων του ομηρικού κόσμου

Αποψη μαθητών	(Ερ. 5) Τα κόμικς που έφτιαξες με αφορμή την Ιλιάδα σε βοήθησαν να κατανοήσεις τον Ομηρικό κόσμο και τους ήρωές του;		Αρ. Στοιχείων	(Ερ. 6) Η ανασύνθεση του ομηρικού κόσμου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε βοήθησε να εμπεδώσεις στοιχεία:	
	Αρ.	%		Αρ.	%
Πάρα πολύ	3	13,04%	10-11 στοιχεία	3	13,04%
Πολύ	10	43,48%	7-9 στοιχεία	8	34,78%
Μέτρια	7	30,43%	4-6 στοιχεία	4	17,39%
Πολύ λίγο	2	8,70%	1-3 στοιχεία	8	34,78%
Καθόλου	1	4,35%	0 στοιχεία	0	0,00%
Σύνολο μαθητών	23	100,00%		23	100,00%



*B. Με Ποιο Τρόπο Βοήθησαν τα Ψηφιακά Κόμικς στην Κατανόηση του Ομηρικού Κόσμου (Ερ. 7)*

Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιάσουν σε 3 - 5 σειρές το πώς τα ψηφιακά κόμικς τους βοήθησαν να κατανοήσουν τον ομηρικό κόσμο. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται κωδικοποιημένες κατά θέματα για την εξαγωγή αριότερων συμπερασμάτων:

**Πίνακας 5.31:** Θεματική ομαδοποίηση απαντήσεων ως προς την κατανόηση του ομηρικού κόσμου

α. Εικόνες

<i>«Όταν βλέπεις μια ιστορία απλά γραμμένη ίσως να μην την κατανοείς τόσο καλά όσο όταν την βλέπεις και με εικόνες. Με βοήθησε να τα κατανοήσω όλα αυτά, γιατί με τις εικόνες και τους διαλόγους θυμάμαι καλύτερα την ιστορία.»</i>
<i>«Γενικά ο καθένας μας μπορεί να εμπεδώσει διάφορα πράγματα πιο εύκολα με τις εικόνες και όχι μόνο να τα εμπεδώσει αλλά και να τα κατανοήσει»</i>
<i>«Το κείμενο ήταν πιο ζωντανό με τις εικόνες»</i>
<i>«Οι φιγούρες και τα λόγια με βοήθησαν»</i>
<i>«Με τη βοήθεια των εικόνων [...] δίνεις βάρος σε κάποια πράγματα τα οποία προσπαθείς να τα διατυπώσεις ίσως και λίγο διαφορετικά, εμπλουτίζοντας τα κείμενα, με κάνουν να καταλαβαίνω καλύτερα τα συγκεκριμένα κείμενα.»</i>

β. Κατανόηση κειμένου

<i>«Μέσα από τα κόμικς κατάλαβα το πώς συνδέονταν όλα αυτά, με βοήθεια βέβαια και από το κείμενο»</i>
<i>«Με το να δημιουργώ το κόμικς αυτό πάνω στην Ιλιάδα, έπρεπε και να κατανοήσω το κείμενο και να μελετήσω, με αποτέλεσμα να ανακαλύπτω τα παραπάνω στοιχεία του ομηρικού κόσμου»</i>
<i>«Στα κόμικς έπρεπε να γράψουμε εμείς τους διαλόγους και σε συννεφάκια τις σκέψεις τους. Έτσι ασχοληθήκαμε περισσότερο με το διάλογο»</i>
<i>«Κατάλαβα το πώς συνδέονταν όλα αυτά...»</i>
<i>«Μπορούσα να θυμάμαι τα ουσιώδη πράγματα»</i>
<i>«Με βοήθησαν να ξαναθυμηθώ το κείμενο της Ιλιάδας και να εμπεδώσω περισσότερες λεπτομέρειες»</i>
<i>Από το παραπάνω δείγμα, μόνο ένας μαθητής απάντησε: «Δεν βοηθήθηκα πάρα πολύ, αλλά βοηθήθηκα από τους διαλόγους»</i>

#### γ. Αρχαιογνωσία

«Καταρχάς επαναδιατυπώνοντας το κείμενο με δικά μου λόγια κατανόησα αρκετά στοιχεία της εποχής. Το ίδιο συνέβη και με τα σκίτσα που φανέρωναν τις ενδυμασίες των ηρώων»

«Κατάλαβα τα συναισθήματα των ηρώων από τα σκίτσα, όπως και την αρχιτεκτονική και την ενδυμασία. Την εξέλιξη του μύθου την εμπέδωσα καλύτερα γιατί όλο αυτό με τα κόμικς ήταν πολύ πιο ευχάριστο»

«Καταρχάς τα κόμικς με βοήθησαν να εμπεδώσω τις σχέσεις ανθρώπων - θεών με τον ανθρωπισμό των θεών και το αίσθημα ευθύνης των ανθρώπων. Κατανόησα την εξέλιξη του μύθου και κατάφερα να ξεδιαλύνω τη δύσκολη γλώσσα του Ομήρου»

«Με βοήθησε να καταλάβω εκεί που πήγε η Θέτιδα και παρακάλεσε τον Δία για να νικήσουν οι Τρώες»

#### δ. Ψυχαγωγία

«Με βοήθησαν γιατί γινόντουσαν με διασκεδαστικό τρόπο, και αφού διασκέδαζα ήταν εύκολο να τα μάθω»

«Περνάει ευχάριστα η ώρα χωρίς να βαριέμαι»

«Με βοήθησαν με ένα τρόπο μοναδικό, διότι έτσι μπορούσα να θυμάμαι τα ουσιώδη πράγματα και να φτιάξω κάτι διασκεδαστικό συμπληρώνοντας και την ένταση που υπήρχε ανάμεσα στους ήρωες»

«Η μάθηση γινόταν με διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο. Όχι βαρετό, μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία»

Στις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των εικόνων σε συλλειτουργία με το κείμενο στη μαθησιακή διαδικασία. Επιβεβαιώνονται οι απόψεις για την προαγωγή του οπτικού γραμματισμού μέσω των κόμικς, αλλά και οι λόγοι για τους οποίους αυτή η σύζευξη εικόνας - λόγου βοηθά την κατανόηση, την αποθήκευση στη μνήμη, τη ζωντάνια, την εμπέδωση στοιχείων του κειμένου και την προαγωγή της μάθησης (Brocka, 1979; Williams, 1995; Little, 2005).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία των κόμικς και η συγγραφή των διαλόγων από τους μαθητές απετέλεσε κίνητρο για περαιτέρω μελέτη του ιλιαδικού κειμένου. Οι μαθητές στράφηκαν με μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον προς αυτό και προσπάθησαν να το κατανοήσουν σε βάθος. Επομένως, επιβεβαιώνονται ερευνητικά στοιχεία που υποστηρίζουν ότι οι οπτικές ενδείξεις του κειμένου που παρουσιάζεται σε διαλογική μορφή και η φυσική έλξη (affinity) των μαθητών για

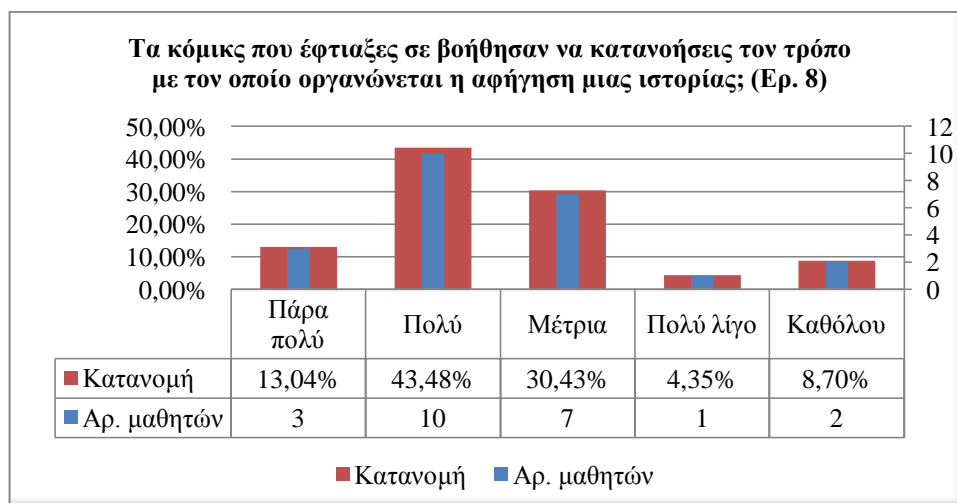
το είδος παρέχει προστιθέμενα κίνητρα, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο σε γλωσσικά μαθήματα (Wright & Sherman, 1999).

Επιπλέον, ως προς την κατάκτηση της αρχαιογνωσίας οι μαθητές πίστευαν ότι τα σκίτσα των ηρώων, της αρχιτεκτονικής, των ενδυμασιών, έδωσαν ζωντάνια στο κείμενο, τους συνάρπασαν και ένιωσαν σαν να μεταφέρονται μέσω αυτών σε άλλη εποχή. Βίωσαν τα συναισθήματα των ηρώων, τις σχέσεις ανθρώπου - θεών και μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανόησαν την εξέλιξη του μύθου, τον ομηρικό κόσμο και τα στοιχεία που τον συνθέτουν. Σημαντική είναι και η αναφορά στη δύσκολη γλώσσα του Ομήρου που έγινε πιο βατή και αυτό παραπέμπει σε απόψεις για το διαμεσολαβητικό ρόλο των κόμικς και την απλούστευση κλασικών κειμένων με τη βοήθειά τους (Yang, 2003; Tiemensma, 2009).

Τέλος, για άλλη μια φορά τονίστηκε ο παιγνιώδης χαρακτήρας που λαμβάνει η μάθηση και η αξία της χαράς και της ψυχαγωγίας. Άλλωστε, η διασκέδαση και η αποτελεσματικότητα γλωσσικών δραστηριοτήτων μπορούν να συσχετιστούν, αφού η παιγνιώδης διαδικασία οδηγεί στη χαρά της γνώσης και στην αύξηση του ενδιαφέροντος (Green, 1993; Little, 2005; Μουλά & Κοσεγιάν, 2010).

### *Γ. Η Αφήγηση στον Ομηρικό κόσμο*

Στο ερώτημα «Τα κόμικς που έφτιαξες σε βοήθησαν να κατανοήσεις τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η αφήγηση μιας ιστορίας;» το 56,5% των μαθητών απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ», το 30,4% «μέτρια», ενώ το 13% «καθόλου» έως «πολύ λίγο». Γενικά, οι μαθητές στη συντριπτική πλειοψηφία απέκτησαν γνώσεις σχετικά με τη δόμηση μιας αφήγησης μέσω των ψηφιακών κόμικς.

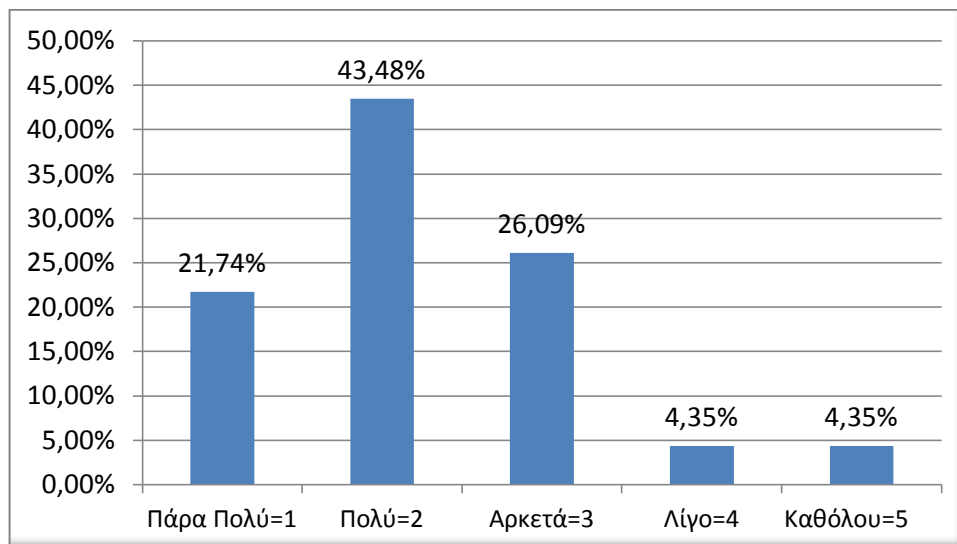


**Σχήμα 5.41:** Κατανομή των μαθητών που πιστεύουν ότι κατανόησαν τον τρόπο δόμησης της αφήγησης

### *Αποτελεσματικότητα της Διδακτικής Χρήσης των Υπερμεσικών Κόμικς*

Ως «βαθμός αποτελεσματικότητας» ορίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις, α) αν θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, β) αν πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και γ) σε ποιο βαθμό κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με το Σχήμα 5.42 οι 15 στους 23 (ή 65,22% επί του συνόλου) θεώρησαν τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών κόμικς «πάρα πολύ» και «πολύ» αποτελεσματική, έναντι 2 μαθητών (8,70%) οι οποίοι την θεώρησαν «πολύ λίγο» ή και «καθόλου» αποτελεσματική. Οι υπόλοιποι 6 (26,09%) βρίσκονταν στη μέση. Είναι φανερό ότι για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών η μαθησιακή διαδικασία ήταν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ» αποτελεσματική, ενώ ελάχιστοι έμειναν αδιάφοροι.



**Σχήμα 5.42:** Βαθμός αποτελεσματικότητας της δραστηριότητας με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς

### 5.6.2.3 Σχετικά με τη Διαφορά Παραδοσιακού Μαθήματος από το Μάθημα με Χρήση Ψηφιακών/Υπερμεσικών Κόμικς (Ερ. 13)

Οι μαθητές αναφέρθηκαν στις διαφορές που θεωρούν ότι υπάρχουν ανάμεσα στο παραδοσιακό μάθημα διδασκαλίας της Ιλιάδας και στο μάθημα με τη βοήθεια ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς. Πιο συγκεκριμένα, εξέφρασαν τις εξής απόψεις οι οποίες ομαδοποιούνται θεματικά στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5.32).

Από τις παρατηρήσεις ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών για την προώθηση της συνεργασίας, την αύξηση της συμμετοχής και της προσοχής, το ψυχαγωγικό χαρακτήρα του μαθήματος (αναφορά σε 16 μαθητές) που οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση, τα συναισθήματα που τους γεννώνται από τις εικόνες, τα πολιτιστικά στοιχεία που αποδίδονται «ζωντανά» μπροστά τους, αλλά και το ρόλο της σύγχρονης τεχνολογίας που καθιστά το μάθημα «μοντέρνο», «εύκολο» «διασκεδαστικό», «πιο δημιουργικό» με αποτέλεσμα να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Δεν λείπουν βέβαια και οι απόψεις υπέρ του παραδοσιακού μαθήματος, οι οποίες όμως είναι σύμφωνες με τη θέση μας ότι η προτεινόμενη

διδασκτική προσέγγιση λειτουργεί συμπληρωματικά και δεν αντικαθιστά το παραδοσιακό μάθημα.

**Πίνακας 5.32:** Διαφορά με το παραδοσιακό μάθημα

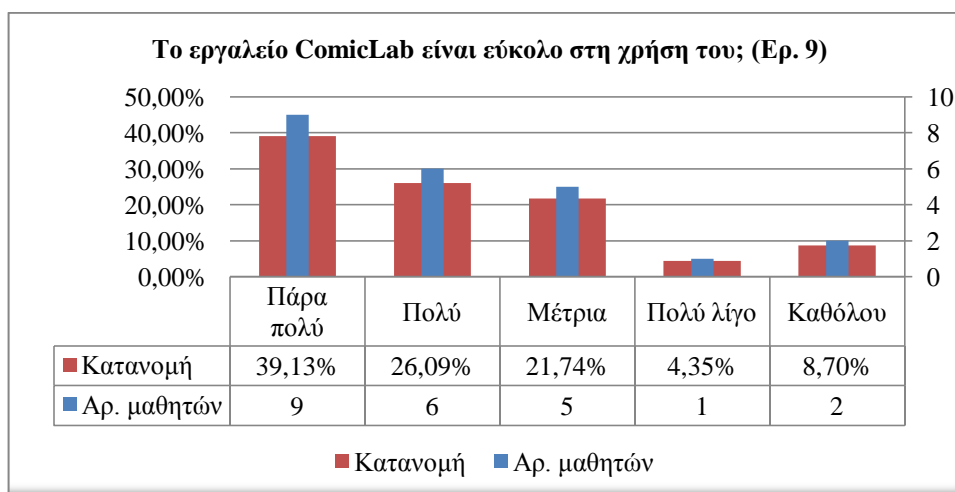
<b>Θετικά στοιχεία</b>
<p><i>Διασκέδαση:</i>  <i>«Γίνεται πιο διασκεδαστικό, ευχάριστο και ενδιαφέρον»</i>  <i>«Διασκεδάζεις και δεν βαριέσαι»</i>  <i>«Το παραδοσιακό μάθημα δεν έχει πλάκα» (16)</i></p>
<p><i>Κατανόηση:</i>  <i>«Καλύτερη εμπέδωση»</i>  <i>«Κατανόηση του κειμένου»</i>  <i>«Μαθαίνουμε την Ιλιάδα πιο εύκολα» (4)</i></p>
<p><i>Τεχνολογία:</i>  <i>«Δουλεύεις με τεχνολογία που αρέσει στους νέους, γι' αυτό είναι εύκολο»</i>  <i>«Η σημερινή εποχή ζει με τους υπολογιστές»</i>  <i>«Είναι πιο μοντέρνο το μάθημα, επειδή έχει να κάνει με τη χρήση τεχνολογίας» (4)</i></p>
<p><i>Εικόνες:</i>  <i>«Με τις εικόνες στα κόμικ τα εντυπώνεις καλύτερα»</i>  <i>«Χωρίς εικόνες είναι πιο δύσκολη η κατανόηση»</i>  <i>«Στο κόμικς έχουμε σκίτσα, εικόνες, ενώ στο βιβλίο όχι και πολλές φορές μια εικόνα μπορεί να μας βγάλει πάρα πολλά συναισθήματα» (7)</i></p>
<p><i>Στοιχεία πολιτισμού:</i>  <i>«(Το παραδοσιακό μάθημα) δεν δίνει αρκετές πληροφορίες για τις ενδυμασίες και την αρχιτεκτονική»</i>  <i>«Γίνεται συνεργασία, ενώ στο μάθημα όχι και τόσο πολύ» (2)</i></p>
<p><i>Δημιουργικότητα:</i>  <i>«Πιο δημιουργικό μάθημα»</i>  <i>«Συνδυάζεται η δική μας δημιουργικότητα και στοιχεία της Ιλιάδας» (4)</i></p>
<p><i>Διάλογος:</i>  <i>«Χρησιμοποιείς διάλογο και όχι πολύ αφήγηση»</i></p>
<p><i>Προσοχή:</i>  <i>«Οι μαθητές προσέχουν στο μάθημα και συμμετέχουν πιο πολύ απ' ό τι σε μια παραδοσιακή διδασκαλία»</i></p>
<b>Αρνητικά στοιχεία</b>
<p><i>«Θέλει περισσότερο χρόνο»</i></p>
<p><i>«Το βιβλίο της Ιλιάδας μας δίνει περισσότερες λεπτομέρειες από το κόμικς»</i></p>

#### 5.6.2.4 Σχετικά με την Ευχρηστία του Εργαλείου ComicLab (Ερ. 9, 10, 11, 12)

##### Αξιολόγηση του Εργαλείου

Με το τρίτο μέρος των ερωτήσεων διερευνήθηκε κατά πόσο το εργαλείο ComicLab, είναι εύκολο στη χρήση του. Το 65,2% των μαθητών απάντησε ότι το εργαλείο ήταν «πολύ» και «πάρα πολύ» εύκολο στη χρήση του, το 21,7% ότι ήταν «μέτρια» εύκολο και το 13% «καθόλου» έως «πολύ λίγο».

Στο ερώτημα αν επιθυμούσαν αλλαγές στο εργαλείο ComicLab οι 10 στους 23 (43,47%) μαθητές δεν ήθελαν να αλλάξει κάτι στο εργαλείο και μάλιστα ένας ανέφερε ότι «Όχι, πιστεύω ότι είναι εύκολο στη χρήση», ενώ ένας άλλος είπε «Πιστεύω ότι το ComicLab είναι μια χαρά. Δεν χρειάζεται διορθώσεις».



**Σχήμα 5.43:** Κατανομή των μαθητών που θεωρούν εύκολο το εργαλείο ComicLab

Ωστόσο υπήρξε και ένας μαθητής ο οποίος ανέφερε ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές για να γίνει πιο εύκολο. Από τους υπόλοιπους μαθητές (56,52%) οι 5 ανέφεραν κάποια τεχνικά προβλήματα, άλλοι 5 θα επιθυμούσαν «πιο πολλά

clipart με ήρωες και φόντα για πιο πολλές επιλογές» και ένας (1) θα ήθελε «πλήκτρο συντόμευσης». Τέλος, 2 θα ήθελαν να απλοποιηθεί το εργαλείο.

**Πίνακας 5.33:** Επιθυμία αλλαγών στο εργαλείο ComicLab

Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στο εργαλείο, ώστε να σου αρέσει περισσότερο; Αν ναι, ποιές αλλαγές θα ήθελες να γίνουν; (Ερ. 10)		
ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΜΑΘΗΤΕΣ
10	«Κάποια τεχνικά προβλήματα και ότι η εφαρμογή κόλλαγε»	5
	«Να μπουν πιο πολλά clipart - εικόνες & backgrounds»	2
	«Το εργαλείο να έχει περισσότερους ήρωες και φόντα για πιο πολλές επιλογές»	3
	«Θα ήθελα πλήκτρο συντόμευσης όταν προσπαθούν να ενεργοποιήσω τον ήρωα, χωρίς να χρειάζεται να ψάχνω πάλι σε φακέλους»	1
	«Οι φούσκες ήταν δύσκολες στην τοποθέτησή τους και αργούσε να φορτώσει το πρόγραμμα στην εντολή να αλλάξει σελίδα»	1
	«Το εργαλείο ComicLab θα πρέπει να γίνει λίγο πιο απλό»	1
	«Όλα πρέπει να αλλάξουν και να μπαίνουν εύκολα οι χρήστες»	1

**Πίνακας 5.34:** Αρέσκεια ή δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με το εργαλείο ComicLab (Ερ. 11)

ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ
«Μου άρεσε η συνεργασία με τους συμμαθητές μου» κατά την οποία «ο καθένας έλεγε την άποψή του» «Συζητούσαμε και αποφασίζαμε ενώ συγχρόνως κάναμε κάτι πολύ δημιουργικό» (4)	«Με δυσκόλεψε το ότι κάποια σκίτσα δεν μας τα εμφάνιζαν, κάποια καρέ δεν διαγράφονταν με αποτέλεσμα να διαγράψω όλη τη σελίδα και κάποια φόντα δεν εμφανίζονταν επίσης»
«Μου άρεσε που είχα τη δυνατότητα να τοποθετώ τον ήρωα όπως θέλω αλλά και να τυπώνω το δικό μου κόμικς»	«Όταν έφτιαξα τα δικά μου ψηφιακά κόμικς, με δυσκόλεψε να βάλω ήχο και βίντεο στο κόμικς που έφτιαξα»
«Αυτό που μου άρεσε είναι τα σκίτσα, οι εικόνες για τα φόντα και τους ήρωες»	«Οι ήρωες που είχαν σχεδιάσει κάποιοι συμμαθητές μου ήθελαν τροποποίηση για να "μπουν" μέσα στο κόμικς»
«Μου άρεσε που όχι μόνο δουλεύαμε, αλλά και διασκεδάσαμε»	«Με δυσκόλεψε που στα συννεφάκια δεν χωρούσαν οι διάλογοι»
«Είχε πλάκα. Είναι κάτι διαφορετικό» «Πέραγα καλά»	«Τα μικρά γράμματα με δυσκόλεψαν»
«Δεν με δυσκόλεψε καθόλου ίσως και επειδή το είχα χρησιμοποιήσει και πέρσι»	«Η κούραση ήταν να ψάχνω κάθε φορά τους ήρωες και τα φόντα ξεχωριστά»
«Η εφαρμογή που είχε τη δυνατότητα να βάλεις τίτλο»	«Κάποιες φορές κολλούσε λίγο», «με δυσκόλεψαν μερικά τεχνικά προβλήματα»
«Γενικά η χρήση του εργαλείου, ήταν καλό το ComicLab»	«Ήταν δύσκολο στη χρήση του»



Στην ερώτηση τι τους άρεσε ή τι τους δυσκόλεψε, όταν έφτιαχναν τα δικά τους ψηφιακά κόμικς (Πίνακας 5.34) ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις για δυνατότητα συνεργασίας, δημιουργίας ενός δικού τους κόμικς με δικούς τους χαρακτήρες, λήψης αποφάσεων μετά από συζήτηση και κατάθεσης προσωπικών απόψεων. Ακόμη, οι μαθητές έδωσαν έμφαση στη δημιουργικότητα, τη διασκέδαση, την καινοτόμο πρόταση, την εύκολη μάθηση και την καλύτερη εμπέδωση και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.

### *Παρατηρήσεις - Εντυπώσεις για το Μάθημα με τη Βοήθεια του Εργαλείου (Ερ. 12)*

Οι απαντήσεις των μαθητών ποικίλουν ανάμεσα στις λέξεις «ευχάριστο», «διασκεδαστικό», «ψυχαγωγικό», «δημιουργικό», «ενδιαφέρον», «πρωτότυπο».

**Πίνακας 5.35:** Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (θετικά) (Ερ. 12)

<b>ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ</b>
«Η διδασκαλία της Ιλιάδας πιστεύω έγινε με ποιο ευχάριστο τρόπο» (4)
«Με το εργαλείο ComicLab το μάθημα έγινε ποιο ευχάριστο και πιο διασκεδαστικό και οι εντυπώσεις μου είναι πάρα πολύ καλές» (2)
«Ήταν πολύ διασκεδαστικό και είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου»
«Είναι σαφώς πιο διασκεδαστικό και μπορώ να τα θυμάμαι καλύτερα»
«Είμαι πολύ ευχαριστημένη με το ComicLab γιατί περάσαμε την ώρα μας διασκεδάζοντας, χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας και αυτά που ξέραμε για την ιστορία της Ιλιάδας»
«Όχι μόνο ήταν καλή βοήθεια, αλλά και μας ψυχαγόησε που δουλεύαμε με αυτό. Τα συναισθήματα είναι πολύ καλά»
«Με βοήθησε να κατανοήσω διαφορετικά τον ψηφιακό κόσμο και να δημιουργήσω διαφορετικές εντυπώσεις»
«Έτσι οι μαθητές εμπεδώνουν καλύτερα την Ιλιάδα»
«Ήταν πολύ ωραία γιατί με βοήθησαν να μάθω πιο εύκολα»
«Μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον και πρωτότυπο»
«Χάρηκα όταν είπε η καθηγήτρια πως θα δουλέψουμε με το ComicLab, γιατί μου αρέσει πολύ σαν ιδέα και θέλω να δουλεύω με αυτό το εργαλείο»
«Είμαι ενθουσιασμένος με τον τρόπο τον οποίο φτιάχνεται εύκολα και γρήγορα ένα κόμικς»
«Από πάντα μου άρεσε η Ιλιάδα αλλά με το ComicLab την υπεραγάπησα»
«Πολύ καλό» «Αρκετά καλές» «Τέλεια!!!»

Επίσης, ορισμένοι μαθητές περιέγραψαν τα γενικότερα συναισθήματά τους με εκφράσεις όπως «τέλεια», «αρκετά καλές», «πολύ καλό», «μου άρεσε», «είμαι ενθουσιασμένος», «χάρηκα», «υπεραγάπησα την Ιλιάδα».

Ωστόσο δύο μαθητές είχαν διαφορετική άποψη:

**Πίνακας 5.36:** Παρατηρήσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα (αρνητικά) (Ερ. 12)

<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ</b>
<i>«Είναι διασκεδαστικό το μάθημα, αλλά η αλήθεια είναι πως θέλει πολύ δουλειά»</i>
<i>«Δεν μου άρεσε τόσο, θέλω να διδάσκεται το μάθημα χωρίς Η. Υ.»</i>

Όλα τα παραπάνω συνάδουν με τις απόψεις του Ohler (2009) ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδυάσουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στα σχέδια μαθήματος, τις αναθέσεις εργασιών και τα Σχέδια Εργασίας (projects), ώστε να προάγουν την ψηφιακή ευχέρεια, την ικανότητα δηλαδή άνετου και εύκολου χειρισμού των Νέων Μέσων. Οι 2 αρνητικές αντιδράσεις όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την άρνηση του υπολογιστή δεν μειώνουν τη σημασία των προηγούμενων απόψεων.

### 5.6.2.5 Σχετικά με τη Σύγκριση Μελετών Περίπτωσης (Ερ. 14, 15)

Ως προς τη σύγκριση των δύο μελετών περίπτωσης (του προηγούμενου σχολικού έτους με θέμα τη Διατροφή με την παρούσα) οι μαθητές ανέφεραν τρία σημεία διαφοροποίησής τους (ερώτηση 14). Οι απαντήσεις που έδωσαν, ακολουθούν κωδικοποιημένες με βάση τις αξιολογικές κρίσεις τους υπέρ ή κατά των δύο δράσεων (Πίνακας 5.37)

Οι περισσότεροι μαθητές μίλησαν υπέρ του προγράμματος της Ιλιάδας και εντόπισαν βελτιώσεις στο εργαλείο και περισσότερους χαρακτήρες που ήταν κυρίως δημιουργίες των μαθητών. Ανέφεραν το έτοιμο σενάριο που απλά το επεξεργάζονταν, τη μεγαλύτερη διασκέδαση και την κατανόηση του θέματος

καθώς και το γεγονός ότι η Ιλιάδα είναι πιο «αξιόλογη». Όσοι εκφράστηκαν κατά της Ιλιάδας ανέφεραν τον περιορισμό της φαντασίας λόγω της δεδομένης πλοκής.

Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές αναπόλησαν το περσινό μάθημα (Διατροφή) που είχε πιο ελεύθερο θέμα και γι' αυτό χρησιμοποίησαν περισσότερο τη φαντασία τους και παρήγαγαν πιο αστεία κόμικς. Θεώρησαν ότι ήταν πιο ευχάριστο, γιατί δεν αφορούσε τη διδασκαλία ενός απαιτητικού κειμένου, ενώ άλλοι το θεώρησαν πιο δύσκολο.

**Πίνακας 5.37:** Σύγκριση μελετών περίπτωσης

<p>Υπέρ Ιλιάδας</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Φέτος έχουν γίνει βελτιώσεις»</li> <li>• «Είχαμε πιο πολλές πιθανότητες να βρούμε φόντα, χαρακτήρες κ.λπ.»</li> <li>• «το θέμα ήταν πιο εύκολο, γιατί μας δινόταν το κείμενο και έπρεπε απλά να κάνουμε μια επεξεργασία»</li> <li>• «Ήταν πιο εύκολο το θέμα με την Ιλιάδα γιατί είχα ήδη το σενάριο»</li> <li>• «Γέλασα και πέρασα καλά»</li> <li>• «Κατανόησα το μάθημα καλύτερα»</li> <li>• «Το θέμα της Ιλιάδας ήταν εύκολο και θα έλεγα πιο αξιόλογο»</li> <li>• «Στο φετινό θέμα τους ήρωες τους φτιάχνουμε εμείς και ήταν ωραίοι»</li> </ul>	<p>Υπέρ Διατροφής</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Πιο ελεύθερο θέμα»</li> <li>• «Με το κόμικς της διατροφής βάλαμε πολύ περισσότερη φαντασία»</li> <li>• «Δεν ήταν διδακτικό μάθημα άρα ήταν και πιο ευχάριστο»</li> <li>• «Πέρσι ήταν φανταστική ιστορία»</li> <li>• «Τα κόμικς ήταν πιο αστεία, γιατί βάζαμε πολύ φαντασία που ξεπερνούσε και τα όρια κάποιες φορές»</li> </ul>
<p>Κατά Ιλιάδας</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Είμαστε περισσότερο περιορισμένοι στο φετινό θέμα»</li> <li>• «Φέτος έπρεπε να δουλέψουμε βάσει ενός κειμένου, περιορισμένες επιλογές»</li> </ul>	<p>Κατά Διατροφής</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Πιο δύσκολο θέμα, ώστε να κάνεις χιούμορ»</li> <li>• «Ήταν πιο σοβαρού ύφους»</li> <li>• «Δεν είχε συγκεκριμένα πράγματα και ιστορία»</li> <li>• «Δεν μας βοήθησε το περσινό στα μαθήματα»</li> <li>• «Δεν ήταν τόσο διασκεδαστικό»</li> <li>• «Δε γνωρίζαμε το εργαλείο ComicLab με αποτέλεσμα κάποιοι να μην προλάβουμε να το τελειώσουμε»</li> <li>• «Το θέμα ήταν πιο δύσκολο στην ανάπτυξη»</li> </ul>

Ουδέτερα σχόλια

- «Το καθένα δίνει διαφορετικές πληροφορίες»
- «Πέρσι αφορούσε την υγεία»
- «Φέτος βοηθάει στην πνευματική καλλιέργεια»

Ακόμη, σε ό, τι αφορά το πειραματικό μάθημα για τη Διατροφή, θεώρησαν πρόβλημα τη σοβαρότητά του (αντίθετη γνώμη από προηγούμενη). Ακόμη σχολίασαν ότι δεν τους διασκέδασε, είχε πιο δύσκολο θέμα, ενώ η πρώτη επαφή με το εργαλείο και η απειρία τους τούς εμπόδισε να ολοκληρώσουν το έργο τους. Λίγα ουδέτερα σχόλια αφορούσαν τη διαφορετικότητα των θεμάτων και των πληροφοριών. Από τα σχόλια αυτά συμπεραίνεται ότι οι μαθητές πλειοψηφικά κλίνουν προς το μάθημα της Ιλιάδας, αλλά προσδίδουν και στη διδακτική δράση με θέμα τη Διατροφή πολλά θετικά στοιχεία.

Στη συνέχεια ερωτήθηκαν οι μαθητές σε τι τους βοήθησε η περσινή δραστηριότητα δημιουργίας ψηφιακών κόμικς (ερώτηση 15). Οι 13 στους 23 μαθητές ανέφεραν ότι τους βοήθησε να δημιουργήσουν το νέο κόμικς πιο εύκολα. Οι 9 στους 23 ανέφεραν ότι τους βοήθησε να το δημιουργήσουν σε λιγότερο χρόνο, οι 8 στους 23 ότι τους βοήθησε να μεταφέρουν πιο γρήγορα την ιστορία τους σε ψηφιακή μορφή, οι 8 στους 23 ότι τους βοήθησε να δομήσουν πιο εύκολα την ιστορία και το σενάριο των ψηφιακών κόμικς και ένας (1) στους 23 βρήκε την όλη δραστηριότητα λιγότερο ανιαρή (Πίνακας 5.38).

**Πίνακας 5.38:** Βοήθεια από την περσινή πειραματική διδασκαλία (Ερ. 15)

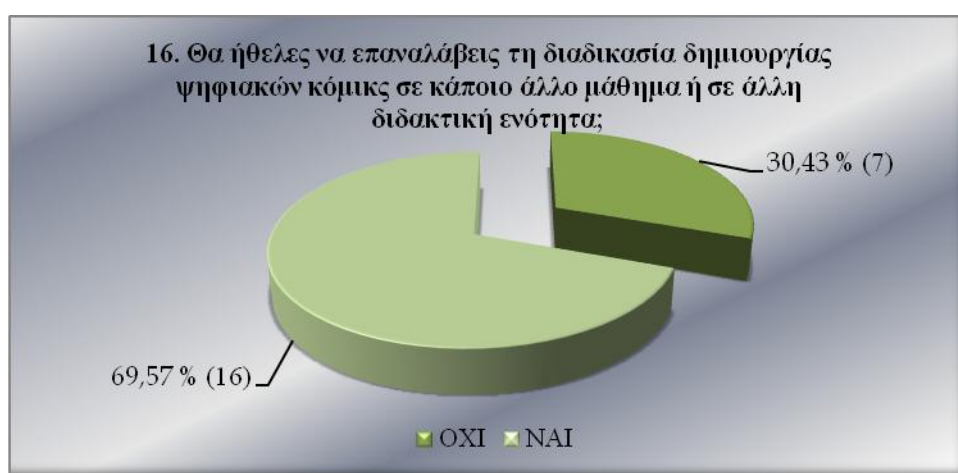
Η περσινή δραστηριότητα δημιουργίας ψηφιακών κόμικς βοήθησε:	Αρ. μαθ.
• να δημιουργήσεις το νέο κόμικς πιο εύκολα	13/23
• να δημιουργήσεις το νέο κόμικς σε λιγότερο χρόνο	9/23
• Να μεταφέρεις πιο γρήγορα την ιστορία σου σε ψηφιακή μορφή	8/23
• να δομήσεις πιο εύκολα την ιστορία και το σενάριό της.	8/23
• Να μην είναι τόσο ανιαρή	1/23

Από τα παραπάνω ευρήματα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η εμπειρία ενισχύει τους χρόνους υλοποίησης ενός ψηφιακού κόμικς, αφήνοντας έτσι περιθώρια

στους μαθητές να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο. Γενικά η εμπειρία τους βοήθησε να δημιουργήσουν πρώτα πιο εύκολα και έπειτα πιο γρήγορα το νέο ψηφιακό κόμικς και να δομήσουν με περισσότερη άνεση το σενάριο της ιστορίας τους.

### 5.6.2.6 Σχετικά με την Επέκταση της Διδακτικής Προσέγγισης και σε Άλλα Μαθήματα ή Διδακτικές Ενότητες (Ερ. 16)

Η τελευταία ερώτηση αναφερόταν στον αν θα ήθελαν οι μαθητές να επαναλάβουν τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς σε κάποιο άλλο μάθημα ή σε άλλη διδακτική ενότητα, και τέθηκε ώστε να εξάγει κανείς συμπεράσματα για τη γενικότερη αποδοχή του προγράμματος.



**Σχήμα 5.44:** Κατανομές συχνοτήτων των μαθητών που επιθυμούν την ίδια μαθησιακή διαδικασία και σε άλλα μαθήματα

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι το 69,6% των μαθητών θα ήθελε να επαναληφθεί η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς σε κάποιο άλλο μάθημα ή σε άλλη διδακτική ενότητα έναντι του 30,4% που δεν ήθελε (Σχήμα 5.44). Από το παραπάνω αποτέλεσμα και μόνο φαίνεται η συνολική αποδοχή που είχε η δημιουργία ψηφιακών κόμικς από τους μαθητές.

### **5.6.3 Ευρήματα: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων των Ρουμπρικών Αξιολόγησης**

Οι ρουμπρικές αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο: α) ρουμπρικά αξιολόγησης της επίδοσης ως προς το μαθητικό κόμικς, η οποία αξιοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς και από μαθητές (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) και β) ρουμπρικά αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων η οποία επίσης συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές (αυτοαξιολόγηση).

#### **5.6.3.1 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρικής Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τα Μαθητικά Κόμικς**

##### *Αξιολόγηση από Εκπαιδευτικούς*

Ως προς το θέμα της ιστορίας οι επιδόσεις των μαθητών ήταν οι περισσότερες πολύ καλές ή και άριστες. Συγκεκριμένα, ως προς τις «πληροφορίες» 3 ομάδες στις 7 (42,86%) ήταν άριστες, 3 ήταν πολύ καλές (42,86%) και μία (1) ήταν μέτρια (14,29%). Στην «αναπαράσταση του αρχαίου κόσμου» 2 ομάδες στις 7 (28,5%) ήταν άριστες, 4 ήταν πολύ καλές (57,14 %) και μία (1) ήταν μέτρια (14,29%). Τέλος, ως προς «την ανάδειξη του αρχαίου κόσμου - σχέση με το σύγχρονο» 3 ομάδες είχαν εξαιρετική επίδοση (42,86%) και 4 πολύ καλή (57,44%). Ο μέσος όρος των παραπάνω κριτηρίων (1,71) ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο όλων των κριτηρίων που ήταν 1,79 (Πίνακας 5.39).

Από τα αποτελέσματα αυτά συμπεραίνεται ότι το θέμα και οι πληροφορίες που έδιναν τα υπερμεσικά κόμικς είχαν πληρότητα, αξιοποιήθηκαν ουσιαστικά σημεία του έπους και αναπαραστάθηκε πιστά ο κόσμος της Ιλιάδας και του χαρακτήρα των προσώπων. Η δημιουργική φαντασία των μαθητών αξιοποιήθηκε με πολύ καλό τρόπο, ενώ πολύ καλή έως εξαιρετική ήταν η προσπάθειά τους να

αναδειξουν τον αρχαίο κόσμο, αξιοποιώντας την εμπειρία τους από τη σύγχρονη ζωή.

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο πολύ καλές ή και άριστες. Πρώτα, ως προς την πλοκή 3 ομάδες (42,86%) είχαν εξαιρετική επίδοση, 3 (42,86%) είχαν πολύ καλή επίδοση και μία (1) (14,29%) χαμηλή. Επομένως, πολύ καλές και άριστες ήταν οι επιδόσεις των ομάδων ως προς την ανάπτυξη των μερών της πλοκής (αρχική κατάσταση - περιπέτεια - λύση) και ως προς τη δημιουργική ευελιξία στο χειρισμό της πρωτότυπης πλοκής. Ο μέσος όρος 1,86 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων.

Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές 3 ομάδες (42,86%) είχαν εξαιρετική επίδοση, 3 ομάδες (42,86%) είχαν πολύ καλή και μία (1) μέτρια (14,29%) Επομένως, ο τόπος και ο χρόνος ήταν σαφώς προσδιορισμένοι σε πολύ καλό έως εξαιρετικό επίπεδο. Ο μέσος όρος 1,71 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό. Ως προς την εμφάνιση, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των χαρακτήρων 3 ομάδες (42,86%) είχαν εξαιρετική επίδοση και 4 (57,14%) είχαν πολύ καλή, δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις το ήθος των ηρώων διακρίθηκε στα λόγια τους και ελήφθη υπόψη στην απεικόνισή τους σε πολύ καλό βαθμό. Ο μέσος όρος 1,57 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό.

Ως προς τους διαλόγους, 2 ομάδες (28,57%) είχαν εξαιρετική επίδοση, 4 (57,14%) είχαν πολύ καλή και μία (1) μέτρια (14,29%), δηλαδή οι διάλογοι ήταν κατανοητοί και προωθούσαν την εξέλιξη της ιστορίας σε πολύ καλό επίπεδο. Ο μέσος όρος 1,86 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων. Ως προς τις λεξάντες, 2 ομάδες (28,57%) είχαν εξαιρετική επίδοση, 3 (42,86%) είχαν πολύ καλή και μία (1) μέτρια (14,29%), επομένως χρησιμοποιήθηκαν σωστά για την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση της εξέλιξης. Ο μέσος όρος 2,14 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων: 1,83.

**Πίνακας 5.39:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης εκπαιδευτικών- Κόμικς για Ιλιάδα

5η μελέτη περίπτωσης - Ιλιάδα (2009 - 2010) Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο (Β' Γυμνασίου) Δείγμα Μαθητών: 28 - Ομάδες Μαθητών: 7		ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ.Ο. Επίδ. Ομά	Εξαιρετική Επίδοση 1	Πολύ Καλή Επίδοση 2	Μέτρια Επίδοση 3	Χαμηλή Επίδοση 4	Σύνολο
<b>Α.ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)</b>	<b>1,71</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Πληροφορίες	1,71	3 42,86%	3 42,86%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Αναπαράσταση αρχαίου κόσμου	1,86	2 28,57%	4 57,14%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Ανάδειξη αρχαίου κόσμου-σχέση με το σύγχρονο	1,57	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Β. ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)</b>	<b>1,86</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Γ.ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πού; Πότε;)</b>	<b>1,71</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Δ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;; εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)</b>	<b>1,57</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Ε. ΔΙΑΛΟΓΟΙ</b>	<b>1,86</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>ΣΤ. ΛΕΞΑΝΤΕΣ</b>	<b>2,14</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Ζ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)</b>	<b>1,86</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>6</b> <b>85,71%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Η. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ &amp; ΑΠΟΛΕΚΤΟΤΗΤΑ</b>	<b>1,71</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Θ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ</b>	<b>2,00</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Μ. Ο. όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,83</b>					



Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας μία (1) ομάδα (14,29%) είχε εξαιρετική επίδοση και 6 (85,71%) πολύ καλή, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ηρώων. Οι επιδόσεις των μαθητών ήταν πολύ καλές, δεδομένου ότι υπέπεσαν σε ελάχιστα σφάλματα. Ο μέσος όρος 1,86 ήταν κατώτερος σε σχέση με τον συνολικό.

Ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα 3 ομάδες (42,86%) ήταν άριστες, 3 ήταν πολύ καλές (42,86%) και μία (1) μέτρια (14,29%). Ο μέσος όρος 1,71 ήταν κατώτερος σε σχέση με τον συνολικό.

Ως προς την εικονογράφηση και οι 7 ομάδες ήταν πολύ καλές κάτι που επιβεβαιώνει την εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα. Ο μέσος όρος 2,00 ήταν κατώτερος σε σχέση με τον συνολικό.

Ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων 1,83 φανερώνει πολύ καλή επίδοση που κλίνει προς την εξαιρετική, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές σχεδίασαν ένα επιτυχημένο αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο (Πίνακας 5.39).

### *Αυτοαξιολόγηση Μαθητών*

Ως προς το θέμα της ιστορίας οι επιδόσεις των μαθητών κρίθηκαν όλες άριστες και πολύ καλές [3 (42, 86 %) άριστες και 4 (57,14%) πολύ καλές]. Συγκεκριμένα ως προς τις «πληροφορίες» 2 ομάδες (28, 57 %) στις 7 θεωρήθηκαν άριστες, 4 (57,14%) πολύ καλές και μία (1) μέτρια (14,29%), ενώ στην «αναπαράσταση του αρχαίου κόσμου» 3 (42, 86 %) θεωρήθηκαν άριστες και 4 (57,14%) πολύ καλές. Τέλος, ως προς «την ανάδειξη του αρχαίου κόσμου σε σχέση με το σύγχρονο» 2 ομάδες θεωρήθηκε ότι είχαν εξαιρετική επίδοση (28, 57 %), 4 ομάδες (57,14%) πολύ καλές και μία (1) μέτρια (14,29%). Ο μέσος όρος των παραπάνω κριτηρίων (1,76) ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 1,72.

**Πίνακας 5.40:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης μαθητών - Κόμικς για Ιλιάδα

5η μελέτη περίπτωσης - Ιλιάδα (2009 - 2010) Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο (Β' Γυμνασίου) Δείγμα Μαθητών: 28 - Ομάδες Μαθητών: 7	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΩΝ					
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ.Ο. Επίδ. Ομάδας	Εξαιρετική Επίδοση 1	Πολύ Καλή Επίδοση 2	Μέτρια Επίδοση 3	Χαμηλή Επίδοση 4	Σύνολο
<b>Α.ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)</b>	<b>1,76</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Πληροφορίες	<b>1,86</b>	2 28,57%	4 57,14%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Αναπαράσταση αρχαίου κόσμου	<b>1,57</b>	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	0 12,50%	7 100,00%
· Ανάδειξη αρχαίου κόσμου-σχέση με το σύγχρονο	<b>1,86</b>	2 28,57%	4 57,14%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Β. ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)</b>	<b>1,29</b>	<b>5</b> <b>71,43%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Γ.ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πού; Πότε;)</b>	<b>2,00</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Δ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;: εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)</b>	<b>1,43</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Ε. ΔΙΑΛΟΓΟΙ</b>	<b>1,57</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>ΣΤ. ΛΕΖΑΝΤΕΣ</b>	<b>2,14</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Ζ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)</b>	<b>1,71</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Η. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ &amp; ΑΠΟΛΕΚΤΟΤΗΤΑ</b>	<b>2,00</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Θ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	<b>1,57</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,72</b>					

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών κρίθηκαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία άριστες ή πολύ καλές. Πρώτα, ως προς την πλοκή 5 ομάδες (71,43%) ήταν άριστες και 2 (28,57%) πολύ καλές. Η συντριπτική πλειοψηφία των ομάδων ξεδίπλωσε με μεγάλη επιτυχία τα μέρη της (αρχική κατάσταση, περιπέτεια, λύση) και τα χειρίστηκε με ευελιξία. Ο μέσος όρος 1,29 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων. Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές 2 (28,57%) θεωρήθηκαν άριστες, 4 (57,14%) πολύ καλές και μία (1) χαμηλή (14,29%). Οι σκηνές είχαν σαφώς προσδιορισμένα στοιχεία σε πολύ καλό έως άριστο βαθμό. Ο μέσος όρος (2,00) ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τους χαρακτήρες 4 ομάδες (57, 14 %) θεωρήθηκαν άριστες και 3 πολύ καλές (42, 86%). Σε όλες τις ομάδες το ήθος των ηρώων διακρίθηκε μέσα από τους διαλόγους, γεγονός που έδειξε μια βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς τους και οικειοποίηση των μαθητών με αυτούς. Ο μέσος όρος (1,43) ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τους διαλόγους 3 ομάδες (42, 86 %) κρίθηκαν άριστες και 4 (57,14%) πολύ καλές. Οι διάλογοι τους προώθησαν σωστά την ιστορία και παρείχαν επαρκείς πληροφορίες για την εξέλιξή της. Ο μέσος όρος 1,57 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων. Ως προς τις λεζάντες μία (1) ομάδα (14,29%) αξιολογήθηκε άριστη, 4 πολύ καλές (57,14%) και 2 μέτριες (28,57%), δηλαδή οι λεζάντες ήταν βοηθητικές σε πολύ καλό βαθμό στις περισσότερες περιπτώσεις. Ο μέσος όρος (2,14) ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, 3 ομάδες (42, 86 %) θεωρήθηκαν άριστες, 3 (42, 86 %) πολύ καλές και μία (1) (14,29%) μέτρια. Η χρήση της γλώσσας σε λειτουργικό επίπεδο γραμματικής, λεξιλογίου και συντακτικού θεωρείται επίσης σωστή με ελάχιστα σφάλματα. Ο μέσος όρος 1,71 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων.

Ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα 2 ομάδες στις 7 (28, 57 %) θεωρήθηκαν άριστες, 3 (42,86%) πολύ καλές και 2 μέτριες (28,57%). Ο μέσος όρος (2,00) ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων. Ως προς την εικονογράφιση, 4 ομάδες (57, 14 %) κρίθηκαν άριστες, 2 (42,86%) θεωρήθηκαν πολύ καλές και μία (1) μέτρια (14,29%). Ο μέσος όρος 1,57 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων.

Συμπερασματικά, τα κόμικς που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές ήταν αποδεκτά στις περισσότερες περιπτώσεις και ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες τους, ενώ η αναγνώριση του ρόλου της εικόνας ως συμπληρωματικού στοιχείου κινήθηκε σε πολύ καλά επίπεδα, γεγονός που υποδεικνύει την εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα. Ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων 1,72 φανερώνει μια πολύ καλή επίδοση που κλίνει προς την άριστη (Πίνακας 5.40).

### *Ετεροαξιολόγηση Μαθητών*

Τα κόμικς αξιολογήθηκαν μέσα στην τάξη από την ολομέλεια του τμήματος. Κάθε ομάδα παρουσίαζε το έργο της και μιλούσε γι' αυτό και οι συμμαθητές το έκριναν με βάση τα κριτήρια των ρουμπρικών που είχαν μπροστά τους. Τα αποτελέσματα της ετεροαξιολόγησης δίνονται σε μέσο όρο και δεν συμπεριλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της κάθε ομάδας, για να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα. Πιο συγκεκριμένα τα ακόλουθα αποτελέσματα αφορούν το μέσο όρο της βαθμολογίας που πήραν οι επτά (7) ομάδες από τις υπόλοιπες έξι (6), ο οποίος έχει προκύψει μετά από στρογγυλοποίηση.

**Πίνακας 5.41:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας ετεροαξιολόγησης μαθητών - Κόμικς για Ιλιάδα

5η μελέτη περίπτωσης - Ιλιάδα (2009 - 2010) Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο (Β' Γυμνασίου) Δείγμα Μαθητών: 28 - Ομάδες Μαθητών: 7	ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΩΝ					
	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ.Ο. Επίδ. Ομάδας	Εξαιρετική Επίδοση 1	Πολύ Καλή Επίδοση 2	Μέτρια Επίδοση 3	Χαμηλή Επίδοση 4
<b>Α.ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)</b>	<b>2,20</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>6</b> <b>85,71%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Πληροφορίες	2,19	0 0,00%	6 85,71%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Αναπαράσταση αρχαίου κόσμου	2,02	1 14,29%	5 71,43%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Ανάδειξη αρχαίου κόσμου - σχέση με το σύγχρονο	2,38	0 0,00%	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Β. ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)</b>	<b>2,24</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>5</b> <b>71,43%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Γ.ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πού; Πότε;)</b>	<b>2,48</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Δ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;; εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)</b>	<b>2,17</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>6</b> <b>85,71%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Ε. ΔΙΑΛΟΓΟΙ</b>	<b>2,14</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>ΣΤ. ΛΕΖΑΝΤΕΣ</b>	<b>2,57</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Ζ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΑΔΗΣ)</b>	<b>1,98</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>6</b> <b>85,71%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Η. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ &amp; ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ</b>	<b>2,17</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>5</b> <b>71,43%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Θ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Η ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	<b>2,02</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>6</b> <b>85,71%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>2,22</b>					

Ως προς το θέμα της ιστορίας 6 ομάδες κρίθηκαν πολύ καλές (85, 71 %) και μία (1) μέτρια (14,29%). Συγκεκριμένα ως προς τις «πληροφορίες» 6 ομάδες (85,71 %) αξιολογήθηκαν ως πολύ καλές και μία (1) μέτρια (14,29%), ενώ στην «αναπαράσταση του αρχαίου κόσμου» μία (1) (14,29%) θεωρήθηκε εξαιρετική, 5 (71,43%) πολύ καλές και μία (1) μέτρια (14,29%). Τέλος, ως προς «την ανάδειξη αρχαίου κόσμου σε σχέση με το σύγχρονο» 3 ομάδες θεωρήθηκε ότι είχαν εξαιρετική επίδοση (42,86%) και 4 (57,14%) πολύ καλή. Ο μέσος όρος όλων των παραπάνω κριτηρίων (2,20) ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων που ήταν 2,22.

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών κρίθηκαν στην πλειοψηφία τους πολύ καλές. Σε ό,τι αφορά την πλοκή 5 ομάδες (71,43%) αξιολογήθηκαν ως πολύ καλές και 2 (28,57%) μέτριες. Ο μέσος όρος 2,24 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων. Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές, μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε εξαιρετική, 2 (28,57%) πολύ καλές και 4 (57,14%) μέτριες. Ο μέσος όρος (2,48) ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό. Ως προς τους χαρακτήρες 6 ομάδες κρίθηκαν πολύ καλές (85, 71 %) και μία (1) (14,29%) μέτρια. Ο μέσος όρος (2,17) ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο.

Ως προς τους διαλόγους μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε εξαιρετική, 4 (57,14%) πολύ καλές και 2 (28,57%) μέτριες. Ο μέσος όρος 2,14 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων. Ως προς τις λεζάντες μία (1) ομάδα (14,29%) αξιολογήθηκε άριστη, 2 (28,57%) πολύ καλές, 2 (28,57%) μέτριες και 2 (28,57%) χαμηλής επίδοσης. Ο μέσος όρος (2,57) ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων. Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας 6 κρίθηκαν πολύ καλές (85, 71 %) και μία (1) (14,29%) μέτρια. Ο μέσος όρος 1,98 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό των κριτηρίων.

Ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα 5 ομάδες κρίθηκαν (71,43%) πολύ καλές και 2 μέτριες (28,57%). Ο μέσος όρος (2,17) ήταν καλύτερος από το

συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων. Ως προς την εικονογράφιση 6 ομάδες κρίθηκαν πολύ καλές (85,71 %) και μία (1) (14,29%) μέτρια. Ο μέσος όρος 2,02 ήταν καλύτερος από τον συνολικό. Ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων 2,22 φανερώνει μια πολύ καλή επίδοση που κλίνει προς τη μέτρια (Πίνακας 5.41) σύμφωνα με την κρίση των μαθητών.

### **5.6.3.2 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Ρουμπρίκας Αξιολόγησης της Επίδοσης ως προς τη Διαδικασία Επίτευξης των Μαθησιακών και Διδακτικών Στόχων**

#### *Αξιολόγηση από Εκπαιδευτικούς*

Ως προς τη συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας 3 ομάδες (42,86%) ήταν άριστες και 4 (57,14%) ήταν πολύ καλές. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τα επιμέρους κριτήρια στη «συνεργασία» 3 ομάδες στις 7 (42,86%) ήταν άριστες και 4 ήταν πολύ καλές (57,14%). Ως προς τις «αποφάσεις για τη δομή της ιστορίας» μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε άριστη, 5 πολύ καλές (71,43%) και μία (1) μέτρια (14,29%). Στη χρήση του διαλόγου 5 ομάδες ήταν άριστες (71,43%) και 2 (28,57%) πολύ καλές, στο διαμοιρασμό εργασιών 6 ομάδες ήταν άριστες (85,71%) και μία (1) (14,29%) πολύ καλή, στα καθήκοντα 5 ομάδες ήταν άριστες (71,43%) και 2 (28,57%) πολύ καλές, στην υπακοή σε κανόνες 3 (42,86%) ήταν άριστες και 4 (57,14%) ήταν πολύ καλές, στον αλληλοσεβασμό 2 (28,57%) ήταν άριστες και 5 πολύ καλές (71,43%) και, τέλος, στη δέσμευση 5 ομάδες ήταν άριστες (71,43%) και 2 (28,57%) πολύ καλές. Ο συνολικός μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 1,50 καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο όλων των κριτηρίων 1,67.

**Πίνακας 5.42:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αξιολόγησης της διαδικασίας επίτευξης μαθησιακών και διδακτικών στόχων (από εκπαιδευτικούς)

5η μελέτη περίπτωσης - Ιλιάδα (2009 - 2010) Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο (Β' Γυμνασίου) Δείγμα Μαθητών: 28 - Ομάδες Μαθητών: 7	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ					
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ.Ο. Επίδ. Ομάδας	Εξαιρετική Επίδοση 1	Πολύ Καλή Επίδοση 2	Μέτρια Επίδοση 3	Χαμηλή Επίδοση 4	Σύνολο
<b>Α. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΑΥΘΕΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b>	<b>1,50</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Συνεργασία	1,57	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Αποφάσεις για τη δομή της ιστορίας	2,00	1 14,29%	5 71,43%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Χρήση διαλόγου	1,29	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Διαμοιρασμός Εργασιών	1,29	6 85,71%	1 14,29%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Καθήκοντα	1,29	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Υπακοή σε κανόνες	1,57	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Αλληλοσεβασμός	1,71	2 28,57%	5 71,43%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Δέσμευση	1,29	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Β. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	<b>1,57</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΑΛΛΙΟΤΕΡΗΣ ΕΠΟΧΗΣ, ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ</b>	<b>2,00</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>5</b> <b>71,43%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Δ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ, ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b>	<b>1,60</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Επινοητικότητα, Πρωτοβουλία	1,29	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Κριτική αντιμετώπιση πληροφορίας	1,71	2 28,57%	5 71,43%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Διαχείριση χρόνου	2,14	1 14,29%	4 57,14%	2 28,57%	0 0,00%	7 100,00%
· Μεθοδικότητα	1,57	4 57,14%	2 28,57%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Ενεργός συμμετοχή	1,29	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,67</b>					



Ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τη διασκευή του κειμένου 4 ομάδες στις 7 (57,14 %) θεωρήθηκαν εξαιρετικές, 2 (28,57%) πολύ καλές και μία (1) μέτρια (14,29%). Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 1,57, δηλαδή καλύτερος σε σχέση με το συνολικό. Τα έργα των μαθητών είχαν πρωτοτυπία, φαντασία, πληρότητα πληροφοριών, αλλά και εγγύτητα στο αρχικό κείμενο μέσα από τη δημιουργική ανάπλασή του.

Η κατανόηση παλαιότερης εποχής, διαφορετικής από τη σημερινή, για μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε άριστη, για 5 πολύ καλή (71,43%) και για μία (1) μέτρια (14,29%). Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 2,00, κατώτερος σε σχέση με το συνολικό. Η αναπλαισίωση στοιχείων του πολιτισμού της ομηρικής εποχής (στοιχεία ηθογραφίας, αξιών και γενικότερα του πολιτισμού της εποχής) στη μαθητική διασκευή ήταν πολύ καλή με ελάχιστες ελλείψεις.

Τέλος, ως προς την ανάπτυξη νοητικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων 3 ομάδες (42,86%) ήταν άριστες και 4 (57, 14%) ήταν πολύ καλές. Συγκεκριμένα, ως προς την επινοητικότητα - πρωτοβουλία 5 ομάδες ήταν εξαιρετικές (71,43%) και 2 (28,57%) πολύ καλές, ως προς την κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας 2 (28,57%) ήταν άριστες και 5 πολύ καλές (71,43%), ως προς τη διαχείριση του χρόνου μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε άριστη, 4 πολύ καλές (57,14%) και 2 (28,57%) μέτριες. Τέλος, ως προς τη μεθοδικότητα 4 ομάδες (57,14%) θεωρήθηκαν εξαιρετικές, 2 πολύ καλές (28,57%) και μία (1) μέτρια (14,29%), ενώ ως προς την ενεργό συμμετοχή 5 ομάδες ήταν άριστες (71,43%) και 2 (28,57%) πολύ καλές. Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 1,60, κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο όλων των κριτηρίων 1,67.

Συνολικά, στην ανάπτυξη νοητικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων οι περισσότερες ομάδες ήταν επινοητικές, συνεχώς ανέπτυσαν πρωτοβουλίες και αξιοποίησαν κριτικά τις πληροφορίες από τη διδασκαλία του μαθήματος σε άριστο βαθμό. Λίγες είχαν προβλήματα στη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου τους ή στη μεθοδικότητα ως προς τη συμπλήρωση και την αξιοποίηση του φύλλου εργασίας,

ενώ όλες θεώρησαν ότι είχαν εξαιρετική ή πολύ καλή ενεργό συμμετοχή στο μάθημα και στην προφορική αξιολόγηση (Πίνακας 5.42).

### *Αυτοαξιολόγηση μαθητών*

Ως προς τη συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας 2 ομάδες (28,57%) ήταν εξαιρετικές και 5 (71,43%) ήταν πολύ καλές. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη «συνεργασία» 3 ομάδες στις 7 (42,86%) ήταν εξαιρετικές, 3 ήταν πολύ καλές (42,86%) και 1 (14,29%) μέτρια. Ως προς τις «αποφάσεις για τη δομή της ιστορίας» μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε άριστη, 4 πολύ καλές (57,14%) και 2 μέτριες (28,57%). Στη χρήση του διαλόγου 5 ομάδες ήταν άριστες (71,43%) και 2 (28,57%) πολύ καλές, στο διαμοιρασμό εργασιών 5 ομάδες ήταν άριστες (71,43%), μία (1) (14,29%) πολύ καλή και μία (1) (14,29%) μέτρια, στα καθήκοντα 3 (42,86%) ήταν άριστες και 4 (57,14%) πολύ καλές, στην υπακοή σε κανόνες 4 (57,14%) ήταν εξαιρετικές και 3 (42,86%) πολύ καλές, στο αλληλοσεβασμό 2 (28,57%) ήταν άριστες και 5 πολύ καλές (71,43%) και, τέλος, στη δέσμευση 6 ομάδες ήταν εξαιρετικές (85,71%) και μία (1) (14,29%) πολύ καλή. Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 1,55, καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο όλων των κριτηρίων 1,65.

Ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών 4 στις 7 ομάδες (57,14%) θεωρήθηκαν εξαιρετικές και 3 (42,86%) πολύ καλές. Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 1,43, καλύτερος σε σχέση με το συνολικό. Η κατανόηση παλαιότερης εποχής, διαφορετικής από τη σημερινή, για μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε άριστη, για 5 πολύ καλή (71,43%) και για μία (1) μέτρια (14,29%). Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν 2,00, κατώτερος σε σχέση με το συνολικό.

**Πίνακας 5.43:** Κατανομή επιδόσεων ρουμπρίκας αυτοαξιολόγησης μαθητών σχετικά με τη διαδικασία επίτευξης μαθησιακών και διδακτικών στόχων

5η μελέτη περίπτωσης - Ιλιάδα (2009 - 2010) Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο (Β' Γυμνασίου) Δείγμα Μαθητών:28 - Ομάδες Μαθητών:7	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΩΝ					
	Μ.Ο. Επίδ. Ομάδας	Εξαιρετική Επίδοση 1	Πολύ Καλή Επίδοση 2	Μέτρια Επίδοση 3	Χαμηλή Επίδοση 4	Σύνολο
<b>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>						
<b>Α. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΑΥΘΕΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b>	<b>1,55</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>5</b> <b>71,43%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Συνεργασία	<b>1,71</b>	3 42,86%	3 42,86%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Αποφάσεις για τη δομή της ιστορίας	<b>2,14</b>	1 14,29%	4 57,14%	2 28,57%	0 0,00%	7 100,00%
· Χρήση διαλόγου	<b>1,29</b>	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Διαμοιρασμός Εργασιών	<b>1,43</b>	6 85,71%	1 14,29%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Καθήκοντα	<b>1,57</b>	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Υπακοή σε κανόνες	<b>1,43</b>	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Αλληλοσεβασμός	<b>1,71</b>	2 28,57%	5 71,43%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Δέσμευση	<b>1,14</b>	5 71,43%	2 28,57%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Β. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>	<b>1,43</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>2</b> <b>28,57%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΗΣ ΕΠΟΧΗΣ, ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ</b>	<b>2,00</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>5</b> <b>71,43%</b>	<b>1</b> <b>14,29%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
<b>Δ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ, ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b>	<b>1,61</b>	<b>3</b> <b>42,86%</b>	<b>4</b> <b>57,14%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>0</b> <b>0,00%</b>	<b>7</b> <b>100,00%</b>
· Επινοητικότητα, Πρωτοβουλία	<b>1,57</b>	3 42,86%	4 57,14%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Κριτική αντιμετώπιση πληροφορίας	<b>1,86</b>	1 14,29%	6 85,71%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
· Διαχείριση χρόνου	<b>2,14</b>	1 14,29%	4 57,14%	2 28,57%	0 0,00%	7 100,00%
· Μεθοδικότητα	<b>1,86</b>	2 28,57%	4 57,14%	1 14,29%	0 0,00%	7 100,00%
· Ενεργός συμμετοχή	<b>1,43</b>	4 57,14%	3 42,86%	0 0,00%	0 0,00%	7 100,00%
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,65</b>					

Τέλος, ως προς την ανάπτυξη νοητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων 3 ομάδες (42,86%) ήταν άριστες και 4 (57, 14%) ήταν πολύ καλές. Συγκεκριμένα ως προς την επινοητικότητα - πρωτοβουλία 3 ομάδες (42,86%) ήταν εξαιρετικές και 4 (57,14%) ήταν πολύ καλές, ως προς την κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας, μία (1) (14,29%) ήταν άριστη και 6 πολύ καλές (85,71%), ως προς τη διαχείριση του χρόνου μία (1) ομάδα (14,29%) θεωρήθηκε εξαιρετική, 4 πολύ καλές (57,14%) και 2 (28,57%) μέτριες. Τέλος, ως προς τη μεθοδικότητα 2 ομάδες (28,57%) θεωρήθηκαν άριστες, 4 πολύ καλές (57, 14%) και μία (1) μέτρια (14,29%) και ως προς την ενεργό συμμετοχή 4 ομάδες (57, 14%) ήταν άριστες και 3 (42,86%) ήταν πολύ καλές. Ο μέσος όρος αυτού του κριτηρίου ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο όλων των κριτηρίων, ήτοι 1,65.

### **5.6.3.3 Συγκριτικά Στοιχεία Ρουμπρικών Αξιολόγησης της Επίδοσης (Ιλιάδα)**

Η ανάγκη για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση βασίζεται στην προαγωγή του κριτικού γραμματισμού αναφορικά με τα Νέα Μέσα, βασικό στοιχείο των Πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis, 2000). Σε αυτό το πνεύμα οι μαθητές οφείλουν να αντιμετωπίζουν τα μιντιακά κείμενα με κριτική άποψη (Alvermann & Hagoood, 2000). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσα από τη διαδικασία παραγωγής/σχεδίασης όσο και μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησής τους, ώστε να κριθεί το περιεχόμενο, η ποιότητα και η εγκυρότητά τους (Morrison et al., 2002), όπως έγινε στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Καταρχάς, οι μέσοι όροι των κριτηρίων όσον αφορά την αξιολόγηση του ψηφιακού/υπερμεσικού κόμικς από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση) ήταν πολύ κοντά (1,83 και 1,72 ). Αυτό δείχνει μια πολύ καλή επίδοση που κλίνει προς την άριστη, αλλά και μια ταύτιση των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία υποδηλώνει μια γενικότερη ικανοποίηση από τα αποτελέσματα της μαθησιακής στρατηγικής από όλους. Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης, η τάση υποδεικνύει ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι με τον

εαυτό τους και αυτό λειτουργεί θετικά ως προς την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους.

Ο μέσος όρος της ετεροαξιολόγησης διαφέρει σε κάποιο βαθμό τόσο από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όσο και από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών όντας κατώτερος (μέσος όρος κριτηρίων: 2,22). Το σημείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον, διότι υποδεικνύει μια ελλοχεύουσα τάση των μαθητών να είναι περισσότερο αυστηροί με τους συμμαθητές τους από ό,τι με τους εαυτούς τους. Για παράδειγμα εξαιρετική θεωρήθηκε μόνο μια (1) εργασία και αυτή ως προς 3 μόνο κριτήρια (Πίνακας 5.41). Αυτό μπορεί να θέσει ζητήματα αποδοχής της αυστηρής, αλλά καλοπροαίρετης κριτικής των άλλων, η οποία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα για προσπάθεια αυτοβελτίωσης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών στόχων ο συνολικός μέσος όρος των κριτηρίων ήταν 1,67 στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και 1,65 στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Πίνακας 5.45). Η επίδοση, δηλαδή, κρίθηκε πολύ καλή προς άριστη και στις δύο περιπτώσεις (Πίνακας 5.42 & Πίνακας 5.43).

Συμπερασματικά, η σύγκριση ανάμεσα στην αξιολόγηση των μαθητών και αυτή των εκπαιδευτικών δείχνει τη συνολική επιτυχία και αποδοχή του εγχειρήματος τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, όσο και από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές εξήγαγαν παρόμοια συμπεράσματα με αυτά των μαθητών. Οι εργασίες γενικά θεωρήθηκαν από πολύ καλές έως εξαιρετικές σε όλα τα κριτήρια, αφού ελάχιστες βαθμολογήθηκαν ως μέτριες και ακόμη λιγότερες ως χαμηλής επίδοσης σε κάποια κριτήρια, για παράδειγμα στις λεζάντες (Πίνακας 5.44 & Πίνακας 5.45).

**Πίνακας 5.44:** Συγκριτικός πίνακας ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης - Κόμικς για Ιλιάδα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ.Ο. Επίδοσης Ομάδων		
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
<b>Α. ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τις)</b>	1,71	1,76	2,20
· Πληροφορίες	1,71	1,86	2,19
· Αναπαράσταση αρχαίου κόσμου	1,86	1,57	2,02
· Ανάδειξη αρχαίου κόσμου-σχέση με το σύγχρονο	1,57	1,86	2,38
<b>Β. ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)</b>	1,86	1,29	2,24
<b>Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πού; Πότε;)</b>	1,71	2,00	2,48
<b>Δ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;: εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)</b>	1,57	1,43	2,17
<b>Ε. ΔΙΑΛΟΓΟΙ</b>	1,86	1,57	2,14
<b>ΣΤ. ΔΕΖΑΝΤΕΣ</b>	2,14	2,14	2,57
<b>Ζ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)</b>	1,86	1,71	1,98
<b>Η. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ &amp; ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ</b>	1,71	2,00	2,17
<b>Θ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	2,00	1,57	2,02
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,83</b>	<b>1,72</b>	<b>2,22</b>

**Πίνακας 5.45:** Συγκριτικός πίνακας ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών / διδακτικών στόχων - Ιλιάδα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Μ.Ο. Επίδοσης Ομάδων	
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
<b>Α. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΑΥΘΕΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b>	<b>1,50</b>	<b>1,55</b>
· Συνεργασία	1,57	1,71
· Αποφάσεις για τη δομή	2,00	2,14
· Χρήση διαλόγου	1,29	1,29
· Διαμοιρασμός Εργασιών	1,29	1,43
· Καθήκοντα	1,29	1,57
· Υπακοή σε κανόνες	1,57	1,43
· Αλληλοσεβασμός	1,71	1,71
· Δέσμευση	1,29	1,14
<b>Β. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>	<b>1,57</b>	<b>1,43</b>
<b>Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΗΣ ΕΠΟΧΗΣ, ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ</b>	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>
<b>Δ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ, ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b>	<b>1,60</b>	<b>1,61</b>
· Επινοητικότητα, Πρωτοβουλία	1,29	1,57
· Κριτική αντιμετώπιση πληροφορίας	1,71	1,86
· Διαχείριση χρόνου	2,14	2,14
· Μεθοδικότητα	1,57	1,86
· Ενεργός συμμετοχή	1,29	1,43
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,67</b>	<b>1,65</b>

Γενικά, η προσπάθεια όλων των ομάδων ανταποκρίθηκε επαρκώς στα ζητούμενα της έρευνας, όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού βιβλίου ψηφιακών κόμικς που να διασκευάζει σκηνές της Ιλιάδας. Οι επτά (7) ομάδες με μικρές διακυμάνσεις στην επιμέρους αξιολόγηση παρέδωσαν πολύ ικανοποιητικό έργο.

#### **5.6.4 Ευρήματα: Συνέντευξη Εκπαιδευτικών**

Η ημιδομημένη συνέντευξη είχε θεματικούς άξονες όμοιους με αυτούς των ρουμπρικών, κινήθηκε δηλαδή γύρω από τη μαθησιακή διαδικασία, την επίτευξη των στόχων και την αποτίμηση της ποιότητας του τελικού προϊόντος. Μέσα από συζήτηση σε φιλικό επίπεδο που διεξήχθη ανάμεσα στις τρεις φιλολόγους, στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτικό που εφάρμοσε την πειραματική διδασκαλία και την εκπαιδευτικό - επιμορφώτρια σε ΤΠΕ εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η διδάσκουσα παρατήρησε ότι η μαθησιακή διαδικασία (μελέτη Ιλιάδας, σχηματισμός ομάδων, μαθησιακές δραστηριότητες, πολυτροπικό προϊόν) ήταν επιτυχημένη. Συγκεκριμένα σχολίασε ότι οι μαθητές *«αφού προβληματίστηκαν για τον τρόπο με τον οποίο θα συνδυάσουν όλα τα στοιχεία που υπήρχαν στο σχολικό βιβλίο και στα φύλλα εργασίας έκαναν επιλογές και προχώρησαν στην οπτικοποίηση του κειμένου σε μορφή κόμικς»*. Υποστήριξε επίσης ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία *«αντιλήφθηκαν τη φιλοσοφία και την κατασκευαστική λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων»*.

Επιπλέον, επεσήμανε ότι οι μαθητές *«διαμόρφωσαν σταδιακά προσωπική άποψη για τον αρχαίο κόσμο, την οποία ήταν διατεθειμένοι να συζητήσουν και να επαναπροσδιορίσουν, αφού ελέγξουν την εγκυρότητά της μέσα από το διάλογο και την εκ νέου προσφυγή στις πηγές»*. Συνέχισε λέγοντας ότι τα σενάρια που δημιούργησαν ήταν επαρκή, ενδιαφέροντα, ορισμένα ήταν χιουμοριστικά, ενώ

άλλα πιο κοντά στο πνεύμα του ομηρικού κειμένου. Η προσπάθεια για αξιοποίηση της πολιτισμικής τους εμπειρίας ήταν έκδηλη στη δημιουργική ανάπλαση του κειμένου, χωρίς να είναι πάντα επιτυχημένη. Οι διασκευές τους είχαν στοιχεία αρχαιογνωσίας με *«λίγες ελλείψεις»*.

Μιλώντας για τους γνωστικούς στόχους, διαπίστωσε ότι επιτεύχθηκαν επίσης αποτελεσματικά, αφού οι μαθητές, αξιοποιώντας τη «γλώσσα» των κόμικς, κατανόησαν το προς επίλυση θέμα, είδαν το αρχαίο κείμενο από μετάφραση από μια διαφορετική οπτική γωνία, χρησιμοποίησαν σωστά τη γλώσσα, οικοδόμησαν δημιουργικά την πλοκή της αφήγησης, ανέλυσαν στοιχεία της ζωής του παρελθόντος και προχώρησαν στη σύνθεση του δικού τους ψηφιακού/υπερμεσικού κόμικς *«μέσα από την αναδιήγηση της αφηγούμενης ιστορίας του αρχαίου κειμένου»*. Επιπλέον, *«αναπλαισίωσαν την προϋπάρχουσα και τη νέα γνώση, εντάσσοντας την σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας αναρτώντας το κόμικς τους στο σχολικό wiki»*.

Επιπρόσθετα, *«οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και έδειξαν μεγάλη αφοσίωση στο στόχο τους»*. Ακόμη, ανέφερε ότι οι μαθητές σχολίασαν ότι με την ενασχόλησή τους με την προετοιμασία του μαθήματος (σχεδίαση των σκίτσων και των σεναρίων σε προκαταρκτική φάση) δεν κατάλαβαν πως πέρασε ο χρόνος και πως έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στο μάθημα της Ιλιάδας. Επίσης, παρατήρησε ότι από τα δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου εκείνο το οποίο συμμετείχε πέρυσι στη μελέτη περίπτωσης με θέμα τη Διατροφή *«έδειξε μεγάλη προθυμία και καινοτόμο διάθεση σε αντίθεση με το άλλο τμήμα που δεν συμμετείχε την προηγούμενη χρονιά και αδιαφόρησε για την τρέχουσα προσπάθεια»*.

Ως προς τη συνεργασία τους δεν παρατήρησε κάποιο πρόβλημα. Οι μαθητές μοιράστηκαν αδιαμαρτύρητα τους ρόλους, τους οποίους διεκπεραίωσαν αποτελεσματικά, εκπληρώνοντας τα καθήκοντά τους. Σχολίασε ότι *«η προθυμία ήταν πολύ μεγαλύτερη από ό,τι η διάθεση συμμετοχής που έδειχναν όταν το μάθημα γινόταν με τα παραδοσιακά μέσα»*. Επιπλέον, *«αφορούσε πολύ περισσότερους μαθητές και όχι μόνο όσους είναι καλοί στα αρχαία»*. Η εξοικείωσή τους με τις



ΤΠΕ ήταν ένας σημαντικός παράγοντας και, γι' αυτό, «μαθητές με ελάχιστο ενδιαφέρον για τα αρχαία ελληνικά έπαιρναν το λόγο και σχολίαζαν αρχαιογνωστικά θέματα».

Αναφορικά με την αξιολόγηση με ρουμπρίκες η διδάσκουσα σχολίασε ότι οι μαθητές σε πρώτη φάση αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων και έπειτα αποτίμησαν την ποιότητα των δικών τους κόμικς και των συμμαθητών τους με τις ίδιες ρουμπρίκες. Επομένως με «σαφή κριτήρια και σε απόσταση από τυχόν φιλικές σχέσεις συζητούσαν, έκριναν, διαπίστωναν και έβγαζαν τα συμπεράσματά τους». Στο τέλος τα αποτελέσματα της αυτο- και ετερο- αξιολόγησης έγιναν αφορμή για αναστοχασμό στην ολομέλεια του τμήματος με τη συνδρομή της διδάσκουσας η οποία σχολίαζε, έθετε ερωτήματα και επέμενε στην αιτιολόγησή τους.

Σχολίασε επίσης ότι οι μαθητές «μέσα από την προφορική αξιολόγηση στην οποία μετείχαν έλαβαν σημαντική ανατροφοδότηση. Πρώτα, κατανόησαν ποια βήματα θα έπρεπε να ακολουθήσουν, ώστε να δημιουργήσουν ένα πιο αποτελεσματικό πολυτροπικό κείμενο. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν πόσο σημαντικός είναι ο τρόπος παρουσίασης μιας εργασίας για την ανάδειξη ή την υποβάθμισή της». Στο σημείο αυτό σημείωσε ότι «οι περισσότεροι μαθητές αντιμετώπιζαν με σοβαρότητα και υπευθυνότητα την κριτική των άλλων και δέχονταν ώριμες παρατηρήσεις από τους συμμαθητές τους». Ανέφερε ακόμα ότι η παρουσίαση της τελικής εργασίας κάθε ομάδας έγινε από ένα μέλος της, ενώ το σύνολο της τάξης έθετε ερωτήσεις, έκρινε και αξιολογούσε το αποτέλεσμα για την ομάδα. Οι διδάσκοντες συμμετείχαν στη διαδικασία ισότιμα και έκριναν την εργασία μετά τους μαθητές.

Γενικά οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η πιλοτική αυτή δοκιμή είχε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα, αφού παρείχε πολύ ικανοποιητικές ενδείξεις ως προς τη δεκτικότητα των μαθητών απέναντι στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς και οδήγησε στη διεξαγωγή του μαθήματος με την ενεργό συμμετοχή τους.

### 5.6.5 Ευρήματα: Νατουραλιστική Παρατήρηση

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός παρευρέθηκε κατόπιν ειδικής άδειας στο μάθημα, μαζί με την ομάδα του εργαστηρίου CoSy-LLab (του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά) που φρόντιζε για την τεχνική υποστήριξη του εργαλείου, στο διδακτικό δίωρο κατά το οποίο οι μαθητές δημιούργησαν το δικό τους διαδικτυακό κόμικς στο εργαστήριο των υπολογιστών του Βαρβακείου Γυμνασίου.

Οι συνθήκες ήταν άριστες, οι μαθητές/τριες σε τετράδες ή τριάδες φαίνονταν να διεξάγουν φιλικές συζητήσεις, να είναι απορροφημένοι από τη διαδικασία, να γελούν συχνά και γενικά να διασκεδάζουν. Επιπλέον, διακρινόταν η δημιουργική τους διάθεση μέσα από τις συχνές ερωτήσεις τους. Σε επίπεδο συνεργασίας, οι μαθητές/τριες λειτουργούσαν σε σωστές κατευθύνσεις, αφού συζητούσαν μεταξύ τους για τα ζητήματα που ανέκυπταν, μοιράζονταν τις εργασίες που είχαν αναλάβει και βοηθούσαν όλοι, υπακούοντας στους κανόνες της ομάδας και σεβόμενοι τους υπόλοιπους.

Μπροστά τους είχαν το φύλλο εργασίας και τη ρουμπρίκα αξιολόγησης της επίδοσής τους ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων, τις οποίες συχνά συμβουλευόνταν και για τις οποίες ορισμένες φορές ζητούσαν διευκρινίσεις. Σε προηγούμενο στάδιο οι μαθητές/τριες είχαν συγγράψει το σενάριο, τους διαλόγους και τις σκηνές και είχαν σχεδιάσει τους χαρακτήρες και το υπόβαθρο. Στη δεδομένη φάση τα μετέτρεπαν σε ψηφιακή μορφή με τη βοήθεια του εργαλείου ComicLab. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ενσωμάτωσαν στη δημιουργία τους υπερσυνδέσμους με πληροφοριακό υλικό για την Ιλιάδα, για παράδειγμα αγγειογραφίες ή άλλα έργα της αρχαίας τέχνης με θεματολογία από το ομηρικό έπος. Σε δύο (2) από τα επτά (7) κόμικς έγινε χρήση υπερσυνδέσμων. Συγκεκριμένα τα κόμικς που αναφέρονταν στη «*Σύγκρουση του Αχιλλέα με τον Αγαμέμνονα*» και τον «*Τσακωμό του Δία με την Ήρα*», είχαν υπερσυνδέσεις στον ιστότοπο <http://www.mikrosapoplous.gr/iliada/>, που συμπεριλαμβάνει όλες τις Ραψωδίες της Ιλιάδας σε αρχαίο κείμενο και τη μετάφρασή τους.

Μετά την ολοκλήρωση της δουλειάς τους την ανάρτησαν είτε ως αρχείο ιστοσελίδας html είτε ως αρχείο εικόνας jpg στο μαθητικό wiki με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ώστε ολόκληρη η μαθητική κοινότητα του σχολείου τους, αλλά και περισσότερων σχολείων, να έχει τη δυνατότητα να τη δει ή να τη μελετήσει.

### 5.6.6 Σύνοψη

Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης μαθησιακής προσέγγισης έδειξε να επιβεβαιώνει το υπό διερεύνηση ερώτημα αν τα ψηφιακά κόμικς μέσω της διαδικασίας δημιουργίας τους από μαθητές αποτελούν ένα πολύ καλό εργαλείο στο «οπλοστάσιο» των καθηγητών για την επίτευξη των διδακτικών τους στόχων. Καταρχάς, η διδακτική δράση πλαισιώθηκε με ενθουσιασμό και θετική διάθεση από τους μαθητές. Έπειτα, δημιουργήθηκε ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα που βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν και να ανασυνθέσουν με επιτυχία τον ομηρικό κόσμο, όπως επιβεβαίωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Στα ερωτηματολόγια, οι μαθητές/τριες διατύπωσαν την άποψη ότι μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς κατανόησαν την ομηρική μυθοπλασία, την εξέλιξη του μύθου, τους χαρακτήρες και την πλοκή, αφού η εικόνα έδινε ζωντάνια στο κείμενο και το καθιστούσε πιο κατανοητό. Επιπλέον, τα σκίτσα που οι ίδιοι δημιούργησαν τους βοήθησαν να προσεγγίσουν αρχαιογνωστικά στοιχεία (ενδυμασίες αρχιτεκτονική, ήθη), ενώ παράλληλα διασκέδαζαν. Τέλος, κατανόησαν καλύτερα σε μεγάλο βαθμό την οργάνωση του αφηγηματικού λόγου.

Η αξιολόγηση της ποιότητας του μαθητικού προϊόντος (μέσω ρουμπρικών) υπέδειξε ότι στα περισσότερα μαθητικά κόμικς υπήρχε ενότητα στην οργάνωση των σκηνών, πληρότητα στο σχεδιασμό των χαρακτήρων, ανάπτυξη του θέματος μέσα από τους διαλόγους, ευελιξία ως προς το χειρισμό της πλοκής, δηλαδή αφηγηματολογικές αρετές που επιβεβαιώνουν την επίτευξη των διδακτικών

στόχων της δραστηριότητας σχετικά με την κατάκτηση στρατηγικών αφήγησης και αναδιήγησης του ιλιαδικού κειμένου.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων η πρόθυμη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και ο βαθμός σύγκλισης των ευρημάτων όλων των φορέων της αξιολογικής διαδικασίας, επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία για τη συμβολή των ρουμπρικών αξιολόγησης στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναστοχασμού (Petropoulou et al., 2009).

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματά μας με βάση τα ερευνητικά δεδομένα από την πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι ένας τέτοιος σχεδιασμός τονίζει τον κεντρικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησής μέσα από τις δυνατότητες που του παρέχει για έκφραση ως ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υποκείμενο (Φρυδάκη, 2009) και για αναστοχασμό, ενώ συμβάλλει στην ανανέωση των διδακτικών πρακτικών του μαθήματος στην προοπτική της ανάπτυξης δεξιοτήτων πολυγραμματισμών.

## **5.7 Μελέτη Περίπτωσης 6η - Εκπαιδευτικοί**

### **5.7.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

#### **5.7.1.1 Σκοπός της Διδακτικής προσέγγισης - Περιγραφή σεναρίου**

Στα πλαίσια του 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου με διεθνή συμμετοχή για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση στη Λεμεσό (25 - 28 Σεπτεμβρίου 2008) διεξήχθη ένα δίωρο εκπαιδευτικό εργαστήριο στο οποίο έλαβαν μέρος 15 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας/Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκοπός του σεναρίου ήταν να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τις λειτουργίες του εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator, ώστε να εκπονήσουν ένα σύντομο διδακτικό σενάριο, το οποίο θα εκμεταλλευόταν το εργαλείο και τις δυνατότητες δημιουργίας ψηφιακών κόμικ στριπ που παρέχει για τη διδασκαλία κάποιας ενότητας του διδακτικού αντικειμένου της ειδικότητάς τους.

### 5.7.1.2 Διαδικασία Υλοποίησης του Σεναρίου

Το εργαστήριο συμπεριελάμβανε δύο στάδια:

1ο στάδιο: Παρουσιάστηκε από την ερευνητική ομάδα του εργαστηρίου CoSy-LLab του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά σε PowerPoint το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator για τη δημιουργία ενός ψηφιακού κόμικ στριπ και προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

- Ορισμός τίτλου: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και βάζουν τίτλο στο ψηφιακό κόμικ, χρησιμοποιώντας οπτικές ενδείξεις και προσδιορίζοντας ιδέες - κλειδιά
- Προσθήκη καρτέ: Σε ψηφιακό κόμικ στριπ με ανοιχτό τέλος οι μαθητές/τριες προσθέτουν ένα ή περισσότερα καρτέ, επεκτείνοντας την ιστορία και δημιουργώντας μια δική τους
- Δημιουργία διαλόγων και λεζάντων: οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν ψηφιακά κόμικ στα οποία απουσιάζει μέρος, λέξεις ή όλα τα διαλογικά κομμάτια
- Συμπλήρωση καρτέ που λείπουν: οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν ημιτελή ψηφιακά κόμικ στριπ με νέα καρτέ, συσχετίζοντάς τα με τα προηγούμενα, δίνοντας προσοχή στη συνοχή, στη συνάφεια θέματος - χαρακτήρων και στις λεξιλογικές συνδέσεις
- Διερεύνηση ευρέος φάσματος θεμάτων: Οι μαθητές/τριες σε ομάδες «ντετέκτιβ» διερευνούν ένα θέμα, π.χ. ρόλος των φύλων, ρατσισμός,

χάσμα γενεών κ.ά.. Συλλέγεται υλικό κόμικς από το διαδίκτυο ή από άλλη πηγή

- Συγγραφή κόμικ στριπ σε τέσσερις φάσεις: 1η: συγγραφή δομημένου σεναρίου, 2η: σχεδιασμός - επιμέλεια εικόνων, 3η: τοποθέτηση λεζάντων και διαλόγων: 4η: επιμέλεια του τελικού ψηφιακού κόμικ στριπ σε ό,τι αφορά τη δομή, το περιεχόμενο και την έκφραση

2ο Στάδιο: Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκπονήσουν ένα σύντομο διδακτικό σενάριο, προτείνοντας μία ή περισσότερες δραστηριότητες με τη βοήθεια του εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator για οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο. Στο σενάριο μπορούσαν να δημιουργήσουν το δικό τους κόμικ στριπ (ώστε να κατανοήσουν βιωματικά τη διαδικασία δημιουργίας τους) συνοδευόμενο από φύλλο εργασίας για μαθητές/τριες ή να περιγράψουν δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να ζητηθούν από τους μαθητές. Το σενάριο ενδεικτικά περιελάμβανε: σύντομη παρουσίαση της ιδέας και περιγραφή των σταδίων υλοποίησης (διδακτικές ώρες, χώρος, χωρισμός σε ομάδες, παρουσίαση των διδακτικών στόχων, κατανομή των φύλλων εργασίας, περιγραφή του έργου κάθε ομάδας, εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας και αξιολόγηση). Με τη λήξη του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα διερευνητικό ερωτηματολόγιο των στάσεων, των απόψεων, των εντυπώσεων και συναισθημάτων τους.

### 5.7.1.3 Μέσα Αξιολόγησης

Ως προς την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκαν πρώτα το παραπάνω ερωτηματολόγιο. Έπειτα μελετήθηκαν τα σενάρια που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί, για να εντάξουν τα ψηφιακά κόμικς στο μάθημα της ειδικότητάς τους.

## 5.7.2 Ευρήματα - Ανάλυση Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου

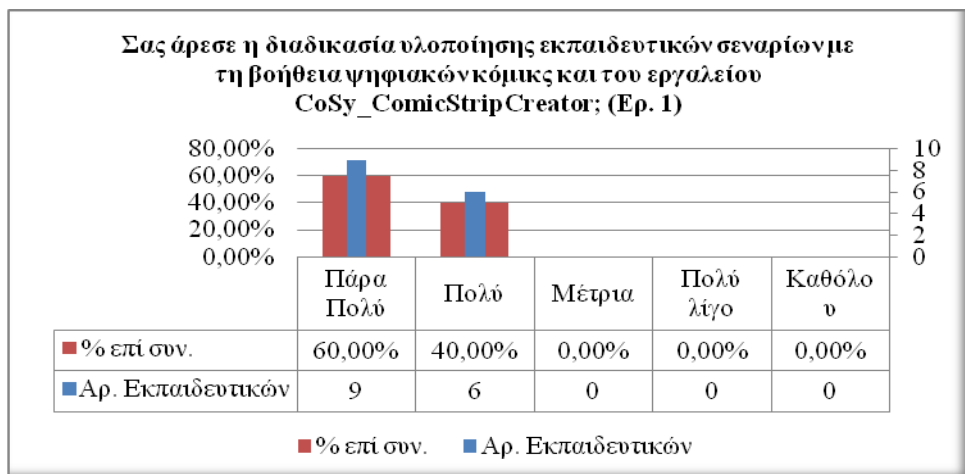
Το δείγμα αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων, οι οποίες ήταν ομαδοποιημένες στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Διαδικασία δημιουργίας κόμικς (Ερ. 1, 2)
2. Το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 3, 4)
  - i. Θετικά και αρνητικά στοιχεία του εργαλείου (Ερ. 3)
  - ii. Το CoSy\_ComicStripCreator πρέπει να αλλάξει για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις διδακτικές ανάγκες; (Ερ. 4)
3. Τα ψηφιακά κόμικς στο μάθημα (Ερ. 7, 5, 8, 9, 10)
  - i. Η ένταξη χρήσης κόμικς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ερ. 7)
  - ii. Σε ποιο μάθημα και με ποιο τρόπο (Ερ. 5)
  - iii. Διδακτικές δραστηριότητες ψηφιακών κόμικς στο μάθημα (Ερ. 8)
  - iv. Διδακτικό αντικείμενο και ψηφιακά κόμικς (Ερ. 9)
  - v. Διδακτικά προβλήματα και χρήση των κόμικς (Ερ. 10)
4. Σύνδεση με υπερμεσικότητα (Ερ. 6)
5. Συναισθήματα - Εντυπώσεις (Ερ. 11,12)
6. Συμπεράσματα

Τα κύρια ευρήματα είναι τα ακόλουθα:

### 5.7.2.1 Σχετικά με τη Διαδικασία Δημιουργίας Κόμικς (Ερ. 1, 2)

Σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως άρεσε «πάρα πολύ» ή «πολύ» η διαδικασία υλοποίησης του ψηφιακού κόμικς. Συγκεκριμένα από το σύνολο των 15 εκπαιδευτικών, στους 9 (60%) άρεσε «πάρα πολύ» και στους υπόλοιπους 6 (40%) άρεσε «πολύ» (Σχήμα 5.45).



**Σχήμα 5.45:** Κατανομή των εκπαιδευτικών που τους άρεσε η διαδικασία υλοποίησης των σεναρίων

**Πίνακας 5.46:** Οι ευκολίες και οι δυσκολίες δημιουργίας σεναρίων με το εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 2)

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΕΥΚΟΛΙΕΣ
«Η επινόηση μιας ιστορίας που να δένει με τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου»	«Θεωρώ ότι το εργαλείο είναι φιλικό προς τη χρήση του και επιτρέπει τη δημιουργική αξιοποίησή του για την ανανέωση διδακτικών πρακτικών»
«Δεν μπορώ να πω ότι συνάντησα ιδιαίτερες δυσκολίες»	«Η κατασκευή του κόμικ μέσω του εργαλείου»
«Οι δυσκολίες που συναντήσαμε οφείλονταν στο ότι δεν γνωρίζαμε τις δυνατότητες και περιορισμούς του λογισμικού»	«Είναι πολύ απλό το εργαλείο στη χρήση και σου δίνει ιδέες για χρήση σε μαθησιακά περιβάλλοντα»
« Να βρεθεί εκείνο το μέρος του μαθήματος στο οποίο θα υπήρχε προστιθέμενη αξία με τη χρήση του εργαλείου των ψηφιακών κόμικς»	«Η διαδικασία ήταν πάρα πολύ εύκολη και διασκεδαστική. Πιστεύω ότι όλα ήταν πολύ εύκολα»
«Ως strip δεν δίνει επιλογή χρήσης πολλών καρέ, περιορίζοντας σημαντικά το εκπαιδευτικό σενάριο»	«Γενικά η χρήση του λογισμικού»
«Δυσκολία στον εντοπισμό εικόνων όταν πρόκειται για σκοπούς έκδοσης...»	«...ωστόσο δεν είναι δύσκολο στο να εντοπιστούν αυτές οι εικόνες, όταν περιορίζεται η χρήση του στην τάξη»
«Θα ήθελα πιο πολλές εικόνες»	«Εύκολη εισαγωγή, εύκολη πλοήγηση, φιλικό προς το χρήστη»
«Χρειάζεται χρόνο και προσοχή ώστε να συνταχθεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιήσιμο στην τάξη»	«Η εισαγωγή background και χαρακτήρων»
	«Ήταν εύκολο να υλοποιήσω το Cosy Comic Strip. Είχε απλές οδηγίες»
	«Το εύκολο ήταν πως μέσω της εφαρμογής μπορεί κανείς να φτιάξει με άνεση ένα ψηφιακό κόμικ»
	«Το περιβάλλον ήταν αρκετά φιλικό»



Γενικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το εργαλείο αποτελεσματικό για διδακτική χρήση (Πίνακας 5.46). Ορισμένες απόψεις όπως *«φιλικό ως προς τη χρήση του και επιτρέπει τη δημιουργική αξιοποίησή του για την ανανέωση διδακτικών πρακτικών»*, *«σου δίνει ιδέες για χρήση σε μαθησιακά περιβάλλοντα»*, είναι ενδεικτικές της διάθεσης των εκπαιδευτικών να το χρησιμοποιήσουν στις τάξεις τους. Επιπλέον, το θεώρησαν αρκετά εύκολο, με σαφείς οδηγίες και εύχρηστο. Οι δυσκολίες που είχαν αφορούσαν κυρίως τεχνικά ζητήματα, όπως το ότι είναι χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί πιο πολλές διαθέσιμες εικόνες (Πίνακας 5.46).

### **5.7.2.2 Σχετικά με το Εργαλείο CoSy\_ComicStripCreator (Ερ. 3, 4)**

Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πιστοποίησαν ότι το εργαλείο είναι εύχρηστο και φιλικό προς το χρήστη και πρόσθεσαν στοιχεία για την παιδαγωγική του αξία, όπως τη *«δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικού αφηγηματικού κειμένου»* που αποτελεί και ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης και προάγει τους πολυγραμματισμούς (Πίνακας 5.47).

Επιπλέον τόνισαν τη δυνατότητα καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού όπως τη *«δυνατότητα εισαγωγής εικόνων»*, *«εισαγωγή εικόνας από το διαδίκτυο»* αλλά και το *«συντονισμό εικόνας και γραμμάτων»*. Ακόμη μίλησαν για δημιουργικότητα, *«ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών»*, *«κινητοποίηση δημιουργικής σκέψης»*, για *«κίνητρα»* και *«έλξη ενδιαφέροντος»* και, τέλος, για κάλυψη στόχων του γνωστικού τομέα όπως *«παραγωγή γραπτού λόγου»*, *«ανάπτυξη λόγου»* και *«λογική σειρά»* (Πίνακας 5.47).

Ορισμένοι (2) δυσανασχήτησαν με την έλλειψη ήχου, κίνησης - πολυμεσικών, δηλαδή στοιχείων - και επιλογών copy, paste, undo, διάφανου textbox στο φόντο, ενώ ζήτησαν εμπλουτισμό με εικόνες, προσθήκη πολυμεσικών στοιχείων, χρώματα στα «μπαλόνια» διαλόγου και δυνατότητα δημιουργίας βιβλίου κόμικς (Πίνακας 5.47 και Πίνακας 5.48).

Πίνακας 5.47: Θετικά και αρνητικά του εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator (Ερ.

3)

ΘΕΤΙΚΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΑ
«Η δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικού αφηγηματικού κειμένου συνιστά θετικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του εργαλείου»	«Δεν το γνωρίζω αρκετά καλά, ώστε να έχω άποψη για πιθανούς περιορισμούς»
«Η ευκολία στη χρήση, η δυνατότητα εισαγωγής εικόνων κ.τ.λ.»	«Λόγω της σύντομης ενασχόλησης με το εργαλείο δεν ξέρω αν είμαι σε θέση να εντοπίσω αρνητικά στοιχεία»
«Το εργαλείο είναι πολύ απλό και εύκολο στη χρήση, που σημαίνει μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες»	«Έλλειψη προβολής σελίδων ως μορφή παρουσίασης (slides), έλλειψη ήχου/κίνησης, έλλειψη δυνατότητας τοποθέτησης αντικειμένων»
«Ποικιλία cliparts και ένταξη νέων, παιχνίδι με τα αντικείμενα και τις θέσεις τους, συντονισμός εικόνας και γραμμάτων, ανάπτυξη φαντασίας και έλξη ενδιαφέροντος»	«Δεν υπάρχει δυνατότητα κίνησης & ήχου»
«Είναι αρκετά. Μερικά είναι η ευκολία χρήσης του εργαλείου. Μπορεί να έχει προσθετική αξία σε σημεία αρκετών μαθημάτων»	«Δεν μπορούν να υπάρξουν σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα εφαρμογές»
«Εύχρηστο, πλούσια γκάμα backgrounds, cliparts»	«Δεν έχει επιλογή copy, paste, undo»
«Ευχάριστη διαδικασία και εύκολο στη χρήση»	«Απουσία επιλογής copy, paste, clipart σε ένα καρτέ από ένα άλλο»
«Εισαγωγή εικόνας από το διαδίκτυο, παραγωγή γραπτού λόγου»	«Το μόνο αρνητικό είναι ότι για να πατήσω π.χ. από clipart σε balloon δεν αρκεί να πατήσω πάνω στο ίδιο το balloon, αλλά πρέπει πρώτα να πατήσω στο μενού»
«Άνετα μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δώσει κίνητρα»	«Ένα αρνητικό στοιχείο ήταν πως δεν υπήρχε η δυνατότητα στο background να μπει textbox διάφανο, ώστε να δοθούν γενικά χαρακτηριστικά/ πληροφορίες για την ιστορία/πλοκή»
«Το θετικό στοιχείο είναι ότι εκτός από τα υπάρχοντα cliparts μπορείς να κατεβάσεις από το internet ό,τι θέλεις. Πολύ ευέλικτο πρόγραμμα»	«Να εμφανίζεται η επιλογή (π.χ. boy) σε κάποιο χώρο ώστε να κερδίζεις χρόνο, όπως στο background»
«Εύκολο στη χρήση για όλους»	«Δεν έχει ήχο»
«Εύχρηστο, ενδιαφέρον, ευέλικτο»	
«Πάρα πολύ ενδιαφέρον και είμαι σίγουρη ότι θα έχει πολύ καλά αποτελέσματα όπως κινητοποίηση δημιουργικής σκέψης, λογική σειρά, ανάπτυξη λόγου»	

**Πίνακας 5.48:** Επιθυμία αλλαγών του εργαλείου CoSy\_ComicStripCreator (Ερ.

4)

«Ίσως να εμπλουτιστεί με backgrounds και cliparts συναφή με διάφορα γνωστικά αντικείμενα»
«Ίσως το ότι υπάρχει μόνο η δυνατότητα για εκτύπωση των strips δημιουργεί κάποια διδακτικά θέματα όπως η επιστροφή στο ίδιο υλικό για περαιτέρω επεξεργασία»
«Θα μπορούσε να βελτιωθεί αν ληφθούν υπόψη τα πιο πάνω αρνητικά που επισημάνθηκαν. [Έλλειψη προβολής σελίδων ως μορφή παρουσίασης (slides), έλλειψη ήχου – κίνησης, έλλειψη δυνατότητας τοποθέτησης αντικειμένων.]»
«Δυνατότητα εισαγωγής περισσότερων καρτέ και εντολών»
«Ίσως να υπήρχε κίνηση εικόνας, εισαγωγή ήχων/βίντεο. Να υπάρχει δυνατότητα πρόσθεσης καρτέ σε ένα ήδη έτοιμο καρτέ. Να υπάρχει ορθογράφος. Να υπάρχει χρωματισμός balloon»
«Χρειάζεται η εισδοχή ήχου και κίνησης. Ο ήχος και η κίνηση θα μπορούσε να προκαλέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας»
«Να μπορεί το comic να παρουσιαστεί σε σελίδες - βιβλίο. Μεγαλύτερες εικόνες»

### 5.7.2.3 Σχετικά με την Αξιοποίηση των Ψηφιακών Κόμικς στο Μάθημα (Ερ. 7, 5, 8, 9, 10)

Οι 12 στους 15 (80,00%) εκπαιδευτικούς πίστευαν ότι η ένταξη των κόμικς στη διδασκαλία θα προσέφερε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ 3 δεν απάντησαν καθόλου σε αυτή την ερώτηση και θεωρούνται μάλλον «ουδέτεροι». Πολύ σημαντικές ήταν οι παρατηρήσεις τους για τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι στο γνωστικό τομέα θα βοηθούσε τους μαθητές «να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες όσον αφορά τη λειτουργία της εικόνας στη νοηματοδότηση του γλωσσικού κειμένου». Άλλωστε, το εργαλείο «βοηθά στην οπτικοποίηση της γνώσης και άρα οδηγεί πιο εύκολα στη μάθηση», αλλά και «στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας» (Πίνακας 5.49).

Θεώρησαν ότι τα κόμικς αποτελούν κινητήριο δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που διαφάνηκε στις παρακάτω απόψεις τους: «να αξιοποιηθεί μεθοδικά ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών», «δίνει κίνητρο στα παιδιά να συμμετέχουν στο μάθημα», «θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Αυτό θα αποδειχθεί μέσω της χρήσης του εργαλείου σε πραγματικές αίθουσες, γιατί είναι ένα πολύ ενδιαφέρον και δημιουργικό εργαλείο μάθησης», «τα παιδιά με ΔΕΠ (Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής) και ελλειμματική προσοχή θα μπορούσαν να γίνουν πιο ενεργά μέλη στην ομάδα τους» (Πίνακας 5.49).

**Πίνακας 5.49:** Προσφορά θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων - Αιτιολόγηση (Ερ. 7)

«Ναι. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες όσον αφορά τη λειτουργία της εικόνας στη νοηματοδότηση του γλωσσικού κειμένου»
«Ενισχύει σίγουρα και μπορεί να υποστηρίξει μια διδασκαλία»
«Σίγουρα, τα ψηφιακά κόμικς έχουν προστιθέμενη αξία σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα και προσφέρουν μέσα διδασκαλία, πέρα από τα τετριμμένα»
«Πιστεύω πως ναι! Πολύ απλά "μια εικόνα χίλιες λέξεις"»
«Ναι αρκεί να αξιοποιηθεί μεθοδικά ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών»
«Ναι σίγουρα θα έδινε κίνητρο στα παιδιά να συμμετέχουν στο μάθημα. Το πρόγραμμα βοηθά στην οπτικοποίηση της γνώσης και άρα οδηγεί πιο εύκολα στη μάθηση»
«Ναι, γιατί τα παιδιά καλούνται να γράψουν και να δημιουργήσουν από μόνα τους, σε ένα ανοιχτού τύπου software»
«Ναι. Το μάθημα γίνεται πιο διασκεδαστικό. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν»
«Θα μπορούσαν να κάνουν το μάθημα πιο ευχάριστο και ψυχαγωγικό. Επιπλέον τα παιδιά με ΔΕΠ και ελλειμματική προσοχή θα μπορούσαν να γίνουν πιο ενεργά μέλη στην ομάδα τους»
«Το πιο πιθανό είναι ότι θα προσέφερε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό είναι κάτι που θα αποδειχθεί μέσω της χρήσης του εργαλείου σε πραγματικές αίθουσες»
«Θετικά αποτελέσματα γιατί είναι ένα πολύ ενδιαφέρον και δημιουργικό εργαλείο μάθησης»
«Ναι, θα στήριζε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μου»

Οι εκπαιδευτικοί δεν παρέλειψαν να αναφερθούν και στη συμβολή των κόμικς στον τομέα της ψυχαγωγίας, λέγοντας ότι το μάθημα γίνεται «διασκεδαστικό», «ευχάριστο και ψυχαγωγικό», αλλά και σε ό,τι αφορά τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία σε ψηφιακό περιβάλλον: «δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν», «τα παιδιά καλούνται να γράψουν και να δημιουργήσουν από μόνα τους, σε ένα ανοιχτού τύπου software». Γενικά θεώρησαν ότι πρόκειται για μια καινοτόμο στρατηγική με «προστιθέμενη αξία σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα» που προσφέρει «διδασκαλία, πέρα από τα τετριμμένα» (Πίνακας 5.49).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (80%) θα το χρησιμοποιούσαν στο μάθημα της ειδικότητάς τους, ενώ 7 έδωσαν έμφαση στα γλωσσικά μαθήματα. Πίστευαν ότι η χρήση τους ενδείκνυται κυρίως για παραγωγή σύντομου γραπτού λόγου, για δημιουργικό γράψιμο ή διδασκαλία και εφαρμογή γραμματικών φαινομένων ή και ως αφόρμηση. Δεν έλειψαν 4 που διατύπωσαν την άποψη ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε πολλά μαθήματα (Πίνακας 5.50).

**Πίνακας 5.50:** Τρόπος χρήσης του εργαλείου σχεδίασης υπερμεσικών κόμικς (Ερ. 5)

ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΤΕ ΤΟ ΕΝ ΛΟΓΩ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΑΣ;ΑΝ ΝΑΙ, ΣΕ ΠΟΙΟ ΜΑΘΗΜΑ;	ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ
«Ναι. Στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, Νέα Ελληνικής γλώσσας, Λογοτεχνίας»	
«Θα το χρησιμοποιούσα και στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γλώσσας (Αρχαίας - Νέας)»	
«Νομίζω πως ναι. Πιστεύω πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για το Δημοτικό Σχολείο σε όλα σχεδόν τα μαθήματα»	«Στο γλωσσικό μάθημα για ανάπτυξη σύντομου γραπτού λόγου (διάλογοι, σημεία στίξης, απόστροφος κ.λπ.)»
«Οπωσδήποτε! Κυρίως στη γλωσσική καλλιέργεια, στην κοινωνική αγωγή, στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες και δεν ξέρω και γω που!!!»	
«Ασφαλώς. Θα το χρησιμοποιούσα σε αρκετά μαθήματα Δεν νομίζω να υπάρχει περιορισμός ως προς το πιο μάθημα θα επιλέγαμε»	
«Θα το χρησιμοποιούσα ειδικά για αφόρμηση μαθήματος»	«Όχι απαραίτητα με τον Η.Υ. αλλά και με τυπωμένα κόμικς»
«Χρησιμοποιείται πολύ εύκολα στο γλωσσικό μάθημα»	«Για δημιουργικό γράψιμο ή διδασκαλία και εφαρμογή γραμματικών φαινομένων»
«Θα το χρησιμοποιούσα σε μαθήματα όπως Ελληνικά (Σωστή χρήση γλώσσας / Ευθύς – πλάγιος λόγος), Μαθηματικά: Συνταγές (Πολλαπλασιασμός κλάσματος με ακέραιο), Κοινωνικά θέματα/Περιβαλλοντικά θέματα»	
«Θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω το εν λόγω εργαλείο στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά και του μαθήματος Έκφραση - Έκθεση»	
«Ναι, στη δημιουργία κόμικς στη Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αισθητική αγωγή κ.λπ.»	
«Ναι!»	«Ως αφόρμηση ή μια πολύ καλή δραστηριότητα»
«Ναι σε διάφορα μαθήματα»	

Το 80% των εκπαιδευτικών πίστευαν επίσης ότι το μάθημα θα γινόταν με αυτόν τον τρόπο πιο ενδιαφέρον λόγω της αξιοποίησης ποικίλων σημειωτικών τρόπων που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, για παράδειγμα σε οπτικούς τύπους. Ακόμη θεώρησαν ότι η διαδικασία αυτή θα κέντριζε την προσοχή των μαθητών, για να μη χάνονται στη θεωρία ή να αφαιρούνται εύκολα, θα πρόσφερε εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας και λόγω της ψυχαγωγικής δύναμης των κόμικς θα προσέλκυε όλους τους μαθητές, ακόμη και τους αδιάφορους. Άλλωστε, όπως διετείνοντο, ένα υλικό που αγαπούν οι μαθητές όπως τα κόμικς θα έκανε το μάθημα πιο δημιουργικό. Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι από τη μία «τα παιδιά έχουν ανάγκη το συνδυασμό δραστηριοτήτων, ώστε να εξυπηρετούνται όλοι οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης, επομένως τα ψηφιακά κόμικς θα ήταν απαραίτητα» αλλά δεν θα έπρεπε να είναι «κυρίαρχα» γιατί αυτό θα ήταν «κουραστικό» (Πίνακας 5.51).

**Πίνακας 5.51:** Απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θα γινόταν πιο ενδιαφέρον το μάθημα (Ερ. 8)

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΘΑ ΓΙΝΟΤΑΝ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ; ΓΙΑΤΙ;
«Ναι, ανάλογα με τα αναμενόμενα αποτελέσματα που ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, γιατί αξιοποιεί ποικίλους σημειωτικούς τρόπους που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης»
«Ναι, διότι διαθέτει τη δύναμη της εικόνας, βοηθά οπτικούς μαθητές. Ως εναλλακτικό μέσο - εργαλείο»
«Ναι, διότι πολύ μαθητές που μπορεί να χάνονται στη θεωρία ή να αφαιρούνται εύκολα στο μάθημα, με αυτό τον τρόπο θα τους προσελκύσουμε το ενδιαφέρον»
«Αν το μάθημα ήταν μόνο κόμικς, όσο ωραία και να ήταν θα ήταν κουραστικό. Τα παιδιά έχουν ανάγκη συνδυασμό δραστηριοτήτων, ώστε να εξυπηρετούνται όλοι οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης, επομένως τα ψηφιακά κόμικς θα ήταν απαραίτητα, όχι όμως και κυρίαρχα»
«Ναι, για παράδειγμα θα παρωθούσε τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα»
«Ναι, διότι θα μπορούσαν και παιδιά υπερκινητικά ή που δεν συμμετέχουν συνήθως στο μάθημα να ενδιαφερθούν να συμμετάσχουν»
«Προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών»
«Σίγουρα, γιατί αυτό θα προκαλούσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας»
«Γιατί θα έδιναν κίνητρα στους μαθητές»
«Σίγουρα, πιο ενδιαφέρον γιατί τα κόμικς είναι οικεία έννοια και είναι συνυφασμένα με τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία σε όλες τις ηλικίες. Σίγουρα θα κινητοποιούσε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών»
«Θα γινόταν πιο ενδιαφέρον, μιας και ένα υλικό όπως τα κόμικς που αγαπούν τους μαθητές, γίνεται προσβάσιμο σ' αυτούς»
«Ναι, γιατί αυτό θα το έκανε πιο δημιουργικό»

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (12/15 ή το 80%) πίστευαν ότι τα εκπαιδευτικά ψηφιακά κόμικς θα βοηθούσαν στην απλούστευση απαιτητικών διδακτικών αντικειμένων και δύσκολων εννοιών στη Φυσική ή Χημεία, στα Μαθηματικά καθώς και στη Γλώσσα (διδασκαλία του συντακτικού και της γραμματικής). Άλλωστε, η «ψηφιακή εικόνα και η τεχνολογία ελκύει τα παιδιά (όλων των ηλικιών) και είναι μια διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας» και «τα παιδιά αν αισθάνονταν ότι χαλαρώνουν σωματικά, υποσυνείδητα θα έμπαιναν και στη διαδικασία συμμετοχής στο μάθημα, με αποτέλεσμα την πιο εύκολη εκμάθησή του» (Πίνακας 5.52).

**Πίνακας 5.52:** Απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θα απλούστευε το μάθημα (Ερ. 9)

ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΚΟΜΙΚΣ ΘΑ ΒΟΗΘΟΥΣΑΝ ΣΤΗΝ ΑΠΛΟΥΣΤΕΥΣΗ ΕΝΟΣ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ
«Ναι, στα μαθηματικά, στο συντακτικό»
«Μια εικόνα χίλιες λέξεις. Πόσο μάλλον ένα οικείο για τους μαθητές κόμικ. Δύσκολες έννοιες στη Φυσική ή Χημεία ή γραμματικά φαινόμενα μπορούν να απλουστευθούν με τα ψηφιακά κόμικς»
«Ναι. Τα παιδιά θα αισθάνονταν ότι χαλαρώνουν σωματικά και υποσυνείδητα θα έμπαιναν και στη διαδικασία συμμετοχής στο μάθημα, με αποτέλεσμα την πιο εύκολη εκμάθησή του»
«Θα μπορούσε, αλλά σε συνδυασμό με άλλα μέσα, ανάλογα το μάθημα»
«Σίγουρα, εξαρτάται όμως από το πώς θα το προσαρμόσει ο δάσκαλος»
«Μάλλον ναι, αν και καμιά φορά τα παιδιά εστιάζουν στο πρόγραμμα και στο παιχνίδι και όχι στο στόχο του μαθήματος»
«Ναι, γιατί κάθε καρτέ θα μπορούσε να ασχολείται, περιγράφει, αναλύει μια λέξη/φράση κλειδί ενός κειμένου. Απομόνωση διδακτικής έννοιας/φαινομένου»
«Βεβαίως, όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών το μάθημα το οποίο θεωρείται από τα περισσότερα παιδιά ανιαρό»
«Ναι, η ψηφιακή εικόνα και η τεχνολογία ελκύει τα παιδιά (όλων των ηλικιών) και είναι μια διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας (ξεφεύγει από τα τετριμμένα)»
«Στην εισαγωγή ή παρουσίαση του απαιτητικού διδακτικού αντικειμένου (α' φάση διδασκαλίας)»
« Ναι θα το έκαναν πιο ενδιαφέρον»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11/15) πίστευε επίσης ότι η χρήση των κόμικς θα συνέβαλε στη λύση κάποιων διδακτικών προβλημάτων, όπως στην κατανόηση της δομής ενός αφηγηματικού κειμένου, στις δυσκολίες στην παραγωγή λόγου, στη μείωση προβλημάτων ελλειμματικής προσοχής ή και αντίληψης (4), «ως αφόρμηση σε ένα μάθημα ή και ως εμπέδωση - επέκταση. Ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε δυσπιστία και τρεις δεν απάντησαν (Πίνακας 5.53).

**Πίνακας 5.53:** Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν η χρήση των κόμικς θα έλυνε διδακτικά προβλήματα (Ερ. 10)

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΜΙΚΣ ΘΑ ΕΛΥΝΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ; ΑΝ ΝΑΙ ΠΟΙΑ;
<i>«Στην παραγωγή λόγου. Στην κατανόηση των δομών ενός αφηγηματικού κειμένου»</i>
<i>«Πιθανόν. Ενεργοποίηση του μαθητικού κοινού, ενδιαφέρον, βιωματικότητα»</i>
<i>«Πιστεύω ναι. Ένα από τα σημαντικά προβλήματα είναι η έλλειψη προσοχής - συγκέντρωσης. Εάν συνδυαστεί η συνήθης μέθοδος διδασκαλίας με τα κόμικς και επιπλέον με κίνηση, τότε τα ποσοστά ελλειμματικής προσοχής θα ήταν μικρότερα»</i>
<i>«Για κάποιες έννοιες θα μπορούσε να έχει προσθετική αξία»</i>
<i>«Δεν είμαι σίγουρη γι' αυτό, ότι δηλ. θα μπορούσε να διδάξει διδακτικά προβλήματα που δεν λύνονταν με άλλους τρόπους»</i>
<i>«Η χρήση του πιστεύω μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση σε ένα μάθημα ή και ως εμπέδωση - επέκταση»</i>
<i>«Η χρήση ήχου, video και θερμών links σαφώς θα κέντριζαν το ενδιαφέρον όλων και ιδιαίτερα παιδιών με ΔΕΠ, αφού πιο εύκολα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ετοιμασία ενός κόμικς. Θα μπορούσαν να κάνουν το μάθημα πιο ευχάριστο και ψυχαγωγικό. Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΕΠ και ελλειμματική προσοχή θα μπορούσαν να γίνουν πιο ενεργά μέλη στην ομάδα τους»</i>
<i>«Θα μπορούσε μια ομαδική δραστηριότητα κατασκευής κόμικς, να βοηθήσει τους μαθητές να εργαστούν ομαδικά και να τονώσει τη συνοχή της τάξης»</i>
<i>«Ναι παιδιά με μειωμένη προσοχή και αντίληψη θα είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν πιο πολύ στο μάθημα»</i>
<i>«Ναι θα βοηθούσε στην πίεση χρόνου ως προς τη βοήθεια σε κάθε μαθητή»</i>

Υποστήριζαν ότι τα κόμικς στην υπερμεσική τους εκδοχή μέσα από τη «χρήση ήχου, video και θερμών links σαφώς θα κέντριζαν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών». Τέλος, υποστήριζαν ότι ως συνεργατική δραστηριότητα η συγκεκριμένη διαδικασία θα έδινε συνοχή στην τάξη (Πίνακας 5.53).

#### 5.7.2.4 Σύνδεση με Υπερμεσικότητα (Ερ. 6)

Οι 9 στους 15 πίστευαν ότι τα υπερμέσα καθιστούν πιο ενδιαφέρον το μάθημα, έχουν μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές και «αυξάνουν το εύρος των δραστηριοτήτων», «υποστηρίζουν διαφορετικά στυλ μάθησης», «οι ανάγκες της σύγχρονης τεχνοκρατούμενης εποχής μας απαιτούν πολυμέσα». Οι 4 στους 15 πίστευαν ότι «η στατική ή δυναμική έκδοση ενός ψηφιακού κόμικς είναι «συνάρτηση των διδακτικών στόχων που ο εκπαιδευτικός θέτει» και ότι και τα δύο



είναι εξίσου χρήσιμα. Ένας μόνο πίστευε ότι τα πολυμέσα και υπερμέσα είναι πιο δύσκολα στη χρήση τους (Πίνακας 5.54).

**Πίνακας 5.54:** Προτίμηση για στατικά ή πολυμεσικά κόμικς (Ερ. 6)

ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΥΠΕΡΜΕΣΩΝ (ΗΧΟΣ, VIDEO, ΘΕΡΜΑ LINKS κ.λπ.)	ΣΕ ΣΤΑΤΙΚΗ ΨΗΦΙΑΚΗ ΜΟΡΦΗ ή ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ
«Ίσως το δεύτερο έχει θερμότερη απήχηση στους μαθητές. Πάντως την πιο μεγάλη σημασία έχει η ιδέα και ποιούς μαθησιακούς - παιδαγωγικούς σκοπούς υπηρετεί»	«Η στατική ή δυναμική έκδοση ενός ψηφιακού κόμικ είναι συνάρτηση των διδακτικών στόχων που ο εκπαιδευτικός θέτει στο γνωστικό του εργαλείο και του μαθητικού κοινού (δυνατότητες, αδυναμίες)»
«Ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος. Κάποτε ίσως τα πολυμέσα/υπερμέσα να είναι περιττά. Αλλά σίγουρα σε διάφορα άλλα διδακτικά αντικείμενα ικανοποιούν καλύτερα τις ανάγκες του μαθήματος»	« Νομίζω ότι ο κάθε τρόπος έχει τα πλεονεκτήματά του και η χρήση τους εξαρτάται από τους διδακτικούς στόχους»
«Η χρήση πολυμέσων είναι απαραίτητη! Ελκύει περισσότερο τα παιδιά, διεγείρει τον εγκέφαλό τους και τέλος πάντως το απαιτούν οι ανάγκες της σύγχρονης τεχνοκρατούμενης εποχής μας»	«Η συγκεκριμένη στατική ψηφιακή μορφή και προσφέρει ήδη αρκετές εκπαιδευτικές επιλογές. Ίσως η χρήση πολυμέσων και υπερμέσων να το έκανε πιο δύσκολα στη χρήση»
«Η δεύτερη εκδοχή, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, απεικόνιση φυσικών εννοιών, υποστήριξη διαφορετικών στυλ μάθησης»	«Είναι πιο ελκυστική η χρήση πολυμέσων, αλλά όχι τόσο εύκολα στη χρήση για παιδιά δημοτικού»
«Η χρήση ήχου, video, θερμών links σαφώς θα κέντριζαν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών και ιδιαίτερα παιδιών με ΔΕΠ, αφού πιο εύκολα θα μπορούσαν και αυτά να συμβάλλουν στην ετοιμασία ενός κόμικς»	«Και τα δύο είναι εξίσου χρήσιμα»
«Η ψηφιακή έκδοση είναι πιο ενδιαφέρουσα και αυξάνει το εύρος της δραστηριότητας και θα μπορούν να γίνουν με αυτό»	
«Για το μάθημα της Φυσικής αρκετές φορές χρειάζεται κίνηση, video»	
«Θα προτιμούσαμε ψηφιακή εικόνα με τη χρήση πολυμέσων/υπερμέσων για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο νηπιαγωγείο όπου τα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν.	
«Ναι, θα ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον»	

### 5.7.2.5 Γενικές Εντυπώσεις (Ερ. 11, 12)

Οι 12/15 των εκπαιδευτικών εξέφρασε πολύ θετικά συναισθήματα για το σεμινάριο και τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς, αφού πίστευαν ότι *«κάνει το μάθημα πιο ζωντανό και ίσως προσελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών»* και θεώρησαν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές του. Πολλοί εξέφρασαν την επιθυμία να ξαναδουλέψουν με το εργαλείο αυτό και να το χρησιμοποιήσουν σε συστηματική βάση στα μαθήματα τους.

**Πίνακας 5.55:** Εντυπώσεις από το εργαστήριο (Ερ. 11)

<i>«Απαιτείται προσεκτική προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και ακρίβεια στη στοχοθεσία»</i>
<i>«Θεωρώ πως είναι ένα πολύ ενδιαφέρον εργαλείο που μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικό στη διδασκαλία. Θα ήθελα να ξαναδουλέψω με αυτό»</i>
<i>«Τέλεια! Συγχαρητήρια!»</i>
<i>«Πιστεύω ότι μπορώ να αξιοποιήσω καλύτερα τις δυνατότητές του»</i>
<i>«Κάνει το μάθημα πιο ζωντανό και ίσως προσελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον»</i>
<i>«Εξαιρετικά εύχρηστο εργαλείο. Σε σύντομο χρονικό διάστημα γίνεται δημιουργία νέου υλικού χωρίς ιδιαίτερα προαπαιτούμενες γνώσεις»</i>
<i>«Μου προκάλεσε το ενδιαφέρον και την θέληση να το χρησιμοποιήσω ως εργαλείο διδασκαλίας στα δικά μου μαθήματα»</i>
<i>«Μετά την ολοκλήρωση και την ενημέρωση δεν πίστευα ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να προσφέρει τόσα πολλά και σχεδόν σε όλες τις ηλικίες και σχολικές βαθμίδες»</i>
<i>«Είναι εύκολο στη χρήση και από εκπαιδευτικούς ίσως και από μαθητές»</i>
<i>«Εύχρηστο εργαλείο και πολύ ενδιαφέρον»</i>
<i>«Πάρα πολύ καλές» (3).</i>

Ένας μάλιστα είπε: *«δεν πίστευα ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να προσφέρει τόσα πολλά και σχεδόν σε όλες τις ηλικίες και σχολικές βαθμίδες»*, ενώ ένας άλλος υποστήριξε ότι σε *«σύντομο χρονικό διάστημα γίνεται δημιουργία νέου υλικού χωρίς ιδιαίτερα προαπαιτούμενες γνώσεις»* (Πίνακας 5.55). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία (11/12) θεώρησε ότι το σεμιναριακό μάθημα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους (Πίνακας 5.56).

**Πίνακας 5.56:** Απόψεις εκπαιδευτικών για το αν το σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους (Ερ. 12)

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΑΣ Ή ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΘΕΙ;
«Ναι πάρα πολύ, απολύτως» (5).
«Πιστεύω πως ήταν πολύ καλό το εργαστήριο και κυρίως το ότι δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν πρακτικά με αυτό»
«Ήσασταν καταπληκτικοί! Γιατί μην ξεχνάτε ακόμα και για μας τους εκπαιδευτικούς ... Μία εικόνα χίλιες λέξεις !!!»
«Προσφέρει αρκετές δυνατότητες. Κάτι πιο πολύπλοκο συνεπάγεται περισσότερες απαιτήσεις άρα για διαφορετικούς σκοπούς»
«Άψογο!»
«Είναι ενδιαφέρουσα η δημιουργικότητα, αλλά αρκετά πιεστική, αφού δεν υπάρχει χρόνος για να σκεφτούμε και να ετοιμάσουμε σενάριο. Ίσως η παρουσίαση περισσότερων έτοιμων κόμικς για ιδέες, να είναι πιο χρήσιμη και βοηθητική»
«Έδωσε την ευκαιρία για αυτενέργεια και δημιουργία. Θα ήταν καλό να υπήρχε περισσότερος διαθέσιμος χρόνος για τη δημιουργία/ολοκλήρωση σεναρίου»
«Οι εντυπώσεις είναι θετικές»
«Είναι αρκετά δομημένο και κατανοητό»
«Δεν θα ήθελα να διαφοροποιηθεί καθόλου»
«Ανταποκρίθηκε»

### 5.7.3 Ευρήματα - Σενάρια Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί στο περιορισμένο χρονικό διάστημα που είχαν στη διάθεση τους για να δομήσουν στοιχειωδώς ένα σενάριο κατέθεσαν ενδιαφέρουσες απόψεις και προσπάθησαν περιληπτικά να περιγράψουν διάφορες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική των μαθημάτων τους. Ορισμένοι μάλιστα προσπάθησαν να δημιουργήσουν και τα δικά τους κόμικ στριπ με εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

### 5.7.4 Σύνοψη

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί ήταν απολύτως θετικοί στην προοπτική ένταξης των ψηφιακών κόμικς στο μάθημά τους, αφού διείδαν τις πολλαπλές εκπαιδευτικές

δυνατότητες που αυτά παρέχουν ως υβριδικά κείμενα που συνδυάζουν λόγο και εικόνα και ως υπερμεσικά κείμενα που εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες των Νέων Μέσων, απόψεις σύμφωνες και με τα πορίσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα κόμικς αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, ελκύουν τα παιδιά, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, αξιοποιούν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, παρωθούν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα, προσφέρουν κίνητρα, είναι οικεία και συνυφασμένα με τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία σε όλες τις ηλικίες (Kossack & Hoffman, 1987; Davis, 1990; Williams, 1995; Versaci, 2001; Morrison et al., 2002; Beers, 2003; McVicker, 2007).

## **5.8 Συγκεντρωτική Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων των Τεσσάρων Βασικών Μελετών Περίπτωσης**

### **5.8.1 Ποσοτική Ανάλυση Κοινών Μεταβλητών Ερωτηματολογίου του Συνόλου των Τεσσάρων Βασικών Μελετών Περίπτωσης**

#### **5.8.1.1 Περιγραφική Ανάλυση Μεταβλητών**

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζονται οι κοινές μεταβλητές/ερωτήσεις που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των τεσσάρων (4) κυρίως μελετών περίπτωσης (εκτός από τη μελέτη περίπτωσης στα Εκπαιδευτήρια Καίσαρη), οι οποίες αναφέρονται σε ένα δείγμα 96 μαθητών τάξεων του Γυμνασίου. Οι κοινές μεταβλητές που προέκυψαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Πόσο συχνά διαβάζουν οι μαθητές βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο
2. Πόσο συχνά διαβάζουν οι μαθητές κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο
3. Πόσο θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς (σε υπολογιστή)
4. Πόσο πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά –

υπερμεσικά κόμικς

5. Πόσο πιστεύουν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να κατανοήσουν-εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το εξεταζόμενο θέμα
6. Αν το εργαλείο ComicLab ήταν εύκολο στη χρήση του

Η λοξότητα (Skewness) μιας καμπύλης συχνοτήτων είναι μία μέτρηση του βαθμού ασυμμετρίας της καμπύλης κατανομής συχνοτήτων. Ο συντελεστής λοξότητας του Pearson (Pearsonian coefficient ο skewness) παίρνει τιμές από +3 έως -3 με ενδιάμεση συμμετρία το 0.

**Πίνακας 5.57:** Ασυμμετρία και κύρτωση των καμπύλων σχετικών συχνοτήτων των κοινών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

	Ασυμμετρία	Κύρτωση
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	0,054343678	-0,13624045
Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;	0,03752483	-0,83811479
Το εργαλείο ComicLab είναι εύκολο στη χρήση του;	0,898455343	0,18545623
Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή;	0,963774583	0,511915829
Πιστεύεις ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς;	1,062476311	1,28743439
Η δραστηριότητα με τα κόμικς σε βοήθησε να κατανοήσεις-εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για το εξεταζόμενο θέμα;	0,463357212	0,052939821

Ανάλογα, η κύρτωση (Kurtosis) μιας καμπύλης συχνοτήτων είναι μία μέτρηση η οποία δείχνει πόσο επίπεδη ή πόσο κορυφώνεται μία καμπύλη κατανομής συχνοτήτων. Όταν έχουμε την πρώτη περίπτωση τότε η κύρτωση είναι πλατιά, ενώ όταν κορυφώνεται η κύρτωση είναι λεπτή. Η ενδιάμεση κύρτωση ονομάζεται μέση κύρτωση.

**Πίνακας 5.58:** Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών

	Μεταβ.1	Μεταβ.2	Μεταβ.3	Μεταβ.4	Μεταβ.5	Μεταβ.6
Μέσος	2,78125	2,80208	2,07292	1,90625	1,86458	2,55208
Τυπικό σφάλμα	0,0951	0,1200	0,1130	0,0961	0,0884	0,1003
Διάμεσος	3	3	2	2	2	2
Επικρατούσα τιμή	3	3	1	1	2	2
Μέση απόκλιση τετραγώνου	0,9314	1,1754	1,1073	0,9412	0,8660	0,9827
Διακύμανση	0,8674	1,3815	1,2262	0,8859	0,7499	0,9657
Εύρος	4	4	4	4	4	4
Ελάχιστο	1	1	1	1	1	1
Μέγιστο	5	5	5	5	5	5
Άθροισμα	267	269	199	183	179	245
Πλήθος	96	96	96	96	96	96

Μεταβλητή 1: Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;

Μεταβλητή 2: Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;

Μεταβλητή 3: Το εργαλείο ComicLab είναι εύκολο στη χρήση του;

Μεταβλητή 4: Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή;

Μεταβλητή 5: Πιστεύεις ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς;

Μεταβλητή 6: Η δραστηριότητα με τα κόμικς σε βοήθησε να κατανοήσεις-εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για το εξεταζόμενο θέμα;

Στον Πίνακα 5.57 με τα περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών, όλοι οι βαθμοί συμμετρίας των καμπύλων κατανομής των σχετικών συχνοτήτων είναι θετικοί, δείχνοντας τη θετική στάση των μαθητών σε καθεμιά από τις ελεγχόμενες μεταβλητές. Υποστηρίζουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και είναι θετικοί στην προοπτική να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, ενώ αναγνωρίζουν και την ευκολία χρήσης του εργαλείου δημιουργίας τους.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμάνθηκαν μεταξύ του 1,86 και 2,80 στην κλίμακα Likert από 1-5 (1: «πάρα πολύ» ή «πολύ συχνά» και 5: «καθόλου»), δείχνοντας τη φιλιαναγνωσία και τη θετική άποψη που σχημάτισαν οι μαθητές/τριες ως προς την εισαγωγή στη διδασκαλία των ψηφιακών κόμικς.

Στην ερώτηση αν θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς η επικρατούσα τιμή ήταν 1, δηλαδή θα τους άρεσε «πάρα πολύ», κάτι που αξιολογείται ως πολύ σημαντικό (Πίνακας 5.58). Εξίσου σημαντικό είναι ότι στην ερώτηση αν πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς και αν η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το εξεταζόμενο θέμα, η επικρατούσα τιμή ήταν 2 δηλαδή το μάθημα έγινε «πολύ» πιο ευχάριστο και η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε «πολύ» να κατανοήσουν το εξεταζόμενο θέμα.

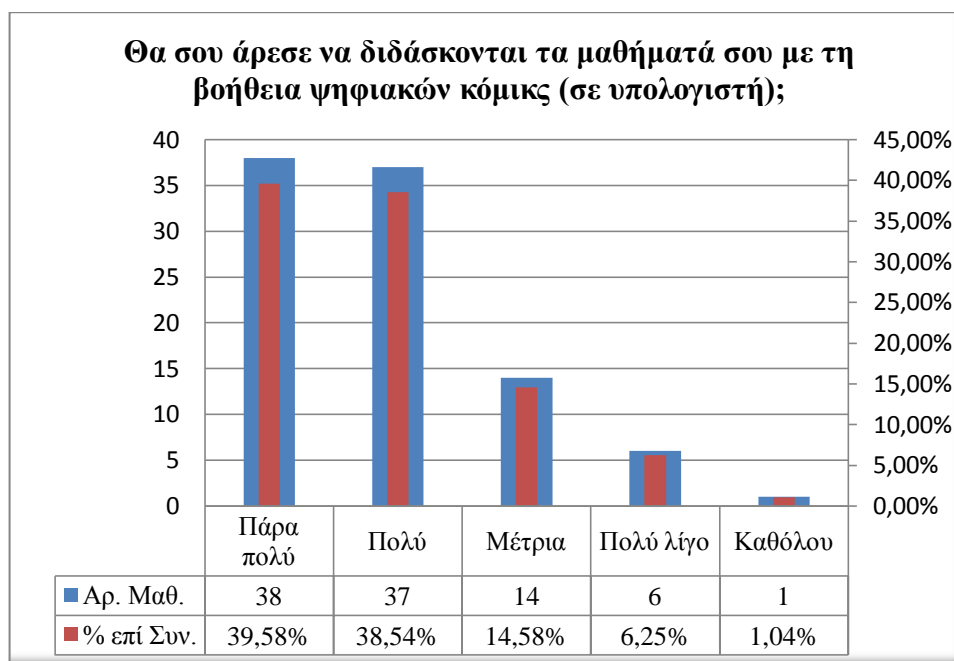
### **5.8.1.2 Οι Τρεις Βασικές Ερωτήσεις - Μεταβλητές**

Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, το 39,58% απάντησε ότι θα τους άρεσε «πάρα πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή, άλλο ένα 38,54% «πολύ», το 14,58% «μέτρια», το 6,25% «πολύ λίγο» και μόλις το 1,04% «καθόλου». Η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων δείχνει πολύ έντονη τη θετική στάση των μαθητών να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς (Σχήμα 5.46).

Επιπλέον, από το σύνολο του δείγματος το 27,5% πίστευε «πάρα πολύ» ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς, το 44,79% «πολύ», το 12,5% «μέτρια» και μόλις το 4,17% και 1,04% «πολύ λίγο» και «καθόλου», δηλαδή το 71,84% των μαθητών πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς (Σχήμα 5.47).

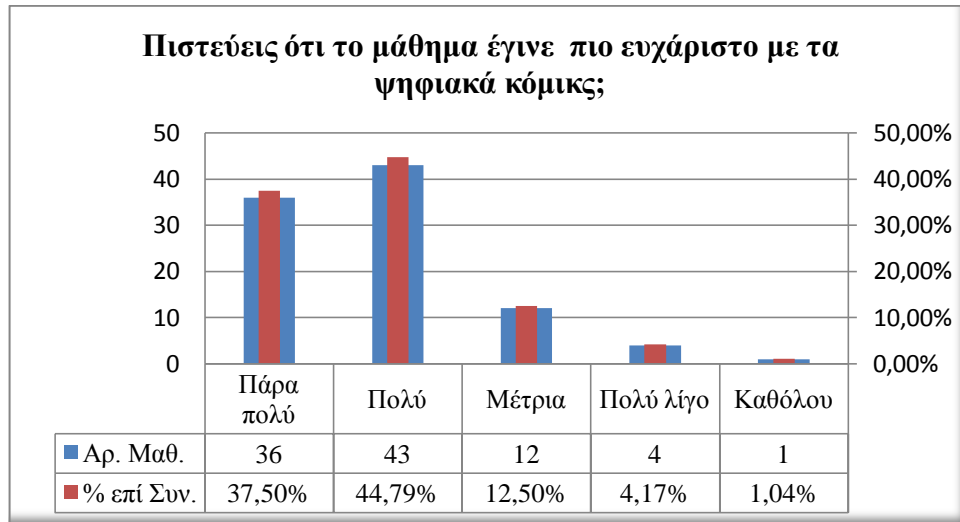
Τέλος, από το σύνολο του δείγματος το 12,5% πίστευε ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να κατανοήσουν - εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το εξεταζόμενο θέμα «πάρα πολύ», το 38,54% «πολύ», το 34,38% «μέτρια», το 10,42% «πολύ λίγο» και το 4,17% «καθόλου», δηλαδή το 51,00% πίστευε ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να κατανοήσουν - εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το εξεταζόμενο θέμα «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ οι αρνητικά διακείμενοι ήταν μόνο το 14,59% (Σχήμα 5.48).

Στα παρακάτω σχήματα φαίνονται οι κατανομές των σχετικών συχνοτήτων των κοινών ερωτήσεων / μεταβλητών του δείγματος.

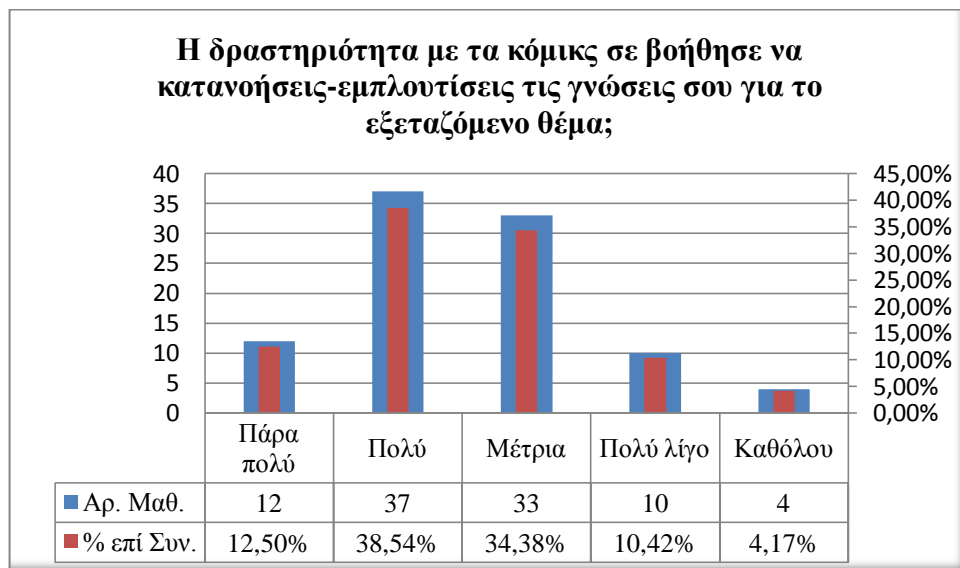


**Σχήμα 5.46:** Κατανομές συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών/ερωτήσεων του δείγματος-αρέσκεια





**Σχήμα 5.47:** Κατανομές συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών/ερωτήσεων του δείγματος-ευχάριστο μάθημα



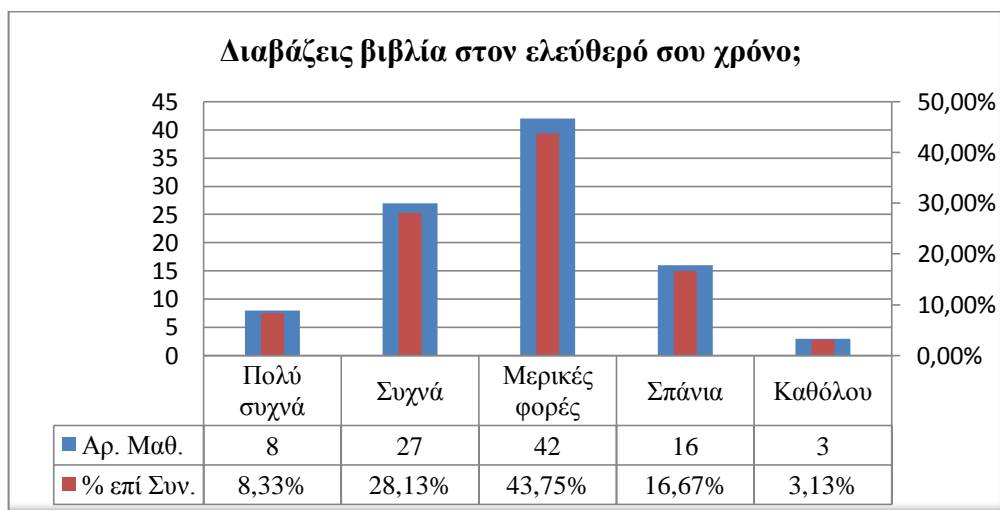
**Σχήμα 5.48:** Κατανομές συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών/ερωτήσεων του δείγματος-κατανόηση και εμπλουτισμός γνώσεων

### 5.8.1.3 Αναγνωστικές Προτιμήσεις

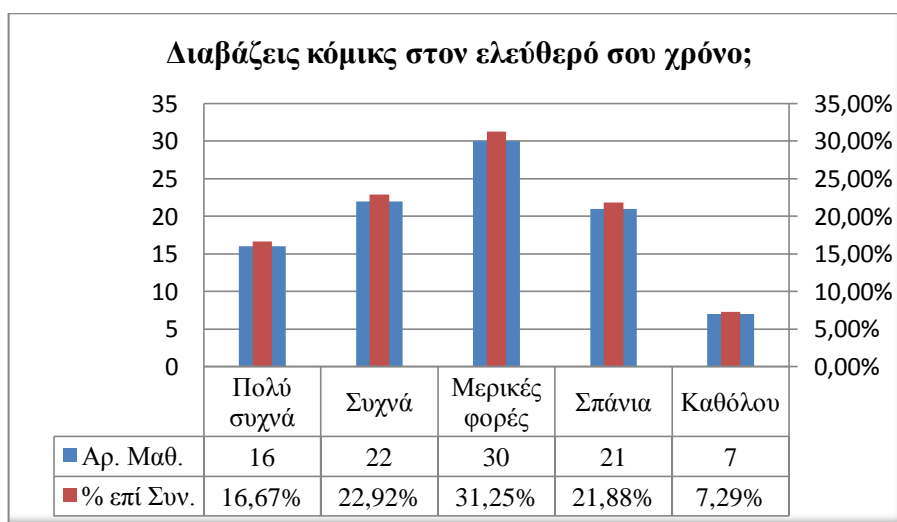
Όσον αφορά τις κατανομές σχετικών συχνοτήτων των κοινών μεταβλητών από τις μελέτες περίπτωσης, από το σύνολο των μαθητών του δείγματος (96 άτομα) το 8,33% διάβαζε «πολύ συχνά» βιβλία στον ελεύθερό του χρόνο, το 28,13%

«συχνά», το 43,75% «μερικές φορές», το 16,67% «σπάνια» και το 3,13% «καθόλου» (Σχήμα 5.49).

Επίσης από το σύνολο των μαθητών του δείγματος το 16,67% διάβαζε «πολύ συχνά» κόμικς στον ελεύθερό του χρόνο, το 22,92% «συχνά», το 31,25% «μερικές φορές», το 21,88% «σπάνια» και το 7,29% «καθόλου», δείχνοντας περίπου μία ισοκατανομή των απαντήσεων (Σχήμα 5.50).



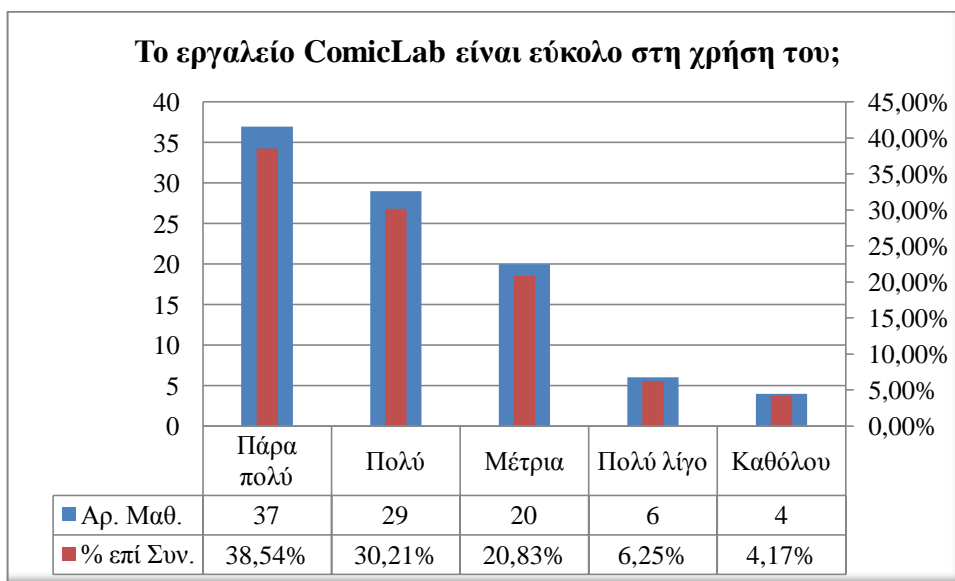
**Σχήμα 5.49:** Κατανομές συχνοτήτων των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς τα βιβλία



**Σχήμα 5.50** Κατανομές συχνοτήτων των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς τα κόμικς

#### 5.8.1.4 Χρήση των Εργαλείων Δημιουργίας Υπερμεσικών Κόμικς

Στο Σχήμα 5.51 φαίνεται η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής σε ό, τι αφορά την ευχρηστία του εργαλείου δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς. Συγκεκριμένα, οι 66 στους 96 ή ποσοστό 68,75% επί του συνόλου των μαθητών θεωρούσαν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύχρηστα τα ψηφιακά εργαλεία, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται μόνο 10 στους 96 μαθητές ή ποσοστό 10,42% του συνόλου οι οποίοι θεωρούσαν ότι τα ψηφιακά εργαλεία είναι «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου» εύχρηστα. Στη μέση βρίσκονταν 20 μαθητές ή ποσοστό 20,83% οι οποίοι θεωρούσαν ότι τα εργαλεία ήταν μετρίως εύχρηστα.



**Σχήμα 5.51:** Κατανομή των μαθητών σχετικά με την ευκολία χρήσης του εργαλείου ComicLab

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, πολύ θετική είναι η στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία με ψηφιακά/υπερμεσικά κόμικς. Θεωρούν ότι με αυτά το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και επιθυμούν να διδάσκονται τα μαθήματά με τη συμβολή τους, ενώ αναγνωρίζουν την ευκολία χρήσης των δύο ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

### 5.8.1.5 Συσχετίσεις Pearson μεταξύ Μεταβλητών

Στον Πίνακα 5.59 φαίνονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ ορισμένων μεταβλητών. Ο συντελεστής Pearson παίρνει τιμές από +1, όταν οι μεταβλητές συσχετίζονται θετικά, 0 όταν δεν υπάρχει καμία συσχέτιση και -1, όταν συσχετίζονται αρνητικά. Διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

Οι μαθητές που διαβάζουν ή δεν διαβάζουν βιβλία/κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο συσχετίζονται με τις μεταβλητές:

1. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς;
2. Το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο ή όχι με τα ψηφιακά κόμικς;

**Πίνακας 5.59:** Συντελεστές Pearson για αλληλεξαρτήσεις

	<i>Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;</i>	<i>Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;</i>	<i>Το ψηφιακό εργαλείο είναι εύκολο στη χρήση του;</i>
<i>Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς;</i>	0,252546772	0,449302543	-
<i>Πιστεύεις ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς;</i>	0,328325898	0,480151505	-
<i>Η δραστηριότητα με τα κόμικς σε βοήθησε να κατανοήσεις-εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για το εξεταζόμενο θέμα;</i>	-	-	0,407591732

Οι μαθητές που θεώρησαν εύκολη ή μη τη χρήση του εργαλείου συσχετίζονται με τη μεταβλητή:

1. Η δραστηριότητα με τα κόμικς σε βοήθησε να κατανοήσεις - εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για το εξεταζόμενο θέμα;

Από τον Πίνακα 5.59 προκύπτει ότι όλες οι ελεγχόμενες μεταβλητές συσχετίζονται θετικά. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθητών που διάβαζαν βιβλία ή κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός αυτών που θα επιθυμούσαν να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς και αυτών που πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με αυτά. Εντούτοις, οι συντελεστές συσχέτισης έδειξαν μεγαλύτερη ευαισθησία στους μαθητές που διάβαζαν κόμικς παρά βιβλία. Τέλος, όσον αφορά τη συσχέτιση των μαθητών που θεωρούσαν εύκολα ή όχι τα ψηφιακά εργαλεία με την κατανόηση του μαθήματος, ο συντελεστής 0,4076, έδειξε τη θετική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της ευχρηστίας του ψηφιακού εργαλείου και της κατανόησης του μαθήματος.

#### **5.8.1.6 Αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των Μεταβλητών**

Η εξέταση των σχέσεων των παραπάνω μεταβλητών είχε ως αποτέλεσμα να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα.

*Σχέση μεταξύ των Μαθητών που Διάβαζαν Βιβλία ή/και Κόμικς στον Ελεύθερό τους Χρόνο και των Μαθητών που θα τους Άρεσε να Διδάσκονται τα Μαθήματά τους με τη Βοήθεια Ψηφιακών Κόμικς.*

Με το τεστ διπλής κατεύθυνσης Pearson Chi-Square εξετάζεται η σχέση μεταξύ των εξής μεταβλητών, αν δηλαδή στους μαθητές που διάβαζαν βιβλία ή/και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο, θα άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς και αντίστροφα. Έτσι λοιπόν ελέγχεται η υπόθεση της εξάρτησης μεταξύ των δύο μεταβλητών, έναντι της εναλλακτικής, δηλαδή της ανεξαρτησίας τους.

Στον Πίνακα 5.60 για τη σχέση μεταξύ της αναγνωσιμότητας των βιβλίων με την παραπάνω μεταβλητή η στατιστική σημαντικότητα (Asymp. Significant) ,648, δείχνει για διάστημα εμπιστοσύνης 95% ότι απορρίπτουμε την υπόθεση της εξάρτησης των δύο μεταβλητών και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση της ανεξαρτησίας.

**Πίνακας 5.60:** Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που θα τους άρεσε η διδασκαλία των μαθημάτων με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,341 <sup>a</sup>	16	,648
Likelihood Ratio	13,472	16	,638
Linear-by-Linear Association	6,059	1	,014
N of Valid Cases	96		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Αντίστοιχα για τη σχέση μεταξύ της αναγνωσιμότητας κόμικς με την εξεταζόμενη μεταβλητή, στον Πίνακα 5.61 η στατιστική σημαντικότητα (Asymp. Significant) ,000, δείχνει για διάστημα εμπιστοσύνης 95% ότι αποδεχόμαστε την υπόθεση της εξάρτησης των δύο μεταβλητών και απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση της ανεξαρτησίας.

**Πίνακας 5.61:** Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε η διδασκαλία των μαθημάτων με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,629 <sup>a</sup>	16	,000
Likelihood Ratio	36,500	16	,002
Linear-by-Linear Association	19,178	1	,000
N of Valid Cases	96		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

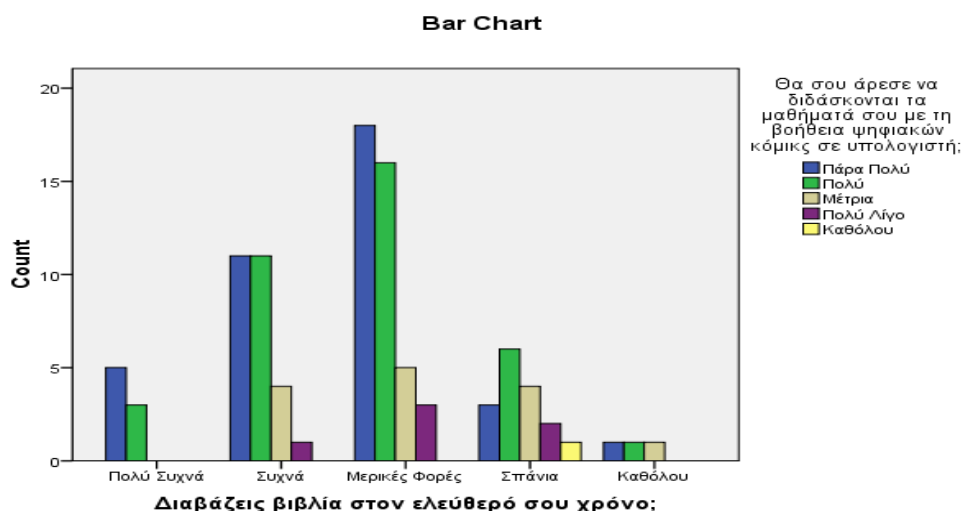
Από τον πίνακα συνάφειας (contingency table) προκύπτουν τα ακόλουθα (Πίνακας 5.62):

Και στους 8 μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, (ποσοστό 8,3% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Από τους 27 μαθητές που διάβαζαν «συχνά» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο στους 22 (81,4% ή το 23% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Με άλλα λόγια, σε ένα ποσοστό 31,3% των μαθητών επί του συνόλου, που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς.

Επίσης, από τους 16 μαθητές που διάβαζαν «σπάνια» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, στους 9 (56,3% ή 9,3% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, έναντι 3 που θα τους άρεσε «πολύ λίγο» και «καθόλου».

**Πίνακας 5.62:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

		Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή;					
		Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Πολύ Λίγο	Καθόλου	Total
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά	5 5,21%	3 3,13%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	8 8,33%
	Συχνά	11 11,46%	11 11,46%	4 4,17%	1 1,04%	0 0,00%	27 28,13%
	Μερικές Φορές	18 18,75%	16 16,67%	5 5,21%	3 3,13%	0 0,00%	42 43,75%
	Σπάνια	3 3,13%	6 6,25%	4 4,17%	2 2,08%	1 1,04%	16 16,67%
	Καθόλου	1 1,04%	1 1,04%	1 1,04%	0 0,00%	0 0,00%	3 3,13%
	Total	38 39,58%	37 38,54%	14 14,58%	6 6,25%	1 1,04%	96 100,00%



**Σχήμα 5.52:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

Αντίστοιχη είναι η εικόνα και στους 3 μαθητές που δεν διάβαζαν «καθόλου» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο. Στους 2 θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, έναντι κανενός που (δεν) θα του άρεσε «πολύ λίγο» και «καθόλου». Ο τρίτος βρίσκεται στη μέση.

Επίσης από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 5.63) προκύπτουν τα ακόλουθα:

Και στους 16 μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο, (ποσοστό 16,6% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Επίσης, από τους 22 μαθητές που διάβαζαν «συχνά» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο στους 18 (81,8% ή το 18,7% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς.

Με άλλα λόγια στο 35,3% επί του συνόλου των μαθητών που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς.



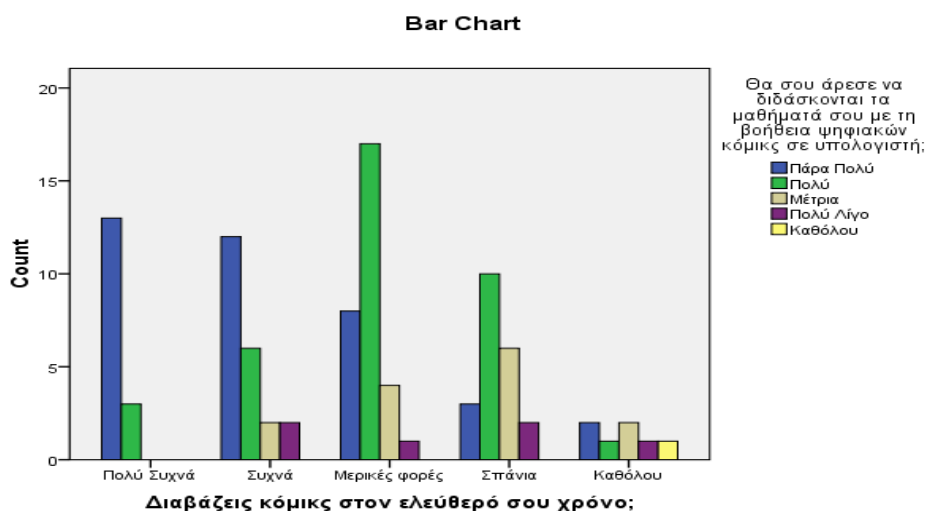
Από τους 30 μαθητές που διάβαζαν «μερικές φορές» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο στο 83,4% (ή 26%) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια υπερμεσικών κόμικς.

Από τους 21 μαθητές που διάβαζαν «σπάνια» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο, στους 13 (61,9% ή 13,5% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, ενώ στους 2 (9,5% ή 2,1% επί του συνόλου) θα άρεσε «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου». Οι υπόλοιποι 6 βρίσκονται στη μέση.

Αντίστοιχη είναι η εικόνα και στους 7 μαθητές που δεν διάβαζαν «καθόλου» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο. Στους 3 (42,9% ή 3,1% επί του συνόλου) θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, ενώ σε έναν (1) θα άρεσε «πολύ λίγο» και σε έναν (1) δε θα άρεσε «καθόλου». Οι υπόλοιποι 2 βρίσκονταν στη μέση.

**Πίνακας 5.63:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

		Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή;					
		Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Πολύ Λίγο	Καθόλου	Total
Διαβάζεις κόμικς στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά	13 13,54%	3 3,13%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	16 16,67%
	Συχνά	12 12,50%	6 6,25%	2 2,08%	2 2,08%	0 0,00%	22 22,92%
	Μερικές φορές	8 8,33%	17 17,71%	4 4,17%	1 1,04%	0 0,00%	30 31,25%
	Σπάνια	3 3,13%	10 10,42%	6 6,25%	2 2,08%	0 0,00%	21 21,88%
	Καθόλου	2 2,08%	1 1,04%	2 2,08%	1 1,04%	1 1,04%	7 7,29%
	Total	38 39,58%	37 38,54%	14 14,58%	6 6,25%	1 1,04%	96 100,00%



**Σχήμα 5.53** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς

Επομένως, στο μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς ή βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, θα άρεσε «πάρα πολύ» και «πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Ακόμη όμως και οι μαθητές που διάβαζαν «σπάνια» και «καθόλου» κόμικς ή βιβλία, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους θα προτιμούσαν να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς.

*Σχέση μεταξύ των Μαθητών που Διάβαζαν Βιβλία ή/και Κόμικς στον Ελεύθερό τους Χρόνο και των Μαθητών που Πίστευαν ότι το Μάθημα Έγινε πιο Ευχάριστο με τα Ψηφιακά Κόμικς*

Ελέγχεται η υπόθεση της εξάρτησης μεταξύ των μαθητών που διάβαζαν βιβλία ή/και κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο με τους μαθητές που πίστευαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς, έναντι της εναλλακτικής δηλαδή της ανεξαρτησίας τους.

Στον Πίνακα 5.64 για τη σχέση μεταξύ της αναγνωσιμότητας βιβλίων με την εξεταζόμενη μεταβλητή, η στατιστική σημαντικότητα (Asymp. Significant) ,102,

δείχνει για διάστημα εμπιστοσύνης 95% ότι απορρίπτουμε την υπόθεση της εξάρτησης των δύο μεταβλητών και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση της ανεξαρτησίας.

**Πίνακας 5.64:** Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,470 <sup>a</sup>	16	,102
Likelihood Ratio	21,727	16	,152
Linear-by-Linear Association	10,241	1	,001
N of Valid Cases	96		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Στον Πίνακα 5.65 για τη σχέση μεταξύ της αναγνωσιμότητας κόμικς με την εξεταζόμενη μεταβλητή, με στατιστική σημαντικότητα (Asymp. Significant) ,000, ή για διάστημα εμπιστοσύνης 95%, αποδεχόμαστε την υπόθεση της εξάρτησης των δύο μεταβλητών και απορρίπτουμε την εναλλακτική, της ανεξαρτησίας.

**Πίνακας 5.65:** Σχέση μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,135 <sup>a</sup>	16	,000
Likelihood Ratio	40,154	16	,001
Linear-by-Linear Association	21,902	1	,000
N of Valid Cases	96		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Από τον πίνακα συνάφειας (contingency table) (Πίνακας 5.66) προκύπτουν τα ακόλουθα:

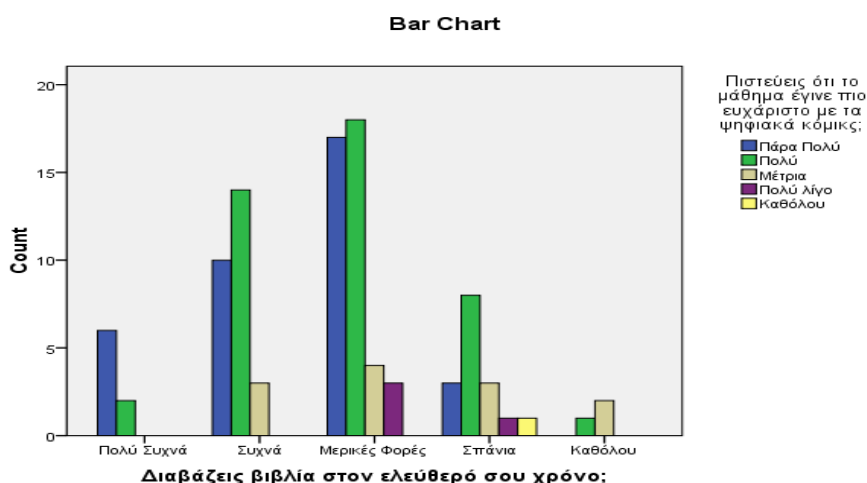
Και οι 8 μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο (ή ποσοστό 8,3% επί του συνόλου) πίστευαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο. Από τους 27 μαθητές που διάβαζαν «συχνά» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, το 88,9% (ποσοστό 25% επί του συνόλου) πίστευε ότι το μάθημα με τα ψηφιακά - υπερμεσικά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο. Με άλλα λόγια ένα ποσοστό 33,3% επί του συνόλου των μαθητών που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, πίστευε ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο.

Ακόμα και από 42 τους μαθητές που διάβαζαν «μερικές φορές» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, οι 35 ή το 83,4% (36,5% επί του συνόλου) πίστευε ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο. Το ίδιο βλέπουμε και στους 16 μαθητές που διάβαζαν «σπάνια» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, όπου οι 11 θεωρούσαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο, έναντι 2 μαθητών που θεωρούσαν ότι έγινε «πολύ λίγο» και «καθόλου» πιο ευχάριστο. Οι υπόλοιποι 3 μαθητές βρίσκονταν στη μέση.

Αντίστοιχη εικόνα βλέπουμε και στους 3 μαθητές που δεν διάβαζαν «καθόλου» βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο. Από αυτούς ο ένας (1) μαθητής πίστευε «πολύ» ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε πιο ευχάριστο, ενώ δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να πιστεύει ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε «πολύ λίγο» ή «καθόλου» ευχάριστο. Οι υπόλοιποι 2 μαθητές βρίσκονταν στη μέση.

**Πίνακας 5.66:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που πιστεύουν το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς

		Πιστεύεις ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς;					
		Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Πολύ λίγο	Καθόλου	Total
Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά	6 6,25%	2 2,08%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	8 8,33%
	Συχνά	10 10,42%	14 14,58%	3 3,13%	0 0,00%	0 0,00%	27 28,13%
	Μερικές Φορές	17 17,71%	18 18,75%	4 4,17%	3 3,13%	0 0,00%	42 43,75%
	Σπάνια	3 3,13%	8 8,33%	3 3,13%	1 1,04%	1 1,04%	16 16,67%
	Καθόλου	0 0,00%	1 1,04%	2 2,08%	0 0,00%	0 0,00%	3 3,13%
	Total	36 37,50%	43 44,79%	12 12,50%	4 4,17%	1 1,04%	96 100,00%



**Σχήμα 5.54:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν βιβλία και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς

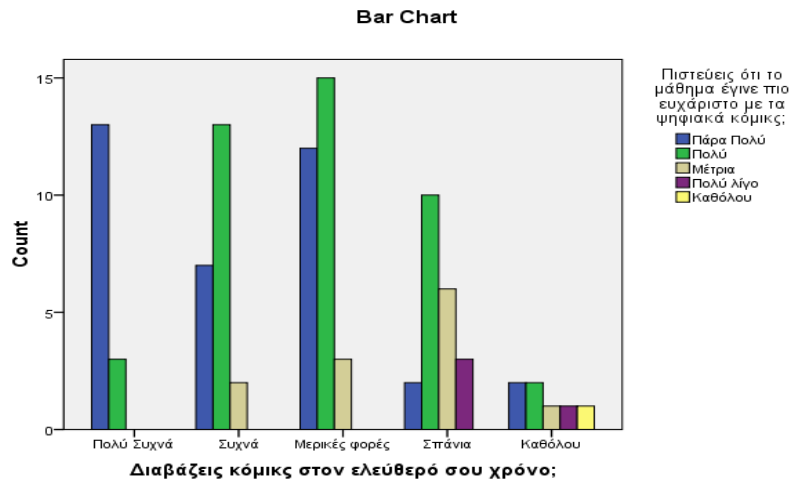
Αντίστοιχα από τον Πίνακα 5.67 προκύπτουν τα ακόλουθα:

Και οι 16 μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο (16,6%) πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο. Από αυτούς που διάβαζαν «συχνά» κόμικς (22 άτομα) το 90,9% (20,8%) πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο. Το 37,4% δηλαδή των μαθητών που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς, πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς.

Ακόμα, το 90% (28,1% επί του συνόλου) από τους 30 μαθητές που διάβαζαν «μερικές φορές» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο, πίστευε ότι το μάθημα έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς.

**Πίνακας 5.67:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς

		Πιστεύεις ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς;					
		Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Πολύ λίγο	Καθόλου	Total
Διαβάζεις <b>κόμικς</b> στον ελεύθερό σου χρόνο;	Πολύ Συχνά	13 13,54%	3 3,13%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	16 16,67%
	Συχνά	7 7,29%	13 13,54%	2 2,08%	0 0,00%	0 0,00%	22 22,92%
	Μερικές φορές	12 12,50%	15 15,63%	3 3,13%	0 0,00%	0 0,00%	30 31,25%
	Σπάνια	2 2,08%	10 10,42%	6 6,25%	3 3,13%	0 0,00%	21 21,88%
	Καθόλου	2 2,08%	2 2,08%	1 1,04%	1 1,04%	1 1,04%	7 7,29%
	Total	36 37,50%	43 44,79%	12 12,50%	4 4,17%	1 1,04%	96 100,00%



**Σχήμα 5.55:** Συνάφεια μεταξύ των μαθητών που διαβάζουν κόμικς και αυτών που πιστεύουν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς

Από τους 21 μαθητές που διάβαζαν «σπάνια» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο, οι 12 (12,5% επί του συνόλου) πίστευαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά - υπερμεσικά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο, έναντι 3 (3,1% επί του συνόλου) που πίστευαν ότι έγινε «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου». Οι υπόλοιποι βρίσκονται στη μέση.

Αντίστοιχη είναι και η εικόνα για τους 7 μαθητές που δεν διάβαζαν «καθόλου» κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο. Από αυτούς οι 4 (ή 4,2% επί του συνόλου) πίστευαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε «πάρα πολύ» και «πολύ» πιο ευχάριστο, έναντι 2 μαθητών (2% επί του συνόλου) οι οποίοι πίστευαν ότι το μάθημα έγινε «πολύ λίγο» ή/και «καθόλου» πιο ευχάριστο.

Επομένως, οι περισσότεροι μαθητές που διάβαζαν «πολύ συχνά» και «συχνά» κόμικς ή βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, θεώρησαν ευχάριστο το μάθημα με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Ακόμη όμως και η πλειοψηφία των μαθητών που διάβαζαν «σπάνια» και «καθόλου» κόμικς ή βιβλία, πίστευε το ίδιο.

*Ευχρηστία του Εργαλείου Δημιουργίας Ψηφιακών Κόμικς και Κατανόηση του Εξεταζόμενου Θέματος - Εμπλουτισμός Γνώσεων*

Ελέγχεται η υπόθεση της εξάρτησης των μαθητών που θεωρούσαν εύκολη τη χρήση του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς με τους μαθητές που πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να κατανοήσουν - εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους - για το εξεταζόμενο θέμα, έναντι της εναλλακτικής, δηλαδή της ανεξαρτησίας μεταξύ των δύο μεταβλητών. Στον Πίνακα 5.68 η στατιστική σημαντικότητα (Asymp. Significant) ,000, δείχνει ότι αποδεχόμαστε την υπόθεση της εξάρτησης των δύο μεταβλητών για διάστημα εμπιστοσύνης 95% και απορρίπτουμε την εναλλακτική της ανεξαρτησίας.

**Πίνακας 5.68:** Ευχρηστία του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και βαθμός κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου και εμπλουτισμού γνώσεων

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,768 <sup>a</sup>	16	,000
Likelihood Ratio	49,468	16	,000
Linear-by-Linear Association	15,782	1	,000
N of Valid Cases	96		

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Από τον πίνακα συνάφειας (contingency table) (Πίνακας 5.69) προκύπτουν τα ακόλουθα:

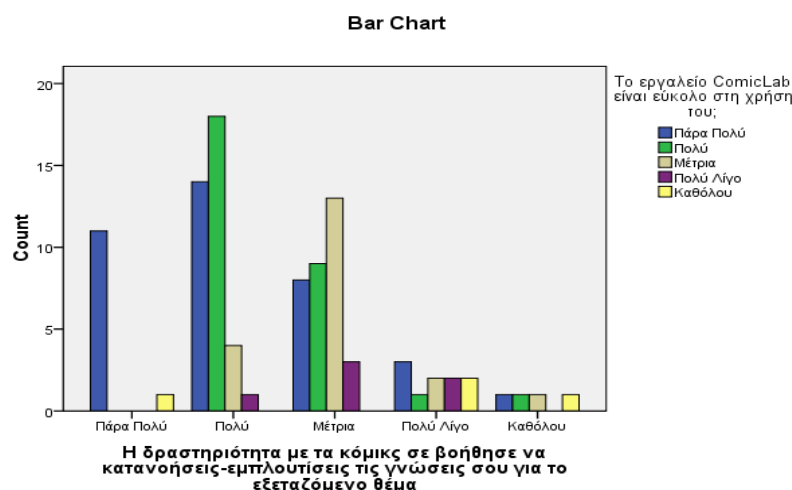
Από τους 37 μαθητές που θεωρούσαν «πάρα πολύ» εύκολη τη χρήση του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς, οι 25 (67,5% ή 26,1% επί του συνόλου) πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε «πάρα πολύ» και «πολύ» να κατανοήσουν το εξεταζόμενο θέμα. Από τους 29 που θεωρούσαν «πολύ» εύκολο το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικς οι 18 (62,1% ή 18,8% επί του συνόλου) πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε «πολύ» να κατανοήσουν το εξεταζόμενο θέμα.



Ακόμα, οι 4 από τους 20 μαθητές (20% ή 4,2% επί του συνόλου) που θεωρούσαν «μέτρια» την ευχρηστία του εργαλείου, πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε «πάρα πολύ» και «πολύ» να κατανοήσουν το εξεταζόμενο θέμα ή να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους γι' αυτό.

**Πίνακας 5.69:** Συνάφεια μεταξύ ευχρηστίας του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και του βαθμού κατανόησης - εμπλουτισμού των γνώσεων - του εξεταζόμενου θέματος

		Το εργαλείο ComicLab είναι εύκολο στη χρήση του;					
		Πάρα Πολύ	Πολύ	Μέτρια	Πολύ Λίγο	Καθόλου	Total
Η δραστηριότητα με τα κόμικς σε βοήθησε να κατανοήσεις-εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για το εξεταζόμενο θέμα	Πάρα Πολύ	11 11,46%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 1,04%	12 12,50%
	Πολύ	14 14,58%	18 18,75%	4 4,17%	1 1,04%	0 0,00%	37 38,54%
	Μέτρια	8 8,33%	9 9,38%	13 13,54%	3 3,13%	0 0,00%	33 34,38%
	Πολύ Λίγο	3 3,13%	1 1,04%	2 2,08%	2 2,08%	2 2,08%	10 10,42%
	Καθόλου	1 1,04%	1 1,04%	1 1,04%	0 0,00%	1 1,04%	4 4,17%
	Total	37 38,54%	29 30,21%	20 20,83%	6 6,25%	4 4,17%	96 100,00%



**Σχήμα 5.56:** Συνάφεια μεταξύ ευχρηστίας του εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και του βαθμού κατανόησης - εμπλουτισμού των γνώσεων - του εξεταζόμενου θέματος

Με άλλα λόγια από το 68,75% των μαθητών που θεωρούσαν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύχρηστο το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικς, το 44,9%, πίστευε ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε «πάρα πολύ» και «πολύ» να κατανοήσουν το εξεταζόμενο θέμα ή να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Επίσης, από τους μαθητές που θεωρούσαν «πολύ λίγο» εύχρηστο το εργαλείο (6 άτομα ή 6,2% επί του συνόλου) ένας (1) μαθητής πίστευε ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τον βοήθησε «πολύ» να εμπλουτίσει τις γνώσεις του για το εξεταζόμενο θέμα, έναντι 2 μαθητών που πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε «πολύ λίγο». Το ίδιο συνέβαινε και με τους μαθητές που θεωρούσαν ότι το εργαλείο δεν ήταν «καθόλου» εύχρηστο (4 ή 4,2% επί του συνόλου), όπου και πάλι ένας (1) μαθητής πίστευε ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τον βοήθησε «πάρα πολύ» να κατανοήσει - εμπλουτίσει τις γνώσεις του - για το εξεταζόμενο θέμα, έναντι 2 μαθητών που πίστευαν ότι τους βοήθησε «πολύ λίγο» και ενός (1) μαθητή ο οποίος πίστευε ότι δεν τον βοήθησε «καθόλου». Επομένως, οι μαθητές που θεώρησαν το εργαλείο εύκολο στη χρήση, στην πλειοψηφία τους πίστευαν ότι κατανόησαν καλύτερα το μάθημα και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους.

#### **5.8.1.7 Αποτελέσματα Στατιστικής Επεξεργασίας των Κοινών Μεταβλητών**

Από τους συντελεστές συσχέτισης προέκυψαν θετικές τιμές μεταξύ των μεταβλητών (Πίνακας 5.59). Συγκεκριμένα, υπήρχε θετική συσχέτιση των μαθητών που διάβαζαν βιβλία και/ ή κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο με τους μαθητές που πίστευαν ότι το μάθημα με τα ψηφιακά κόμικς έγινε πιο ευχάριστο και θα τους άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Οι σχέσεις αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 90% στη συσχέτιση με τα βιβλία και 95% στα κόμικς.

Επομένως, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που μελετούσαν βιβλία και κόμικς, επιθυμούσαν τη διδασκαλία με τη βοήθειά τους και πίστευαν ότι το

μάθημα έγινε πιο ευχάριστο. Ομοίως στην πλειοψηφία των μαθητών που μελετούσαν βιβλία ή/και κόμικς άρεσε η προοπτική να διδάσκονται τα μαθήματα με τη βοήθειά τους σε ψηφιακή μορφή. Ειδικότερα όμως οι μαθητές που διάβαζαν κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο συναρτώνται/εξαρτώνται καλύτερα και στις δύο περιπτώσεις με τους μαθητές που διάβαζαν βιβλία, (Πίνακες 5.61 και 5.65), όπως ήταν αναμενόμενο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η προϋπάρχουσα γνώση που σχετίζεται με τον παραδοσιακό εξωσχολικό γραμματισμό (μελέτη βιβλίων ή/και έντυπων κόμικς) και η καλή σχέση μαζί του προδιέθεσε θετικά για τη διδασκαλία με υπερμεσικά κόμικς. Εντούτοις, ο εξωσχολικός γραμματισμός που αφορά την ανάγνωση κόμικς, προδιέθεσε θετικά τους μαθητές για τη διδασκαλία με τη βοήθειά τους, περισσότερο απ' ό, τι η ανάγνωση βιβλίων.

Ακόμη, φάνηκε ότι η προοπτική να διδάσκεται το μάθημα με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς άρεσε σχεδόν σε όλους τους μαθητές είτε διάβαζαν γενικά βιβλία ή κόμικς στον ελεύθερό τους χρόνο είτε όχι. Για όλους επίσης τους μαθητές ήταν ευχάριστο το μάθημα με τη χρήση υπερμεσικών κόμικς. Φαίνεται λοιπόν ότι αναπτύχθηκε η αίσθηση της ενότητας και ένα πνεύμα συντροφικότητας, όταν τα παιδιά μοιράστηκαν ένα κοινό ενδιαφέρον και πάθος για αυτό που έκαναν, όταν δηλαδή τα κόμικς έγιναν μέρος του προγράμματος σπουδών (McTaggart, 2008).

Τέλος, από τα ευρήματα προέκυψε η σαφής ένδειξη ότι ακόμα και οι μαθητές που δεν διάβαζαν κόμικς ή/και βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο, επιθυμούσαν να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθειά τους και απόλαυσαν το μάθημα, γεγονός που υποδεικνύει ότι το μάθημα με τη βοήθεια κόμικς και μάλιστα σε ψηφιακή μορφή προσέλκυσε και τους απρόθυμους αναγνώστες (Beers, 1996a,b; Gorman, 2003; Little, 2005; Dunsworth & Atkinson, 2007; McVicker, 2007; Weitkamp & Burnet, 2007). Βλέπουμε λοιπόν ότι οι ΤΠΕ κατέστησαν τα κόμικς ελκυστικά διδακτικά εργαλεία ακόμη και σε αυτούς που δεν τα διάβαζαν σε μορφή βιβλίου.

Ως προς τη σχέση των μαθητών που θεωρούσαν εύχρηστο το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικς με τους μαθητές που πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να κατανοήσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το εξεταζόμενο θέμα, υπήρχε θετική εξάρτηση. Η σχέση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 95% και θετική (πίνακας με συντελεστές συσχέτισης). Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές που θεωρούσαν «πάρα πολύ» και «πολύ» εύχρηστο το εργαλείο, πίστευαν ότι η δραστηριότητα με τα κόμικς τους βοήθησε να κατανοήσουν το εξεταζόμενο θέμα, συνδέοντας έτσι την ευχρηστία του εργαλείου με την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου. Με άλλα λόγια υπάρχουν ενδείξεις ότι η εύκολη χρήση των δύο ψηφιακών εργαλείων δημιούργησε το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και το υπόβαθρο, ώστε οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς να κατανοήσουν το υπό εξέταση θέμα και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση κάνει τη μάθηση αποτελεσματική, αφού αρέσει στα παιδιά, τα ευχαριστεί, τα βοηθάει να κατανοήσουν το εξεταζόμενο μάθημα και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Επιπρόσθετα, η φιλαναγνωσία βιβλίων ή κόμικς είναι ένας παράγοντας που συσχετίζεται θετικά ως προς την προοπτική να διδάσκονται μαθήματα με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, αλλά και με την ευχαρίστηση από το μάθημα. Τέλος, η ευχρηστία των εργαλείων φαίνεται να βοηθά σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων.

### **5.8.2 Ποσοτική Ανάλυση μέσω Ρουμπρικών Αξιολόγησης της Επίδοσης του Συνόλου των Τεσσάρων Βασικών Μελετών Περίπτωσης**

Από τον Πίνακα 5.70 με τους μέσους όρους των κριτηρίων που συμπεριλήφθηκαν στις ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τα υπερμεσικά κόμικς, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στις 4 βασικές μελέτες περίπτωσης, προκύπτουν τα εξής:

Ως προς το θέμα της ιστορίας οι επιδόσεις των μαθητών ήταν οι περισσότερες πολύ καλές ή και εξαιρετικές, δηλαδή οι μαθητές αξιοποίησαν την πολιτισμική τους εμπειρία και εμβάθυναν στο προς επίλυση πρόβλημα, ενώ οι δημιουργίες τους είχαν πρωτοτυπία. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος του συνόλου των ομάδων ήταν 1,97, καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο: 2,04.

Ως προς τις αφηγηματικές λειτουργίες (πλοκή, ενότητα τόπου - χρόνου, χαρακτήρες) οι επιδόσεις των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο πολύ καλές ή και εξαιρετικές. Συγκεκριμένα, ως προς την πλοκή υπήρχαν πολύ καλές και εξαιρετικές επιδόσεις στην ανάπτυξη των μερών της. Εντούτοις, η ύπαρξη και αρκετών μετρίων κατέβασε το μέσο όρο στο 2,30 ο οποίος ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,04. Ως προς την ενότητα τόπου - χρόνου στις σκηνές οι ομάδες σημείωσαν πολύ καλή ή και εξαιρετική επίδοση, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τον τόπο και το χρόνο. Ο μέσος όρος 1,97 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό.

Ως προς την εμφάνιση, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των χαρακτήρων οι ομάδες σημείωσαν για άλλη μια φορά επίδοση πολύ καλή, με τάση προς εξαιρετική. Οι βασικοί χαρακτήρες τους εξελίσσονταν πλήρως και περιγράφονταν με πολλές λεπτομέρειες και ο αναγνώστης ενημερώθηκε με ακρίβεια για αυτούς. Ο μέσος όρος 1,99 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων: 2,04.

Έπειτα, οι διάλογοι και οι λεζάντες προώθησαν την εξέλιξη της ιστορίας και ήταν απόλυτα κατανοητοί στα περισσότερα έργα, αν και δεν έλειψαν κάποιες μέτριες περιπτώσεις που κατέβασαν το μέσο όρο στο 2,08 και τον κατέστησαν κατώτερο σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν ορθή στο επίπεδο της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. Ο μέσος όρος 1,77 ήταν καλύτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων και επιπλέον ήταν το κριτήριο στο οποίο οι ομάδες σημείωσαν την καλύτερη επίδοση.

Ως προς την αποτελεσματικότητα και αποδεκτότητα στις περισσότερες ομάδες αναγνωρίστηκαν οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών-δημιουργών του κειμένου και επετεύχθη ο σκοπός του κόμικς. Εντούτοις, η ύπαρξη και αρκετών μετρίων ομάδων είχαν ως αποτέλεσμα μέσο όρο 2,08 που ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό.

Ως προς την καλλιτεχνική σκοπιά/εικονογράφηση το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων «έδενε» πολύ καλά με το ύφος της ιστορίας. Εικόνα και κείμενο συνεργάζονταν πολύ καλά (πολύ καλή επίδοση) στις περισσότερες περιπτώσεις, ενώ υπήρχαν και ορισμένες μέτριες. Ο μέσος όρος 2,08 ήταν κατώτερος σε σχέση με το συνολικό μέσο όρο των κριτηρίων.

Ο συνολικός μέσος όρος της βαθμολογίας όλων των κριτηρίων στο σύνολο των 44 ομάδων ήταν 2,04, γεγονός που φανερώνει πολύ καλή επίδοση και που υποδεικνύει ότι οι μαθητές σχεδίασαν επιτυχημένο πολυτροπικό κείμενο που ανταποκρίθηκε πολύ καλά στους στόχους που είχαν τεθεί.

**Πίνακας 5.70:** Μέσοι όροι ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τα υπερμεσικά κόμικς στις 4 μελέτες περίπτωσης (Κλίμακα/Επίδοση: Εξαιρετική 1 - Πολύ Καλή 2 - Μέτρια 3 - Χαμηλή 4)

	2η: Ισότητα Δύο Φύλων	3η: Σχολική Βία	4η: Διατροφικές Συνήθειες	5η: Ιλιάδα	Συνολικά: 44 ομάδες
<b>ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΨΗΦΙΑΚΟΥ/ΥΠΕΡΜΕΣΙΚΟΥ ΚΟΜΙΚΣ</b>					
<b>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>	<b>Μ.Ο Επίδ. Ομάδων</b>	<b>Μ.Ο Επίδ. Ομάδων</b>	<b>Μ.Ο Επίδ. Ομάδων</b>	<b>Μ.Ο Επίδ. Ομάδων</b>	<b>Μ.Ο Επίδ. Όλων των Ομάδων.</b>
ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)	1,70	2,00	2,45	1,71	<b>1,97</b>
ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)	2,00	2,33	3,00	1,86	<b>2,30</b>
ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πότε; Πού;)	1,60	2,00	2,55	1,71	<b>1,97</b>
ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;:)	1,70	1,87	2,82	1,57	<b>1,99</b>
ΔΙΑΛΟΓΟΙ & ΛΕΖΑΝΤΕΣ	2,00	1,87	2,45	2,00	<b>2,08</b>
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	1,40	1,80	2,00	1,86	<b>1,77</b>
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ	1,80	2,07	2,73	1,71	<b>2,08</b>
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ	1,80	2,07	2,45	2,00	<b>2,08</b>
<b>Μέσος όρος όλων των κριτηρίων</b>	<b>1,75</b>	<b>2,00</b>	<b>2,56</b>	<b>1,83</b>	<b>2,04</b>

## 5.9 Ανακεφαλαίωση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι έξι (6) μελέτες περίπτωσης στις οποίες εφαρμόστηκε η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται από την παρούσα διατριβή. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση, ο σκοπός και η περιγραφή του σεναρίου, η διαδικασία υλοποίησης και οι στόχοι, ενώ στη δεύτερη εξετάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, τις ρουμπρίκες αξιολόγησης, τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση. Τέλος, στην τρίτη ενότητα έγινε στατιστική επεξεργασία όλων των μελετών περίπτωσης και των κοινών τους μεταβλητών. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συνολικά Αποτελέσματα - Συμπεράσματα - Μελλοντικές Ερευνητικές Κατευθύνσεις**

### **Κύρια αντικείμενα κεφαλαίου**

- Αποτελέσματα όλων των μελετών περίπτωσης:
  - Γνωστικοί στόχοι
  - Καλλιέργεια πολυγραμματισμών
  - Καλλιέργεια μεταγνωστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων
  - Δημιουργικότητα, βιωματικότητα, συναισθηματική σύνδεση με το μάθημα, ενεργοποίηση φαντασίας - συνδυασμός με πολιτισμική εμπειρία
  - Διασκεδαστική και ελκυστική μαθησιακή διαδικασία που προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή
- Περιορισμοί της προτεινόμενης στρατηγικής
- Η προστιθέμενη αξία και τα καινοτομικά στοιχεία της διδακτορικής διατριβής
- Μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας

### **6.1 Εισαγωγή**

Η αναγκαιότητα μιας επισταμένης και μεθοδολογικά τεκμηριωμένης έρευνας που να αφορά στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς από μαθητές ενισχύθηκε από την αδήριτη ανάγκη της σύγχρονης εκπαίδευσης για γραμματισμό στα Νέα Μέσα, δεδομένου ότι η πραγματικότητα στην οποία ζουν οι μαθητές βρίθει από εικόνες (τηλεόραση, υπολογιστές, διαφημίσεις, διαδίκτυο). Σε αυτά τα πλαίσια

έλαβε χώρα η προσπάθεια να εκμεταλλευτούμε παιδαγωγικά ένα μέσο, που αξιοποιήθηκε στην παραδοσιακή τάξη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, συνδυάζοντας πλέον και τις ΤΠΕ για τις ανάγκες του ψηφιακού γραμματισμού και γενικότερα των πολυγραμματισμών. Μέσα από πέντε μελέτες περίπτωσης οι μαθητές κλήθηκαν να γίνουν συγγραφείς ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς σχετικά με κάποιο διδακτικό αντικείμενο, εκφράζοντας παράλληλα τις προτιμήσεις και τα βιώματά τους.

Η μαθησιακή αποτελεσματικότητα της στρατηγικής αποδείχθηκε από τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων και αφορά στην κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και των στοιχείων αφηγηματολογίας, στη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου, στην εξοικείωση των μαθητών με συνεργατικές δράσεις, στην αξιοποίηση πολλών πόρων για τη σχεδίαση ενός πολυτροπικού κειμένου, στην προώθηση της δημιουργικότητας δεδομένου ότι τα κόμικς είχαν πρωτοτυπία, φαντασία και διαφορετικότητα με βάση εμπειρίες, προτιμήσεις, βιώματα μαθητών και στην ευχαρίστηση και ψυχαγωγία που προσέφερε στους μαθητές η καινοτόμος αυτή διδακτική προσέγγιση. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα: α) ρουμπρίκες αξιολόγησης, β) ερωματολογία μαθητών, γ) ερωματολογία εκπαιδευτικών, ε) φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας, στ) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δράσεις.

## **6.2 Αποτελέσματα του Συνόλου των Μελετών**

### **Περίπτωσης - Συμπεράσματα**

Οι μελέτες περίπτωσης θεωρήθηκαν επιτυχείς, όσον αφορά την επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα από τη δημιουργία ενός βιβλίου ή μιας σύντομης ιστορίας υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές σχετικά με κάποιο διδακτικό αντικείμενο. Οι ομάδες με μικρές διακυμάνσεις στην επιμέρους αξιολόγηση παρέδωσαν πολύ ικανοποιητικό έργο, παρόλες τις αδυναμίες ορισμένων μαθητικών κόμικς. Αποδείχθηκε ότι η διαδικασία δημιουργίας πολυτροπικού

αφηγηματικού κειμένου στη μορφή υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων με διαθεματικές προεκτάσεις. Αυτό συμβαίνει, επειδή είναι ένα μέσο που γίνεται ευρέως αποδεκτό από τους μαθητές, τους βοηθά να κατανοήσουν το διδακτικό αντικείμενο, να καλλιεργήσουν περαιτέρω γλωσσικές δεξιότητες και προάγει την καλλιέργεια των πολυγραμματισμών και των κοινωνικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ακόμη, τους δίνει τη δυνατότητα να βρουν διέξοδο στη δημιουργικότητά τους και να χρησιμοποιήσουν γόνιμα τη φαντασία και την πολιτισμική εμπειρία τους, εκμεταλλευόμενοι ταυτόχρονα τις ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα:

## **A. Γνωστικοί Στόχοι**

### *α. Κατανόηση και Ανάλυση Γνωστικού Αντικειμένου*

Οι μαθητές γενικά διεύρυναν τις στρατηγικές τους στην κατανόηση, την ανάλυση και τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων σχετικά με ένα δεδομένο διδακτικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα από τα ερωτηματολόγια διαφάνηκε ότι η δημιουργία των κόμικς και η συγγραφή των διαλόγων από τους μαθητές απετέλεσε κίνητρο για περαιτέρω μελέτη και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, στοιχεία που συμφωνούν με έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική προσφορά των κόμικς και στο γνωστικό τομέα (Wright & Sherman, 1999; Mallia, 2007). Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους πίστευαν ότι τα κόμικς που έφτιαζαν με αφορμή την Ισότητα, την Ενδοσχολική Βία και τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες, τους βοήθησαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τον προβληματισμό τους για τα παραπάνω θέματα σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ ελάχιστοι δήλωσαν ότι δεν βοηθήθηκαν. Ακόμη, κατόρθωσαν να περιγράψουν περιπτώσεις στις οποίες διαφαίνεται το πρόβλημα στις σχέσεις των δύο φύλων ή εντοπίζεται το φαινόμενο της Ενδοσχολικής Βίας και να βγάλουν συμπεράσματα για τη σημασία της Ισότητας και της αντιμετώπισης και της πρόληψης της βίαιης συμπεριφοράς.

Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια των μαθητών που συλλέχτηκαν με ανοικτού τύπου ερωτήσεις:

*«Με το να δημιουργώ το κόμικς αυτό πάνω στην Ιλιάδα, έπρεπε και να κατανοήσω το κείμενο και να μελετήσω, με αποτέλεσμα να ανακαλύπτω τα παραπάνω στοιχεία του ομηρικού κόσμου»,*

*«Μπορούσα να θυμάμαι τα ουσιώδη πράγματα [...]»,*

*«Με βοήθησαν να ξαναθυμηθώ το κείμενο της Ιλιάδας και να εμπεδώσω περισσότερες λεπτομέρειες»,*

*«Ασχοληθήκαμε περισσότερο με το διάλογο [...]»,*

*«Κατάλαβα το πώς συνδέονταν όλα αυτά [...]»,*

*«Μπορεί τα παιδιά επειδή τους αρέσει να διαβάζουν κόμικς να τα καταλαβαίνουν καλύτερα»,*

*«Εμπλούτισα τις γνώσεις μου σχετικά με την ενδοσχολική βία»,*

*«Πολύ διασκεδαστικό και σε κάνει να καταλάβεις καλύτερα κάποια πράγματα»,*

*«Μπορέσαμε να συζητήσουμε θέματα για την ισότητα των δύο φύλων και να ακούσω και διαφορετικές απόψεις για το θέμα»,*

*«Με βοήθησαν να μάθω πιο εύκολα.»*

Σημαντική είναι και η αναφορά στην κατανόηση της δύσκολης γλώσσας του Ομήρου που αντανακλά απόψεις για το μεσολαβητικό ρόλο των κόμικς (Tiemensma, 2009) και την απλούστευση κλασικών κειμένων με τη βοήθειά τους: *«Κατάφερα να ξεδιαλύνω τη δύσκολη γλώσσα του Ομήρου»*. Επιπλέον επιβεβαιώνουν τις απόψεις για τη σύνδεση των κόμικς με κοινωνικά ζητήματα (Yang, 2003) όταν υποστηρίζουν ότι τους δίνεται: *«η δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας των θεμάτων που μας απασχολούν»*. Τέλος, η πλειοψηφία σε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο της Ιλιάδας και της Διατροφής, δήλωσε ότι απέκτησε πολλές γνώσεις σχετικά με τη δόμηση μιας αφήγησης και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου μέσω των ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς.

*β. Σύνθεση/Σχεδίαση Αφηγηματικού Πολυτροπικού Λόγου*

Μέσα από τις ρουμπρικές διαφάνηκε ότι το θέμα των περισσότερων κόμικς είχε πληρότητα. Οι μαθητές αξιοποίησαν δηλαδή ουσιαστικές πληροφορίες και αναπαράστησαν με πιστότητα το χαρακτήρα των προσώπων, αξιοποιώντας παράλληλα σύγχρονες εμπειρίες. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα για την πλοκή, αφού η πλειοψηφία των ομάδων ξεδίπλωσε γενικά με επιτυχία τα μέρη της (αρχική κατάσταση, περιπέτεια, λύση) και τα χειρίστηκε με ευελιξία. Σε ορισμένα μόνο από αυτά παρουσιάστηκαν ελλείψεις. Οι σκηνές προσδιόρισαν στοιχεία τόπου και χρόνου σε πολύ καλό βαθμό. Τέλος, οι χαρακτήρες ήταν ευδιάκριτοι μέσα από τους διαλόγους, γεγονός που δείχνει εξοικείωση των μαθητών με αυτούς. Το τελευταίο αυτό συμπέρασμα συνάδει με πορίσματα ερευνών που μιλούν για το «ανθρώπινο πρόσωπο» που μπορούν τα κόμικς να θέσουν σε ένα δεδομένο θέμα με συνέπεια μια συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των μαθητών και των χαρακτήρων (Versaci, 2001).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που ενέταξαν την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση στο μάθημά τους, στις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα αυτά. Όλοι μίλησαν για γόνιμο διάλογο που ανέκλυσε μεταξύ των μαθητών σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα που εξετάζονταν μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας κόμικς, αλλά και προβληματισμό των μαθητών για την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας. Ακόμη, είπαν ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές αφομοίωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό στοιχεία για τις αφηγηματικές λειτουργίες και την αφηγηματική δομή, δηλαδή τη δυνατότητα να κατανοούν μια ακολουθία γεγονότων, να διακρίνουν την πλοκή της ιστορίας, να αναπτύσσουν ιστορίες με αρχή, μέση, τέλος και με χαρακτήρες που εξελίσσονται μέσω των συγκρούσεων και της κορύφωσης της ιστορίας, αλλά και να εξαγάγουν συμπεράσματα (Lyga, 2006; Lesesne, 2007). Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν τις απόψεις των ερευνητών ότι η ενσωμάτωση των ψηφιακών ιστοριών στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί πρακτική που αντιμετωπίζει τους μαθητές όχι μόνο ως αναγνώστες αλλά και ως εκπαιδευόμενους που μπορούν να διαμορφώσουν μια ιστορία (Dorner et al., 2002).

### *γ. Λειτουργική Χρήση Γλώσσας σε Συγκεκριμένο Επικοινωνιακό Πλαίσιο*

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των ρουμπρικών, η χρήση της γλώσσας στα μαθητικά ψηφιακά κόμικς σε λειτουργικό επίπεδο γραμματικής, λεξιλογίου και συντακτικού σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο ήταν γενικά σωστή. Όπως δείχνουν οι ρουμπρίκες οι περισσότερες ομάδες μαθητών χρησιμοποίησαν σωστά τους διάλογους, οι οποίοι και προώθησαν την ιστορία και παρείχαν επαρκείς πληροφορίες για την εξέλιξή της. Οι λεζάντες επίσης χρησιμοποιήθηκαν σωστά για την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση της εξέλιξης. Αν και δεν έλειψαν και οι μέτριες επιδόσεις, καμία δεν ήταν αδύναμη.

Ως προς την αναπλαισίωση των γνώσεων τους αναφορικά με κανόνες του συντακτικού οι μαθητές χρησιμοποίησαν σωστά κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις και τη μεταξύ τους σύνδεση. Σωστή και αποτελεσματική επικοινωνιακά για τη συντριπτική πλειοψηφία των ομάδων ήταν και η χρήση των σημείων στίξης, ώστε να αποδίδονται τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου σύμφωνα με τις περιστάσεις της επικοινωνίας, γεγονός που υποδεικνύει τη λειτουργική χρήση της γλώσσας στα μαθητικά κόμικς. Από τα ερωτηματολόγια επίσης προκύπτει ότι οι περισσότεροι πίστευαν ότι τα κόμικς τους, τους βοήθησαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για τα σημεία στίξης, τα είδη των προτάσεων και τη λειτουργία των ονοματικών συνόλων στην πράξη της επικοινωνίας σε μεγάλο βαθμό. Γενικά, οι μελέτες περίπτωσης μας βοήθησαν να καταλάβουμε ότι η πράξη δημιουργίας κόμικς είναι μια ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας (Morrison et al., 2002).

## **B. Καλλιέργεια Πολυγραμματισμών**

Η προαγωγή των πολλαπλών γραμματισμών σχετίζεται με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) που διευρύνει την έννοια του κειμένου και συσχετίζει τους κειμενικούς με τον προφορικούς, ακουστικούς, οπτικούς, απτικούς, και ψηφιακούς τρόπους, προάγοντας τις απαραίτητες

κοινωνικές δεξιότητες για την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη ζωή σε συνθήκες ετερότητας και την κριτική επεξεργασία της πληροφορίας (Κουτσογιάννης, 2000). Στοιχεία για καλλιέργεια όλων των παραπάνω δεξιοτήτων από τη διδακτική χρήση των υπερμεσικών κόμικς προκύπτουν από τα ακόλουθα δεδομένα:

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια υποδήλωσαν ότι τα οπτικά στοιχεία των κόμικς, οι εικόνες που διέθετε το εργαλείο, η ερμηνεία τους και η δημιουργία νέων έργων στα πλαίσια του οπτικού γραμματισμού (Burmark, 2002) από τη μία τους ασκούσαν έλξη και από την άλλη συνέβαλαν στην καλύτερη εμπέδωση του μαθήματος και στην κατανόηση στοιχείων που αρχικά ήταν δυσνόητα (Stokes, 2002). Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνουν διάφορες έρευνες που θεωρούν το εποπτικό στοιχείο ως πρωταρχικό πλεονέκτημα των κόμικς, που προάγει τη μάθηση (Brocka, 1979; Williams, 1995; Little, 2005), αλλά και την ενεργοποίηση μαθητών, ώστε να μαθαίνουν και οπτικά (Kossack & Hoffman, 1987; Bangs, 1988; Davis, 1990), αφού όλοι οι μαθητές φαίνεται να επωφελούνται από τα οπτικά στοιχεία (Cary, 2004).

Χαρακτηριστικές είναι μερικές απαντήσεις των μαθητών στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα της διδακτικής προσέγγισης:

*«Όταν βλέπεις μια ιστορία απλά γραμμένη ίσως να μην την κατανοείς τόσο καλά όσο όταν την βλέπεις και με εικόνες. Με βοήθησε να τα κατανοήσω όλα αυτά, γιατί με τις εικόνες και τους διαλόγους θυμάμαι καλύτερα την ιστορία»,*

*«Γενικά ο καθένας μας μπορεί να εμπεδώσει διάφορα πράγματα πιο εύκολα με τις εικόνες και [...] να τα κατανοήσει»,*

*«Το κείμενο ήταν πιο ζωντανό με τις εικόνες»,*

*«Με βοήθησε να τα κατανοήσω όλα αυτά, γιατί με τις εικόνες και τους διαλόγους θυμάμαι καλύτερα την ιστορία»,*

*«Το παραδοσιακό μάθημα δεν έχει εικόνες και είναι πιο δύσκολη η κατανόηση του»,*

*«Μια εικόνα μπορεί να μας βγάλει πάρα πολλά συναισθήματα.»*

Από τις ρουμπρίκες ανέκυψε επίσης ότι ήταν πολύ καλή η επίδοση όλων των μαθητών στην αναγνώριση του ρόλου της εικόνας ως αναπόσπαστου μέρους του «όλου» που προώθησε τη δράση, συμπλήρωσε το λόγο και απέδωσε το χαρακτήρα και τις αξίες των ηρώων, γεγονός που υποδεικνύει την εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα. Επιπλέον, εκτός από τον οπτικό και ο ψηφιακός γραμματισμός καθιστά την Τέχνη μια σημαντική δεξιότητα γραμματισμού (Ohler, 2009). Οι μαθητές στις μελέτες περίπτωσης χρησιμοποίησαν με επιτυχία τις εικόνες - σε μία μάλιστα συνεργάστηκαν και με την καθηγήτρια Καλλιτεχνικών για τη σχεδιάσή τους.

Αδιαμφισβήτητα, η νέα γενιά έχει ιδιαίτερη σχέση με τους υπολογιστές, καθώς αυτοί είναι ενταγμένοι στην καθημερινότητα της εξωσχολικής τους ζωής και σχετίζονται με τον ψηφιακό - εξωσχολικό γραμματισμό. Οι μαθητές έδωσαν έμφαση στον ψυχαγωγικό χαρακτήρα της ψηφιακής τεχνολογίας και των κόμικς (αναφέρεται από τους περισσότερους μαθητές) που συνέβαλε στην κατανόηση, στη συνεργατικότητα, στην εύκολη μάθηση και στη δημιουργικότητα. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι μαθητές ψυχαγωγούνται και μαθαίνουν με τη χρήση της τεχνολογίας, ενδεχομένως επηρεασμένοι από το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Beavis, 2004; Rhodes & Robnolt, 2009) που για πολλούς είναι καθημερινή εξωσχολική απασχόληση.

Όπως προέκυψε από τα λόγια τους, αλληλεπίδρασαν θετικά με τα εργαλεία των ΤΠΕ, θεώρησαν ότι καθιστούν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και καινοτομικό και ότι είχαν τη δυνατότητα να συγκρατήσουν ευκολότερα στη μνήμη τους όσα διδάσκονται, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να εισάγουν πολυμεσικά στοιχεία που εμπλουτίζουν το μάθημα. Ως προς τη διαδικασία μάθησης τη θεώρησαν ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και καινοτομική.

Συγκεκριμένα, στα ερωτηματολόγια δήλωσαν ότι η σύγχρονη τεχνολογία κατέστησε το μάθημα «μοντέρνο», «εύκολο», «διασκεδαστικό», «πιο δημιουργικό» και «ενδιαφέρον». Ακόμη, οι μαθητές ανέφεραν ότι «(στο παραδοσιακό μάθημα)



δεν αναπτύσσονται εύκολα συνεργατικές τεχνικές όσο με τη βοήθεια του Η.Υ.».

Ανέφεραν ακόμη τα εξής:

«Προσέχουμε στο μάθημα και συμμετέχουμε πιο πολύ απ' ό τι σε μια παραδοσιακή διδασκαλία»,

«Η διαφορά αλλά και η ευκολία που υπάρχει είναι ότι γίνεται με τη βοήθεια υπολογιστών δηλαδή της εξέλιξης της τεχνολογίας και γι' αυτό είναι εύκολο. Η σημερινή εποχή ζει με τους υπολογιστές»,

«Μαθαίνουμε το μάθημα πιο εύκολα»,

«Το μάθημα [...] χωρίς το κόμικς ήταν βαρετό»,

«Ήμουν χαρούμενη που θα δούλευα σε Η.Υ.»,

«Διασκεδάζεις και δεν βαριέσαι, δουλεύεις με τεχνολογία που αρέσει στους νέους»

«Εντύπωση για τη δυνατότητα του εργαλείου να βάζουμε υπερσυνδέσμους».

Ως προς τα ψηφιακά εργαλεία ComicLab και CoSy\_ComicStripCreator η συντριπτική πλειοψηφία τα θεώρησε εύκολα στη χρήση τους, στοιχείο που δείχνει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Περίπου οι μισοί μαθητές χρησιμοποίησαν τις φράσεις «διασκεδαστικό», «ευχάριστο», «ψυχαγωγικό» για να περιγράψουν το μάθημα με τη βοήθεια των διαδραστικών εργαλείων, ενώ άλλοι μίλησαν για την ευκολία και τη ταχύτητα με την οποία μπορεί κανείς να δημιουργήσει ένα κόμικς. Πολλοί το αποδέχθηκαν άκριτα, ενώ άλλοι το αντιμετώπισαν με πιο κριτική ματιά και πρότειναν βελτιώσεις, γεγονός που όξυνε την κριτική τους σκέψη.

Συγκεκριμένα σχολίασαν :

«Από πάντα μου άρεσε η Ιλιάδα αλλά με το ComicLab την υπεραγάπησα»,

«Με βοήθησαν να μάθω πιο εύκολα»,

«Μου άρεσε που όχι μόνο δουλεύαμε, αλλά και διασκεδάσαμε»,

«Είναι πιο ενδιαφέρον. Θέλει περισσότερο χρόνο, είναι ένα πολύ καλό πρόγραμμα»,

«Πρωτότυπο, δυνατότητα δημιουργίας και με τη βοήθεια του καθηγητή μου πολύ γρήγορο στην εκμάθησή του»,

*«Δυνατότητα δημιουργίας δικών μας κόμικς»,  
«Η συνεργασία με τα παιδιά [...]»,  
«Πολύ διασκεδαστική διαδικασία [...]»,  
«Μου άρεσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα όπου μπορείς να βάλεις δικές σου φωτογραφίες για κόμικς»,  
«Με το πάτημα λίγων κουμπιών έφτιαξα μια ολόκληρη ιστορία».*

Ως προς την αποτελεσματικότητα των πολυμέσων (στη μελέτη περίπτωσης για την Ισότητα) ανέφεραν τα ακόλουθα:

*«ο ήχος και τα βίντεο κάνουν το κόμικς πολύ πιο ρεαλιστικό και ζωντανό»,  
«προσφέρουν περισσότερη διασκέδαση και τραβάνε πιο πολύ το κάθε παιδί να ασχοληθεί με αυτό»,  
«πιο ενδιαφέροντα, εντυπωσιακά και παραστατικά»,  
«συνδυάζουν ήχο, εικόνα, κίνηση με αποτέλεσμα να κεντρίζουν ενδιαφέρον και να παροτρύνουν χρήστη να τα παρακολουθήσει».*

Όσον αφορά τη μελέτη περίπτωσης της Ιλιάδας, σημαντική κρίθηκε από τους μαθητές η απόκτηση εμπειρίας στη χρήση του εργαλείου, αφού η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι η εξοικείωσή τους με το ComicLab, από την εφαρμογή του σε μάθημα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, τους βοήθησε να δημιουργήσουν πιο εύκολα και πιο γρήγορα μια ιστορία υπερμεσικών κόμικς.

Ως προς τον εξωσχολικό παραδοσιακό γραμματισμό υποδεικνύεται η στενή σχέση της ανάγνωσης γενικών βιβλίων και της ανάγνωσης κόμικς, κάτι που συμφωνεί και με παλαιότερες έρευνες (Dorrell & Carroll, 1981; Dorrell & Southall, 1988; Anderson et al., 1988; Ujje & Krashen, 1996).

Επίσης, στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών θα άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς, κάτι που δείχνει την έλξη που ασκούν τα κόμικς στα παιδιά, (Marston στο Sones, 1944; Elkins & Bruggemann, 1971; Alongi, 1974; Yoshihiro, 1992; Conrad, 1993; Wright & Sherman, 1999), την εξοικείωση τους με τα Νέα Μέσα και τη διάθεση τους να εντάξουν

αγαπημένες εξωσχολικές δραστηριότητες στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη και οι μαθητές που δήλωσαν ότι διάβαζαν πολύ λίγο ή καθόλου βιβλία ή κόμικς στην πλειοψηφία τους θα ήθελαν τα ψηφιακά κόμικς στη διδασκαλία. Επομένως, βλέπουμε ότι η ψηφιακή διάσταση και οι ΤΠΕ λειτουργούν καταλυτικά στην περαιτέρω αποδοχή των κόμικς από τους μαθητές και στη θετική τους στάση απέναντι τους. Οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ακόμη και όσοι διάβαζαν λίγο ή και καθόλου βιβλία ή κόμικς, θεώρησαν ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς, κάτι που δείχνει για άλλη μια φορά ότι στη διδακτική πράξη τα κόμικς έλκουν τους μαθητές και προσελκύουν τους απρόθυμους αναγνώστες (Beers, 1996a,b; Little, 2005; Weitkamp & Burnet, 2007; McVicker, 2007).

Από τις ρουμπρίκες προκύπτει επίσης ότι τα μαθητικά κόμικς ήταν αποδεκτά στις περισσότερες περιπτώσεις από όλους τους μαθητές - με λίγες περιπτώσεις μικρής αποδοχής - και ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους ως αφηγηματικά αλλά και ως υπερμεσικά κείμενα, γεγονός που υποδεικνύει την εξοικείωσή τους με την πολυτροπικότητα των κόμικς, ενταγμένη σε περιβάλλον ΤΠΕ.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους διατύπωσαν την άποψη ότι οι διδακτικές δράσεις είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, αφού κατέδειξαν τη δεκτικότητα των μαθητών απέναντι στα ψηφιακά κόμικς και στη διεξαγωγή του μαθήματος με τη βοήθεια τους και διαπίστωσαν την ευχέρεια των μαθητών στη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας. Ακόμη, οι μαθητές στα κόμικς της Ιλιάδας και της Διατροφής ενσωμάτωσαν στη δημιουργία τους υπερσυνδέσμους με σχετικά θέματα. Σημαντικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι το ολοκληρωμένο έργο τους αναρτήθηκε στο μαθητικό wiki, ώστε ολόκληρη η μαθητική κοινότητα του σχολείου τους, αλλά και άλλων, να έχει τη δυνατότητα να το δει, να το μελετήσει και να το σχολιάσει.

Κλείνοντας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα ίδια τα μαθητικά κόμικς ως υβριδικά ηλεκτρονικά κείμενα, που συνδυάζουν εικόνα και λόγο σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο με προσωπικό νόημα για τους ίδιους τους δημιουργούς

τους, ήταν η καλύτερη απόδειξη ότι οι μαθητές καλλιέργησαν τους πολυγραμματισμούς μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και απέκτησαν δεξιότητες απαραίτητες, για να «διαβάζουν» τον πολυμεσικό κόσμο και να καταλαβαίνουν τα πολλά επίπεδα των μηνυμάτων του (Thoman & Jolls, 2005).

Εν κατακλείδι, προήχθη ο μιντιακός/ψηφιακός γραμματισμός σύμφωνα με τα οκτώ σημεία του Ohler (2009), αφού η εργασία των μαθητών:

- μετατοπίστηκε από την κειμενοκεντρικότητα στο κολάζ νέων μέσων,
- διατήρησε τη γραφή και η ανάγνωση ως σταθερές αξίες στην ψηφιακή τους μορφή,
- υιοθέτησε καλλιτεχνικά στοιχεία,
- ανέμειξε (blend) παραδοσιακούς και αναδυόμενους γραμματισμούς,
- εκμεταλλεύτηκε τη συναισθηματική δέσμευση της αφήγησης παράλληλα με την κριτική θέαση κοινωνικών προβλημάτων,
- εμπλούτισε τον κοινωνικό συμμετοχικό γραμματισμό μέσω του wiki,
- προώθησε με τη θεματολογία των μελετών περίπτωσης (όπως Ενδοσχολική Βία, Ισότητα) το γραμματισμό σε κοινωνικά ζητήματα,
- με το συνδυασμό δημιουργικότητας και καινοτομίας συνέβαλε στην προαγωγή της ψηφιακής ευχέρειας.

## **Γ. Καλλιέργεια Μεταγνωστικών και Συνεργατικών Δεξιοτήτων**

### *α. Μεταγνωστικές (Αναστοχασμός, Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση)*

Με τις ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης ως προς τη διαδικασία επίτευξης των μαθησιακών στόχων (δόθηκαν στους μαθητές ως φύλλο εργασίας στις δύο τελευταίες μελέτες περίπτωσης ήτοι Διατροφή και Ιλιάδα) καλλιεργήθηκαν οι βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση σχεδόν ταυτίστηκε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μικρές διακυμάνσεις, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές μάλλον αξιολόγησαν με επιτυχία τον εαυτό τους. Στην ετεροαξιολόγηση οι

μαθητές ήταν πιο αυστηροί, αλλά και αυτό είναι ένα στοιχείο που αξιολογείται ως προς την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κριτικής αντιμετώπισης των μιντιακών προϊόντων.

Στην περίπτωση που η αξιοποίηση των ρουμπρικών έγινε μόνο προφορικά στην τάξη, στοιχεία για την πορεία της αξιολόγησης έδωσαν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν ότι η διαδικασία δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς ενίσχυσε την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της ομάδας (καταναμημένη γνώση) δεδομένου ότι μέσα από την προφορική αξιολόγηση οι μαθητές έλαβαν σημαντική ανατροφοδότηση (feedback) και συνειδητοποίησαν τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν και ποια βήματα να ακολουθήσουν, ώστε να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό πολυτροπικό κείμενο. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν το σημαντικό ρόλο του τρόπου παρουσίασης μιας εργασίας για την ανάδειξη ή την υποβάθμισή της. Επίσης, επέδειξαν σοβαρότητα και υπευθυνότητα, αντιμετωπίζοντας την κριτική των άλλων, μια διαδικασία που οδηγεί σε αυτοβελτίωση. Τέλος, η συμμετοχή τους στην προφορική αξιολόγηση ήταν ενεργός και ουσιαστική, έκριναν ώριμα και με σοβαρότητα τον εαυτό τους και τους άλλους. Οι παρατηρήσεις και οι υποδείξεις τους ήταν καίριες, ενώ μεγάλο ήταν το ενδιαφέρον τους.

*β. Συνεργατικές - Επικοινωνιακές Δεξιότητες* (βαθμός συνεργασίας των μαθητών, αποφάσεις για τη δομή της ιστορίας, χρήση διαλόγου, ενεργός συμμετοχή, διαμοιρασμός εργασιών και καθηκόντων, υπακοή σε κανόνες, αλληλοσεβασμός, δέσμευση):

Αναλύοντας τις ρουμπρίκες έγινε φανερό ότι στη συνεργατική σχεδίαση των ψηφιακών κόμικς οι μαθητές χρησιμοποίησαν το διάλογο για την επίλυση προβλημάτων, σύμφωνα με τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης (στην Ιλιάδα), αλλά και της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Είχαν πολύ καλή επίδοση στο διαμοιρασμό των εργασιών, στην άσκηση των καθηκόντων τους και στην υπακοή σε κανόνες μέσα σε πλαίσια

αλληλοσεβασμού, καθώς και στη δέσμευση για την επίτευξη του τελικού τους στόχου.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στη συνέντευξή τους τόνισαν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές συνεργάστηκαν, μοίρασαν τους ρόλους τους και άσκησαν τα καθήκοντά τους χωρίς προβλήματα. Στις τέσσερις πρώτες περιπτώσεις δημιούργησαν ομάδες 2 ή 3 ατόμων με βάση τις επιλογές των εκπαιδευτικών και τις δικές τους, ενώ στην τελευταία (Ιλιάδα) εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σε μικροομάδες 3 - 4 ατόμων σε πάγκους εργασίας με βάση τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη δυναμική της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αποφάσεις για τη δομή της ιστορίας λαμβάνονταν από κοινού, ενώ η χρήση διαλόγου, η υπακοή σε κανόνες και ο αλληλοσεβασμός λειτούργησαν αποτελεσματικά. Η προσπάθεια για επίτευξη του τελικού στόχου τους απορρόφησε και δούλευαν όλοι μαζί, χωρίς να έχουν τη διάθεση να αποχωρήσουν. Στη μελέτη περίπτωσης σχετικά με τη Διατροφή εντοπίστηκαν προβληματικά στοιχεία στη συνεργασία τα οποία δικαιολογούνταν, αφού επρόκειτο για άσκηση. Η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι υπάρχει ανάγκη ενίσχυσης των μαθητών, αλλά και της συνολικής διαδικασίας. Στις υπόλοιπες μελέτες περίπτωσης τα πράγματα κύλησαν πιο ομαλά.

Αξιοποιώντας την παρατήρηση, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός στην 5η μελέτη περίπτωσης διαπίστωσε ότι οι συνθήκες στο σχολικό εργαστήριο ήταν άριστες, οι μαθητές διεξήγαγαν φιλικές συζητήσεις μέσα στις ομάδες τους, ήταν απορροφημένοι στο το μάθημα, συχνά γελούσαν και γενικά διασκεδάζαν, χωρίς όμως να ενοχλούν τους υπολοίπους. Τέλος, οι μαθητές επιτέλεσαν το έργο που είχαν αναλάβει καθώς μοιράζονταν τις εργασίες και βοηθούσαν όλοι, υπακούοντας στους κανόνες της ομάδας και σεβόμενοι τους υπόλοιπους.

Η δυνατότητα συνεργασίας που τους δόθηκε σχολιάστηκε και στα ερωτηματολόγια

*«Είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με συμμαθητές μου [...]»*,

*«Ο καθένας έλεγε την άποψή του»*,

*«Συζητούσαμε και αποφασίζαμε ενώ συγχρόνως κάνανε κάτι πολύ δημιουργικό»,  
«Γίνεται συνεργασία, ενώ στο (παραδοσιακό) μάθημα όχι και τόσο πολύ»,  
«Από το γεγονός ότι καταφέραμε να συνεργαστούμε με τα υπόλοιπα παιδιά  
σημαίνει ότι μας φάνηκε απίστευτα ενδιαφέρον και διασκεδαστικό».*

#### **Δ. Δημιουργικότητα, Βιωματικότητα, Συναισθηματική Σύνδεση με το Μάθημα, Ενεργοποίηση Φαντασίας - Αξιοποίηση Πολιτισμικής Εμπειρίας**

Στα ερωτηματολόγια οι μαθητές μίλησαν για δημιουργική απασχόληση που τους προσέφερε τη χαρά της δημιουργίας, για ευχάριστο, συναρπαστικό, εντυπωσιακό μάθημα και για μια μοναδική εμπειρία που συσχετίζεται και με τις ΤΠΕ. Ακόμη, πολλοί μαθητές τόνισαν ότι είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν το δικό τους κόμικς, επιβεβαιώνοντας απόψεις θεωρητικών ότι οι μαθητές νιώθουν το κόμικς «ιδιοκτησία» τους και νιώθουν περηφάνια, ενώ το μάθημα αποκτά οικεία μορφή κάτι που προάγει τη μάθηση (Norton, 2003). Μερικές απόψεις μαθητών ήταν οι παρακάτω:

*«[...]χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας και αυτά που ξέραμε για την ιστορία της Ιλιάδας[...]*»,

*«Ένωσα χαρούμενος γιατί έφτιαξα το δικό μου κόμικ»,*

*«Είχα τη δυνατότητα δημιουργίας»,*

*«Έχει πλάκα να βρίσκεις και να φτιάχνεις τη δική σου ιστορία»,*

*«Μου άρεσε που μπορούσες να δώσεις μορφή στη φαντασία σου»,*

*«Μπορούσα να περάσω τα δικά μου μηνύματα με δημιουργικό τρόπο»,*

*«Μπορούσες να γράφεις με διάφορους τρόπους τις φωνές των ηρώων».*

Οι ρουμπρίκες αποτίμησης της μαθησιακής διαδικασίας έδειξαν ότι οι περισσότερες ομάδες ήταν επινοητικές, ενώ έκδηλη σε ολόκληρη τη διαδικασία ήταν η κινητοποίηση του νου και της δημιουργικής φαντασίας. Οι μαθητές με πρωτότυπες ιδέες προχώρησαν στη σύνθεση του δικού τους αφηγηματικού πολυτροπικού και ψηφιακού κειμένου. Ακόμη, καλλιεργήθηκε η δημιουργικότητα των υποκειμένων της έρευνας είτε μέσα από τη διασκευή του ιλιαδικού κειμένου είτε μέσα από τη δημιουργία των δικών τους αφηγήσεων με αφορμή το θέμα της

Διατροφής, της Βίας ή της Ισότητας σε εξαιρετικό ή πολύ καλό βαθμό. Τα κόμικς που δημιουργήσαν χαρακτηρίζονταν από πρωτοτυπία, φαντασία και εγγύτητα στο αρχικό κείμενο μέσα από τη δημιουργική ανάπλασή του στην περίπτωση της αναδιήγησης, αλλά και δημιουργία πρωτότυπων έργων στην περίπτωση αφήγησης δικών τους ιστοριών.

### **Ε. Διασκεδαστική και Ελκυστική Μαθησιακή Διαδικασία που Προσελκύει το Ενδιαφέρον και την Προσοχή**

Στα ερωτηματολόγια τονίστηκε ο παιγνιώδης χαρακτήρας που λαμβάνει η μάθηση και η αξία της χαράς και της ψυχαγωγίας, κάτι που παραπέμπει σε απόψεις ερευνητών, σύμφωνα με τις οποίες η διασκέδαση και η αποτελεσματικότητα γλωσσικών δραστηριοτήτων μπορούν να συσχετιστούν, αφού η παιγνιώδης διαδικασία οδηγεί στη χαρά της γνώσης και στην αύξηση του ενδιαφέροντος (Green, 1993; Little, 2005; Μουλά & Κοσεγιάν, 2010). Μερικά σχόλια μαθητών ήταν:

*«Αφού διασκέδαζα ήταν εύκολο να τα μάθω»,*

*«Περνάει ευχάριστα η ώρα χωρίς να βαριέμαι»,*

*«Η μάθηση γινόταν με διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο. Όχι βαρετό, μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία»,*

*«Ήταν πολύ καλύτερο από τα συνηθισμένα που κάνουμε στην Πληροφορική και μου άρεσε πολύ γιατί είχε πολύ πλάκα»,*

*«Πέρασα πολλές χαρούμενες ώρες»*

*«Έχει πλάκα να βρίσκεις και να φτιάχνεις τη δική σου ιστορία»,*

*«Μαθαίνεις εύκολα και ευχάριστα και γενικώς είναι συναρπαστικό»,*

*«Ήταν κάτι ιδιαίτερο και πρωτότυπο. Το πρόγραμμα ήταν φανταστικό και δεν υπερβάλλω».*

Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους υποστήριξαν, ότι το μαθησιακό περιβάλλον δεν πρόσφερε «εύκολη» ψυχαγωγία, αλλά μια παιγνιώδη διάθεση



μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες. Ακόμη, σχολίασαν τη μεγάλη προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα και την καινοτόμο διάθεσή τους. Επιβεβαίωσαν την έλξη που ασκούν τα κόμικς στους μαθητές και υπογράμμισαν την ενεργό ενασχόληση τους με αυτά σε όλη τη διάρκεια της δράσης, η οποία σε συνδυασμό με την υπερμεσική τεχνολογία κατέστησε την προσπάθεια για επίτευξη των στόχων πιο αποτελεσματική (Alongi, 1974; Yoshihiro, 1992; Wright & Sherman, 1999).

Επιπλέον, ανέφεραν ότι η διάθεση συμμετοχής ήταν μεγαλύτερη απ' ό,τι στο παραδοσιακό μάθημα και αφορούσε πολύ περισσότερους μαθητές και όχι μόνο όσους θεωρούνταν «καλοί» (Beers, 1996a,b; McVicker, 2007). Το μάθημα με το εργαλείο βοήθησε τους μαθητές «να ασχοληθούν εντατικά με την *Ιλιάδα* όλο το τετράμηνο», επεσήμανε μια εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της. Η πολυμεσική μορφή του υλικού με τη χρήση πολλών τρόπων μετάδοσης της πληροφορίας (κείμενο, εικόνα), διευκόλυναν τη βιωματική προσέγγιση του μαθήματος, γεγονός που συνέβαλε στην τόνωση του ενδιαφέροντος του μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια η πλειοψηφία των μαθητών θα επιθυμούσε να επαναλάβει τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς σε κάποιο άλλο μάθημα ή σε άλλη διδακτική ενότητα, κάτι που παρέχει ισχυρές ενδείξεις για τη συνολική αποδοχή που είχε η ερευνητική δράση.

### **6.3 Περιορισμοί της Προτεινόμενης Στρατηγικής**

Η προτεινόμενη στρατηγική είναι μια διδακτική προσέγγιση συμπληρωματική στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, που στόχο έχει να εμπλουτίσει και όχι να υποκαταστήσει το παραδοσιακό μάθημα. Εντούτοις, καλλιεργεί μια σημαντική δεξιότητα, την οπτικοποίηση των κειμένων, ώστε να αξιοποιηθούν οι εξωσχολικοί κώδικες επικοινωνίας των μαθητών και η δύναμή τους. Ο γραπτός

λόγος δεν υποτιμάται και δεν παραγκωνίζεται, αλλά εποπτικοποιείται και εμπλουτίζεται, ώστε να αναπτυχθεί η νέα γλωσσική και κειμενική πραγματικότητα που επιβάλλουν οι πολυγραμματισμοί (The New London Group, 1996; Νικολαΐδου, 2009).

Αδιαμφισβήτητα, τα μαθητικά έργα υστερούν κατά πολύ από τα κόμικς που αποτελούν τη συγγραφική αφορμή. Μολονότι η διδακτική αυτή πρακτική/στρατηγική δεν στόχευε στη δημιουργία έργων υψηλής τέχνης γλωσσικά, αισθητικά και ως προς το περιεχόμενο, εντούτοις μπορούν να υπάρξουν βελτιώσεις. Για παράδειγμα ορισμένα μαθητικά κόμικς υστερούσαν σε κάποιο βαθμό στην πλοκή και αυτό καταδεικνύει ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αφηγηματική δομή και σε στοιχεία αφηγηματολογίας.

Ακόμη, η εφαρμογή της στρατηγικής βασίζεται σε ένα πολύ μεγάλο μέρος στα διαδραστικά εργαλεία που εμπεριέχουν στη «βιβλιοθήκη» τους έτοιμο εικονιστικό υλικό (cliparts) που προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση, έτσι ώστε να χρησιμοποιείται και από μαθητές που δεν τα καταφέρνουν στο σκίτσο. Εντούτοις, η «βιβλιοθήκη» του εργαλείου πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται με νέα cliparts που να υποστηρίζουν το θέμα της ιστορίας και το διδακτικό αντικείμενο. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, τότε προτείνεται συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των Καλλιτεχνικών, ώστε να σχεδιάσουν οι μαθητές τις εικόνες τους (ήρωες, τοπία, κτήρια κ.λπ.), να τις ψηφιοποιήσουν και να τις εντάξουν στο ψηφιακό εργαλείο.

## **6.4 Η Προστιθέμενη Αξία και τα Καινοτομικά Στοιχεία της Διδακτορικής Διατριβής**

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής δημιουργήθηκε και αξιολογήθηκε μία νέα διδακτική προσέγγιση/στρατηγική για τη διαδικασία δημιουργίας πολυτροπικών ψηφιακών ιστοριών σε μορφή υπερμεσικών κόμικς από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις και βιώματά τους. Σε αυτή τη διαδικασία οι μαθητές συμμετείχαν

ενεργά, δημιουργώντας τα δικά τους κόμικς με τη βοήθεια δομημένων δραστηριοτήτων, που περιγράφονταν σε φύλλα εργασίας, σχηματίζοντας ομάδες εργασίας στις οποίες μοιράστηκαν τους απαιτούμενους ρόλους για την ολοκλήρωση του έργου τους (σεναριογράφοι, σκιτσογράφοι κ.λπ.). Οι μαθητές, παύοντας να είναι απλά παθητικοί αναγνώστες, σχεδίασαν την πλοκή, τους χαρακτήρες, τις εικόνες και τους διαλόγους του κόμικς, όπως αυτοί επιθυμούσαν, προσθέτοντας χιουμοριστικά ή μη στοιχεία, επιλέγοντας ρεαλιστικά ή καρτουνίστικα σχέδια. Οι δραστηριότητες αυτές απομακρύνθηκαν από τα συμβατικά μέσα συγγραφής κόμικς, διότι υλοποιήθηκαν με τη χρήση νέων ψηφιακών εργαλείων (ComicLab και CoSy\_ComicStripCreator), συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο τη διδακτική πρακτική με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνολογίες.

Η ανάλυση των δεδομένων που ανέκυψαν από τις ρουμπρικές αξιολόγησης, τη συνέντευξη εκπαιδευτικών και τα ερωτηματολόγια μέσω της τριγωνοποίησης επιβεβαίωσε τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Καταδείχθηκε ότι τα η διδακτική προσέγγιση δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς βοήθησε αποτελεσματικά στη σχεδίαση αφηγηματικού πολυτροπικού λόγου με υπερμεσικά στοιχεία, προήγαγε τη γλωσσική καλλιέργεια (αφηγηματολογικά στοιχεία, λεξιλογικά, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα), εξοικείωσε τους μαθητές περαιτέρω με τον οπτικό πολιτισμό και τα Νέα Μέσα, καλλιέργησε τους πολυγραμματισμούς, τις μεταγνωστικές και συνεργατικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και τη βιωματικότητα, τη συναισθηματική σύνδεση με το μάθημα, ενεργοποίησε τη φαντασία και, τέλος, αποτέλεσε μια διασκεδαστική και ελκυστική μαθησιακή διαδικασία που προσέλκυσε το ενδιαφέρον και την προσοχή.

Ακόμη, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να ξεδιπλώσουν τις επιθυμίες και τις μαθησιακές προτιμήσεις τους μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τη δημιουργική ανάπλαση της αφηγούμενης ιστορίας διαφάνηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με την επιλογή του γλωσσικού ύφους π.χ. χιουμοριστικό ή σοβαρό, του τόνου, του θέματος και της αφηγηματικής δομής της ιστορίας, αναφορικά με την προσωπικότητα και την

εμφάνιση των χαρακτήρων, την έκταση και το πλήθος των clipart και τη συνολική επιμέλεια του παραγόμενου ψηφιακού/υπερμεσικού κόμικς.

Μολονότι δόθηκαν κατευθύνσεις μέσα από τα φύλλα εργασίας και τις ρουμπρίκες αξιολόγησης, οι μαθητές είχαν ελευθερία και αυτονομία να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν μέσα στην ομάδα τους, να κάνουν επιλογές σε θέματα δομής και περιεχομένου της ιστορίας, να επιλέξουν υπερσυνδέσμους για να προσθέσουν πληροφορίες στο κείμενο τους, να το εμπλουτίσουν με πολυμεσικό υλικό αλλά και να θέσουν ζητήματα για συζήτηση, εστιασμένοι στο σκοπό της δραστηριότητας και ακολουθώντας ως μέλη των ομάδων τους κανόνες και τους ρόλους τους.

Τέλος, ο καθηγητής - διδάσκων έγινε από μεταφορέας γνώσεων καθηγητής - σύμβουλος, υποστηρικτής και καθοδηγητής ικανός να συντονίζει και να οργανώνει/ελέγχει τη μάθηση των μαθητών του σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης. Επιπλέον, λειτούργησε ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στα τεχνολογικά εργαλεία και τους μαθητές, ως σύμβουλος και εμπνευστής που έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες, ώστε να νιώθουν οι μαθητές ικανοποίηση από τις δημιουργίες τους και ως παρατηρητής που ενθάρρυνε την πρωτοβουλία των μαθητών στη διαχείριση της εργασίας, πρόβλεψε προβλήματα και τα αντιμετώπισε έγκαιρα (Αργύρης, 2002).

Ως προς την προστιθέμενη αξία της παρούσας διατριβής σε σχέση με άλλα προαναφερθέντα ερευνητικά προγράμματα ή πιλοτικές δράσεις, αυτή συνίσταται στα ακόλουθα:

Καταρχάς, με την αξιοποίηση των διαδραστικών εργαλείων δημιουργίας κόμικς ComicLab και CoSy\_ComicStripCreator οι μαθητές δημιούργησαν πολυτροπικές ψηφιακές ιστορίες κόμικς (digital storytelling), στις οποίες είχαν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης υπερσυνδέσμων σε επιπλέον κειμενικό, εικονιστικό ή ηχητικό υλικό. Μέσα από αυτή την προσέγγιση απομακρύνθηκαν από την ανάγνωση και

την κατασκευή έντυπων ή ψηφιοποιημένων κόμικς στα οποία βασίζονταν κατά κύριο λόγο οι προγενέστερες διδακτικές δράσεις.

Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν οδηγοί για τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση, οι οποίοι παρείχαν προτεινόμενα σενάρια και δομημένες δραστηριότητες σε φύλλα εργασίας για τη διεξαγωγή του πειραματικού μαθήματος, ρουμπρίκες αξιολόγησης και ερωτηματολόγια. Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για την αποτίμηση της ποιότητας του μαθητικού προϊόντος και της διαδικασίας επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Συμπληρώθηκαν εκτός από τους εκπαιδευτικούς και από μαθητές στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είτε προφορικά είτε γραπτά, προκειμένου να ενισχυθούν μεταγνωστικές δεξιότητες (αναστοχασμός, αξιολόγηση). Οι μαθητές μάλιστα τις είχαν μπροστά τους στη διάρκεια του πειραματικού μαθήματος, ώστε να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τους μαθησιακούς στόχους και να εντοπίζουν τα σημεία τα οποία έπρεπε να προσέξουν.

Έπειτα, έγινε συστηματική μελέτη και ευρεία αξιολόγηση σε τρία διαφορετικά αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα: σε άτυπο, ημιτυπικό και τυπικό γραμματισμό σε αντίθεση με προϋπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις σε παγκόσμιο επίπεδο που αφορούσαν κυρίως εξωσχολικό, άτυπο ή ημιτυπικό γραμματισμό. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση βασίστηκε σε ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά δεδομένα. Τα πιλοτικά εργαστήρια - μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν σε αυθεντικές μαθησιακές συνθήκες σε σχολικές μονάδες α) σε δύο (2) περιπτώσεις στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου και των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση/Ιλιάδα Β΄ Γυμνασίου (τυπικός σχολικός γραμματισμός), β) σε δύο (2) περιπτώσεις σε προγράμματα στη Γ΄ Γυμνασίου (Ισότητα Δύο Φύλων) και Α΄ Γυμνασίου (Ενδοσχολική Βία) (ημιτυπικός σχολικός γραμματισμός), και γ) σε μία (1) περίπτωση στα πλαίσια άτυπου γραμματισμού (Σχολές Καίσαρη - εκδήλωση για Ασφαλές Διαδίκτυο). Μέσα από συνεχείς δοκιμές και αξιολογήσεις κάθε φορά που ολοκληρωνόταν μια διδακτική

δράση επέρχονταν βελτιώσεις στην επόμενη σε επίπεδο σχεδιασμού διδακτικών δράσεων αλλά και μέσω αξιολόγησης.

Η προτεινόμενη προσέγγιση, εκτός από τις μελέτες περίπτωσης της παρούσας διατριβής, έχει εφαρμοστεί και σε άλλες χώρες (κυρίως σε Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Κύπρο) από πολλούς εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αποτέλεσε μέρος ενός ερευνητικού έργου, του *EduComics* (<http://www.educomics.org>), που συγχρηματοδοτήθηκε μερικώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το *LifeLong Learning Comenius Programme*.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κινητοποιήσουν τους μαθητές να μελετούν, να κατανοούν, αλλά και να σχεδιάζουν πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα αφηγηματικού λόγου, με στόχο να αντιμετωπίσουν με κριτική διάθεση ό,τι τους προτείνεται ή τους επιβάλλεται από τη σύγχρονη κοινωνία και τα μέσα ενημέρωσης (Chatel, 2002).

Σε γενικές γραμμές από τις μελέτες περίπτωσης εξήχθη το συμπέρασμα ότι η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς μπορεί να ενταχθεί στις σχολικές τάξεις ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην πολιτισμική δημιουργία, στο βιωματικό τρόπο κατανόησης της πολιτισμικής διάστασης των τεχνολογιών (Νέζη et al., 2009) και στη δημιουργία πολυτροπικών έργων για τα μίντια (media) από τους ίδιους τους μαθητές (Craggs, 1992).

## **6.5 Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας**

Η ερευνητική προοπτική της παρούσας διατριβής σχετίζεται κυρίως με τη δυνατότητα διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων μέσα από μακροχρόνια, ίσως και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, project δημιουργίας υπερμεσικών κόμικς σε μαθήματα Λογοτεχνίας, Ιστορίας και Γλώσσας. Τα μαθητικά

διαδικτυακά βιβλία κόμικς μπορεί να είναι μεγαλύτερα σε έκταση και με πιο σύνθετη δομή, προσεγγίζοντας ακόμη και τα γραφικά μυθιστορήματα (graphic novels).

Ιδιαίτερα σημαντική για περαιτέρω έρευνα είναι και η μεταφορά της πρότασης της διδακτικής παρέμβασης των υπερμεσικών κόμικς σε σενάρια περισσότερων διδακτικών αντικειμένων - εκτός των φιλολογικών μαθημάτων - με υιοθέτηση στοιχείων από τα παρόντα σενάρια. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα (π.χ. δημοτικό σχολείο ή λύκειο) ή σχολικό τύπο (π.χ. γενικό ή τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο). Ακόμη, η δημοσίευση των μαθητικών κόμικς μπορεί να γίνει σε ευρύτερο κοινό και να υπάρξουν και προγράμματα προώθησής τους σε άλλα σχολεία με τη βοήθεια του διαδικτύου.

Η διδακτική προσέγγιση δύναται να εμπλουτιστεί και με νέες δραστηριότητες, ώστε να προσφέρει μεγαλύτερη ποικιλία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι υπερμεσικά κόμικς ως έναυσμα και να ζητήσουν από τους μαθητές στη συνέχεια:

- να συμπληρώσουν διαλόγους, λεζάντες ή καρέ που λείπουν σε ημιτελή κόμικς,
- να επεκτείνουν μια δεδομένη ιστορία με ανοιχτό τέλος, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, προσθέτοντας καρέ με επιπλέον σκηνές και χαρακτήρες,
- να τοποθετήσουν σε σωστή σειρά ανακατεμένα καρέ,
- να βάλουν τίτλους, εντοπίζοντας ιδέες κλειδιά σε οπτικές ενδείξεις.

Επιπρόσθετα, η στρατηγική μπορεί να εμπλουτιστεί περαιτέρω με περισσότερα διαδραστικά και υπερμεσικά στοιχεία όπως την αξιοποίηση υπερσυνδέσμων σε animation και βίντεο και την ενσωμάτωση διαδραστικών δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε καίρια σημεία της ψηφιακής ιστορίας για παράδειγμα κουίζ ή ιστοεξερευνήσεις (WebQuest) κ.ά..

Τέλος, περισσότερες μελέτες αλλά και η συνέχεια της έρευνας αυτής στο ίδιο ή σε άλλα αντικείμενα περισσότερο εμπλουτισμένη και με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού μαθητών ενδέχεται να αποδείξουν περαιτέρω τη θετική επίδραση αντίστοιχων διδακτικών παρεμβάσεων στη μαθησιακή διαδικασία.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Allen, K. & Ingulsrud, J. E. (2003). Manga literacy: Popular culture and the reading habits of Japanese college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 674-683.

Alongi, C. (1974). Response to Kay Haugaard: Comic books revisited. *Reading Teacher*, 27, 801-803.

Alvermann, D. E. & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in 'New Times'. *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.

Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.

Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education* [On-line], 4(4). Ανάκτηση 20-6-2007 από <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>.

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership* 57(5). Ανάκτηση 20-3-2010 από [http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/coho103/using\\_rubrics.pdf](http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/coho103/using_rubrics.pdf).

Arter, J. & Chappuis, J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Bacon, P. (2002). Libraries, stores face a teenage mystery; Changes target young readers. *The Washington Post*, B01.

- Bailyn, L. (1959). Mass media and children: A study of exposure habits and cognitive effects. *Psychological Monographs*, 73, 201-216.
- Bangs, C. (1988). The use of cartoons in the learning of a second language. *Journal of the Australian Modern Language Teachers' Association*, 23(3), 10-14.
- Barack, L. (2008). Partnership for 21st century skills and NCTE offer lessons. *School Library Journal: Extra Helping*. Ανάκτηση 22-2-2009 από <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6622543.html>.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 2006 (pp. 647-654). Chesapeake, VA: AACE.
- Becker, W. & Cornett, J. (1972). *The secondary school curriculum*. San Francisco: Indext Educational Publishers.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read what teachers can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beers, K. (1996a). No time, no interest, no way! The three voices of aliteracy. Part 1. *School Library Journal*. 42(2), 30-33.
- Beers, K. (1996b). No time, no interest, no way! The three voices of aliteracy. Part 2. *School Library Journal*. 42(3), 110-113.
- Beers, K., Probst, R. E. & Rief, L. (Eds.) (2007). *Adolescent literacy: Turning promise into practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Behler, A. (2006). Getting started with graphic novels: A guide for the beginner. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 16-21.
- Belanger, J. (1992). Teacher as researcher: Roles and expectations. *Resources in education*. (ERIC) ED, 342 751.

Benson, P. J. (1997). Problems in picturing text: A study of visual/verbal problem solving. *Technical Communication Quarterly*, 6(2), 141-160.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernard, J - B. (1978). *Clefs pour la bande dessinée*. Paris: Seghers.

Bitz, M. D. (2009). *Manga High: Literacy, identity, and coming of age in an urban high school*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Bitz, M. D. (2008). A rare bridge, the Comic Book Project connects learning with life. *Teachers & Writers Magazine*, 39(4), 3-10. Ανάκτηση 22-10-2010 από [www.twc.org/assets/39-4\\_Bitz.pdf](http://www.twc.org/assets/39-4_Bitz.pdf).

Bitz, M. D. (2004a). The Comic Book Project: Forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 574–588.

Bitz, M. D. (2004b). The Comic Book Project: The lives of urban youth. *Art Education*, 57 (2), 33-39.

Bitz, M. D. (2003). *The Comic Book Project: Pilot assessment report*. New York: Center for Educational Pathways.

Blanchard, G. (1974). *Histoire de la bande dessinée*. Verviers: Marabout.

Bloom, B. S. (1956a). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain. Vol. 1*. New York: McKay.

Bloom, B. S. (1956b). *Taxonomy of educational objectives: The affective domain. Vol. 2*. New York: McKay.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Braden, R., Beauchamp, D. & Baca, J. (Eds.) (1990). Perceptions of visual literacy. *Selected Readings from the 21st annual conference of the International Visual Literacy Association*. Conway, AR: IVLA.

Branton, B. (1999). The importance of visual literacy skills in the information age. *Visual literacy Literature Review*. Ανάκτηση 20-3-2006 από <http://vicu.utoronto.ca/staff/branton/litreview.html>.

Brocka, B. (1979). Comic books: In case you haven't noticed, they've changed. *Media and Methods*, 15 (9), 30-32.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bucher, K. & Manning, M. L. (2006). *Young adult literature: Exploration, evaluation, and appreciation*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Burmark, L. (2002). *Visual literacy: Learn to see, see to learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Burton, D. L. (1955). Comic books: A teacher's analysis. *The Elementary School Journal*, 56, (2), 73-75.

Campbell, R. W. (1977). *Using comic books as an alternative supplement to the basal reading program at Albert Sidney Johnston elementary school*. MEd Practicum for D. Ed. Nova University.

Carrier, K. A. (2001). *The aesthetics of comics*. University Park, PA: Penn State University Press.

Carroll, N. (1994). Identifying art. In R. J. Yanal (Ed.), *Institutions of Art: Reconsiderations of George Dickie's Philosophy* (pp. 3-39). University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

Carter, J. B. (2009). Going graphic. *Educational leadership*, 66(6), 68-73. Ανάκτηση 18-3-2010 από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar09/vol66/num06/Going-Graphic.aspx>.

- Carter, J. B. (2007a). *Building literacy connections with graphic novels: Page by page, panel by panel*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Carter, J. B. (2007b). Transforming English with graphic novels: Moving toward our “Optimus Prime”. *The English Journal*, 97(2), 49-53.
- Cary, S. (2004). *Going graphic, comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Cary, S. (1998). *The effectiveness of a contextualized storytelling approach for second language acquisition*. Doctoral dissertation, University of San Francisco, California.
- Chambers, A. (2007). Comic is a teaching tool. *Dallas Morning News*. Ανάκτηση 2-4-2008 από Mimi.McKay at dshs.state.tx.us.
- Chatel, G. R. (2002). New technology, new literacy: Creating a bridge for English language learners. *The New England Reading Association Journal*, 38(3), 45-49.
- Chilcoat, G. W. (1993). Teaching about the Civil Rights Movement by using student - generated comic books. *The Social Studies*, 84, 113-18.
- Chilcoat, G. W. & Ligon, J. (1994). The underground comics: A popular culture approach to teaching historical, political and social issues of the sixties and seventies. *Michigan Social Studies Journal*, 7(1), 35-40.
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-170.
- Coffield, F. J., Moseley, D. V., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre. University of Newcastle upon Tyne. Ανάκτηση 20-3-2007 από <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.). U.K.: Routledge Falmer Publishers.

- Collis, B. & Moonen, J. (2005). *An on-going journey: Technology as a learning workbench*. The Netherlands: University of Twente, Enschede.
- Conrad, D. J. (1993). Calvin and Hobbes and other icons of Americana. *TESOL Journal*, 2(3), 34.
- Constantinidou, F. & Baker, S. (2002). Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. *Brain and Language*, 82(3), 296-311.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Costello, R. & Bilton, D. (2009). Assessment of educational visual storytelling at the Smithsonian. *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (IITSEC)*, Paper no 9445.
- Craggs, E. C. (1992). *Media education in the primary school*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1981). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Bilingual Education Paper Series*, 3 (2).
- Danto, A. C. (1981). *The transfiguration of the commonplace*. London: Harvard University Press.
- Daradoumis, T., Martinez - Mones, A. & Xhafa, F. (2006). A layered framework for evaluating on-line collaborative learning interactions. *Human-Computer Studies*, 64, 622-635.
- Davis, R. (1990, November). Comic strips: An innovative tool in the ESL classroom. Paper presented at the *Intermountain TESOL Conference*, Park City, Utah.
- Davis, A. & Beaman, A. (2008). Teaching research and writing through graphic texts. *Illinois English Bulletin*, 95(3), 73-87.
- De Corte, E., Geerlings, C. T., Lagerweil, N. A. J., Peters, J. J. & Vanderberghe, R. (1979). *Les fondements de l' action didactique*. Bruxelles: A. De Boeck.

Dickie, G. (1997). *The art circle: A theory of art*. Evanston, IL: Chicago Spectrum Press.

Dorner, R., Grimm, P. & Abawi, D. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: A component - based framework. *Computers & Graphics*, 26, 45-55.

Dorrell, L. D. & Southall, C. T. (1988). Captain America: Attero for education. *The Clearing House*, 55, 397-399.

Dorrell, L. & Carroll, E. (1981). Spider - Man at the Library. *School Library Journal*, 27, 17-19.

Dorrell, L., Curtis, D. & Rampal, K. (1995). Book worms without books? Students reading comic books in the school house. *Journal of Popular Culture*, 29, 223-234.

Drew, E. (2005). Foundations for Engineering Biology. *Nature*, 438, 449-453.

Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communication* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Dunn, R. (2003). The Dunn and Dunn learning style model and its theoretical cornerstone. In R. Dunn & S. Griggs (Eds.), *Synthesis of the Dunn and Dunn learning styles model Research: Who, what, when, where and so what - the Dunn and Dunn learning styles model and its theoretical cornerstone*, (1-6). New York: St John's University.

Dunsworth, Q. & Atkinson, R. K. (2007). Fostering multimedia learning of science: Exploring the role of an animated agent's image. *Computers & Education*, 49(3), 677-690.

Dwyer, F. (1978). *Strategies for improving visual learning*. Pennsylvania: Learning Services, State College Pennsylvania.

Eakin, E. (2002). Pow! Splat! Take that, you Darwin disparagers! *The New York Times*, November 30, 11.

Edmunds, T. (2006). *Why should kids read comics?* Ανάκτηση 3-9-2009 από [http://comicsintheclassroom.net/ooedunds2006\\_08\\_24.htm](http://comicsintheclassroom.net/ooedunds2006_08_24.htm).

Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.

Eisner, W. (1995). *Graphic storytelling*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.

Elkins, R. & Bruggemann, C. (1971). Comics strips in teaching English as a foreign language. Paper presented to a Conference in Kassel, West Germany. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 056 591).

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. London: Open University Press.

Fenwick, G. (1998). *The Beano-Dandy phenomenon*. In J. Evans (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. 132-145). London: Paul Chapman.

Figel, J. (2006). Comic strips: A common language to promote common values. In *Proceedings of Conference - Exhibition: Intercultural dialogue: Best practices at community level* (pp. 54-56). Brussels, November 22-23 2006. Ανάκτηση 2-12-08 από [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/valorisation/docs/catal\\_dial\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/valorisation/docs/catal_dial_en.pdf)

Fine, S. (1978). Floorplans and cartoon strips - Diagnostic techniques in working with children. *Child Psychiatry & Human Development*, 9(1), 33 - 9.

Flood, J. & Lapp, D. (1998). Broadening conceptualizations of literacy: The visual and communicative arts (Visual Literacy). *Reading Teacher*, 51(4), 342-344.

Frey, N. & Fisher, D. (2010). Graphic novels: Composing with sequential art in English and History. *New England Reading Association Journal*, 45(2), 9-15.

Gadamer, H. G. (1996[1960]). *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.



Gambrell, L., Pfeiffer, W. & Wilson, R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, 216-220.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gaut, B. (2005). The cluster account of art defended. *The British Journal of Aesthetics*, 45(3), 273-88.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A Critique of Traditional Schooling*. New York and London: Taylor & Francis Group.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.

Genette, G. (1972). *Figures III*. Παρίσι: Seuil.

Gibson, M. (2007). *Graphic novels in the curriculum*. Ανάκτηση 20-7-2009 από Learning and Teaching Scotland. <http://www.ltscotland.org.uk/literacy/findresources/graphicnovels/section/intro.ap>

Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT*, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics & Computer Science, Enschede, Feb. 17–18, 2005.

Glaeser, B. C., Pierson, M. R. & Fritschmann, N. (2003). Comic strip conversation: A positive behavioral support strategy. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 14-19.

Goldsmith, F. (2002). What comics do when they do it right: An interview with Art Spiegelman. *Voice of Youth Advocates*, 25(5), 360-362.

Goodrich-Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.

- Gorman, M. (2003). *Getting graphic! Using graphic novels to promote literacy with preteens and teens*. Worthington, OH: Linworth.
- Grant, S. (2006). *Pow! Using comic books to get kids reading*. Ανάκτηση 20-7-2008 από Disney Family.com, <http://family.go.com/education/article-62812-Pow>.
- Gravett, P. (2005). *Graphic novels: Stories to change your life*. New York: Collins Design.
- Gravett, P. (2010). *Hypercomics: The shapes of comics to come*. Ανάκτηση 4-11-10 από <http://www.paulgravett.com/index.php/articles/article/hypercomics/>.
- Green, J. M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*, 77 (1), 1-10.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory into Practice*, 23(1), 51-55.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gruenberg, S. (1944). The comics as a social force. *Journal of Educational Sociology*, 18, 204-213.
- Halsey, A. H. (Ed.). (1972). *Educational priority. Volume 1: E. P. A. Problems and policies*. London: HMSO.
- Hart, T. & Weinstein, L. (2004). *A word about multiple intelligences*. Ανάκτηση 20-7-2009 από StoryArk Workshops <http://www.tomhart.net/storyark/comics/multiple.html>.
- Hartley, J. (1994). *Designing instructional text* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. York, ME: Stenhouse.

- Hassett, D. D. & Schieble, M. B. (2007). Finding space and time for the visual in K-12 literacy instruction. *The English Journal*, 97(1), 62-68.
- Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *Reading Teacher*, 27, 54-55.
- Hayes, D. & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese"? *Journal of Child language*, 15, 395-410.
- Hayman, G. & Pratt, H. J. (2005). What are comics? In D. Goldblatt & L. B. Brown, (Eds.), *Aesthetics: A Reader in Philosophy of the Arts* (pp. 419-424). Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- Heath, D. & Heath, C. (2007). *Made to stick*. New York: Random House.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP.
- Heisler, F. (1947). A comparison of comic book and non-comic book readers of the elementary school. *Journal of Educational Research*, 40, 458-464.
- Hill, G. E. (1941). Taking the comics seriously. *Childhood Education*, 17, 413-414.
- Hill, G. E. & Trent, M. E. (1940). Children's interest in comic strips. *Journal of Educational Research*, 43, 30-36.
- Hilligoss, S. (2000). *Visual communication: A writer's guide*. New York: Longman.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd Ed.). Buckingham and Phila: Open University Press.
- Hull, G. & Zacher, J. (2004). What is after - school worth? Developing literacies and identities out - of school. *Voices in Urban Education*, 3, 36-44.

- Hutchinson, K. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23, 236-245.
- Jacobs, D. (2007). Marveling at the man called Nova: Comics as sponsors of multimodal literacy. *College Composition and Communication*, 59, 180-205.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, Y. & Cooper, E. (2007). Building academic success with underachieving adolescents. In K. Beers, R. Probst & L. Rief (Eds.), *Adolescent literacy: Turning promise into practice* (pp. 243-256). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241- 267.
- Jimenez - Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B. & Duschl, R. (2000). “Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. *Science Education*, 84, 757-792.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(1), 135-146.
- Kahan, J. & Stewart, S. (2006). *Caped crusaders 101: Composition through comic books*. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Kakalios, J. (2002). Adding pow! to your physics class with comic-book lessons. *Curriculum Review*, 42(2), 14-15.
- Kakalios, J. (2005). *The physics of superheroes*. New York: Gotham Books.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9- 37). London and New York: Routledge.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). 'Multiliteracies' as a framework for action. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies* (pp. 19-32). Australia: Common Ground Publishing.

Kannenbergh, G. (2001). The comics of Chris Ware: Text, image, and visual narrative strategies. In R. Varnum & C. T. Gibbons (Eds.), *Language of comics: Word and image* (pp. 174-97). Jacksonville: University Press of Mississippi, 2002.

Keene, E. O. & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweth, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice* (pp. 21-36). New York: Routledge.

Kendricks, N. (2000). *Comic-book artist uses work to take serious look at how hard life can be*. The San Diego Union - Tribune, E-8.

Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21 (4), 431-446.

Khordoc, C. (2001). The comic book's soundtrack: Visual sound effects in Asterix. In R. Varnum & C. T. Gibbons (Eds.), *Language of comics: Word and image* (pp. 156- 173). Jacksonville: University Press of Mississippi, 2002.

Klein, G. (1999). *Sources of power: how people make decisions*. Massachusetts: The MIT Press.

- Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher*, 34, 592-595.
- Kommers, P. A. M., Grabinger, S. & Dunlap, J. C. (Eds.) (1996). *Hypermedia learning environments, instructional design and integration*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kossack, S. & Hoffman, E. (1987). Use the news: A picture's worth a thousand words. Comprehension processing via the comics. *Journal of Reading*, 31(2), 174-176.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). London & New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and meaning of contemporary communication*. New York: Oxford University Press.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kunzle, D. (1973). *The early comic strip: Narrative strips and picture stories in the European broadsheet from c.1450 to 1825*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Lacassin, F. (1982). *Pour un neuvième art: Le bande dessinée*. Geneve - Paris: Slatiskine.
- Landow, G. P. (1997). *Hypertext 2.0: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). Sampling “the new” in new literacies. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1-24). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Lautenschläger, R. (2008). *Much discussed: Comic about the holocaust given try-out in history lessons*. Translation: C. Cave. Ανάκτηση 25-8-2009 από Goethe - Institut: <http://www.goethe.de/ges/pok/dun/en3955257.htm>.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. UK: University of Cambridge Press.

Lavin, M. R. (1998). Comic books and graphic novels for libraries. *Serials Review* 24(2), 31–45.

Lee, R. W. (2005). *Rubrics and scoring criteria*. Harding University. Ανάκτηση 8-6-2009 από [www.harding.edu/dlee/rubrics.pdf](http://www.harding.edu/dlee/rubrics.pdf).

Lesesne, T. (2007). Of times, teens, and books. In K. Beers, R. Probst, L. Rief (Eds.), *Adolescent literacy: Turning promise into practice* (pp. 61-80). Portsmouth, NH: Heinemann.

Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, III (pp. 743-770). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Levinson, J. (1979). Defining art historically. *The British Journal of Aesthetics*, 19, 232-250.

Lin, C. (2003). Literacy instruction through visual arts. Bloomington, IN: *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication* (ERIC Document Reproductive Services No. ED477612).

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

- Little, D. (2005). *In a single bound: A short primer on comics for educators*. Ανάκτηση 15-2-2009 από New Horizons for Learning, <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/little.htm>.
- Loranger, A. L. (1999). The challenge of content area literacy: A middle school case study. *Clearing House*, 72(4), 239-243.
- Luke, C. (2000). New literacies in teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 424-435.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397-403.
- Lyga, A. A. W. (2006). Graphic novels for (really) young readers. *School Library Journal*, 52(3), 56-61.
- Lynch, G. & Fleming, D. (2007). *Innovation through design: A constructivist approach to learning*. LAB 3000, RMIT University. Ανάκτηση 5-3-2007 από <http://lab.3000.com.au/research/research/index.jsp>.
- Mallia, G. (2007). Learning from the sequence: The use of comics in instruction. *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 3(3). Ανάκτηση 16-4-2008 από [http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3\\_3/mallia/Home](http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3_3/mallia/Home).
- Marrs, L. (2005). *American hypercomics in the 21st century*. An Independent Study Project, CSU East Bay Multimedia Graduate Program. Ανάκτηση 20-11-09 από <http://www.leemarrs.com/HYPER2.pdf>.
- Martin, J. & Powers, M. (1983). Organizational stories: More vivid and persuasive than quantitative data. In B. M. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (2nd ed.) (pp.162-168). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: Mid - Continent Regional Educational Laboratory.



- Masson, P. (1985). *Lire la bande dessinée*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Mathabane, M. (1986). *Kaffir boy*. New York: Plume.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 484-490.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 312-320.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing comics*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics*. Northampton MA: Kitchen Sink Press Inc.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. Bournemouth: Hyde Publications.
- McTaggart, J. (2008). Graphic novels, the good the bad and the ugly. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (pp. 27-46). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *Reading Teacher*, 61(1), 85-88.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Melis, E. & Monthienvichienchai, R. (2004). They call it learning style but it's so much more. Proceedings of the *World Conference on E-Learning in Corporate Government Healthcare and Higher Education* (eLearn-2004).
- Melrod, G. (1994). Digital unbound. In *Details*, October, 162-5 & 199.

Meskin, A. (2007). Defining comics? *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 65(4), 369-379.

Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368.

Mori, M. (2007). Graphic novels: Leading the way to teen literacy and leadership. *Indiana Libraries*, 26(3). Ανάκτηση 20-6-2010 από <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/1571/Graphic%20Novels.pdf?sequence=1>.

Morrison, T. G., Bryan, G. & Chilcoat, G. W. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), 758-767.

Moss, G. (2003). Putting the text back into practice: Junior age non-fiction as objects of design. In G. Kress & C. Jewitt (Eds.), *Multimodal Literacy* (pp. 73-87). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Murray, Ch. (2006). *Reading comics*. Scottish Word and Image Group website (Dundee: University of Dundee), Online Publications. Ανάκτηση 20-7-2009 από <http://www.dundee.ac.uk/english/swig/READING%20COMICS.pdf>.

Myers, B. R. (2002). *A reader's manifesto: An attack on the growing pretentiousness in American literary prose*. New Jersey: Melville House Publishing.

Naylor, S., Downing, B. & Keogh, B. (2001). An empirical study of argumentation in primary science, using concept cartoons as the stimulus. *Third International Conference of the European Science Education Research Association*. Thessaloniki, Greece.

Norton, B. (2003). The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers. *The Reading Teacher*, 57, 140-147.

Nugent, G. C. (1982). Pictures, audio, and print: Symbolic representation and effect on learning. *Educational Communication and Technology*, 30 (3), 163-174.

O' English, L., Matthews, J. G. & Lindsay, E. B. (2006). Graphic novels in academic libraries: From Maus and beyond. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 173-182.

O' Neil, D. (2001). *The DC comics guide to writing comics*. New York: Watson - Guptill Publications.

Ohler, J. (2009). Orchestrating the media collage. *Educational Leadership, Literacy 2.0* 66(6), 8-13. Ανάκτηση 17-3-2010 από [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/mar09/vol66/num06/Orchestrating\\_the\\_Media\\_Collage.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/mar09/vol66/num06/Orchestrating_the_Media_Collage.aspx).

Packalen, L. & Sharma, S. (2007). *Grassroots comics: A development communication tool*. Ministry for Foreign Affairs of Finland. Ανάκτηση 1-3-08 από [http://formin.finland.fi/developmentpolicy/publications/grassroots\\_comics.pdf](http://formin.finland.fi/developmentpolicy/publications/grassroots_comics.pdf).

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.

Paterson, J. (2007). Teaching literacy across the curriculum. *Middle Ground: National Middle School Association*. 10(4), 12-14 A.

Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *FORUM*, 33(1). Ανάκτηση 7-4-2008 από <http://exchanges.state.gov/forum>.

Peeters, B. (1991). *Case, planche, recit*. Paris - Tournai: Casterman.

Pennella, B. (2004). *Graphic novels: The power in the classroom*. Ανάκτηση 2-8-2008 από Brodart: Graphic Novels, [http://www.graphicnovels.brodart.com/teachers\\_perspective.htm](http://www.graphicnovels.brodart.com/teachers_perspective.htm).

Perret, M. (2001). And suit the action to the word: How a comics panel can speak Shakespeare. In R. Varnum, & C. T. Gibbons (Eds.), *Language of comics: Word and image* (pp. 123-44). Jacksonville: University Press of Mississippi, 2002.

Petkov, D. & Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology Education*, 3, 499-510.

Petropoulou, O., Vasilikopoulou, M. & Retalis, S. (2009). Enriched assessment rubrics: A new medium for enabling teachers to easily assess student's performance when participating in complex interactive learning scenarios. *Journal Operational Research*, 1109-2858.

Piazza, C. L. (1999). *Multiple forms of literacy: Teaching literacy and the arts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Porter, A. J. (2010). *Comics can make you a better communicator*. Ανάκτηση 15-12-2010 από <http://thecontentwrangler.com/2010/01/08/comics-can-make-you-a-better-communicator/>.

Pressley, M. & Woloshyn, V. (1995). *Comprehension strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.

Pustz, M. J. (1999). *Comic book culture: Fanboys and true believers*. Jackson: University Press of Mississippi.

Rall, T. (2006). *Attitude 3: The new subversive online cartoonists*. New York: Nantier Beall Minoustchine Publishing.

Rey, A. (1978). *Les specters de la bande*. Paris: Minuit.

Rhodes, J. & Robnolt, V. (2009). Digital literacies in the classroom. In L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 153-169). New York: The Guilford Press.

Ricouer, P. (1988). Preface to Gaudreault, A., *Du littéraire au filmique: System du recit*. Paris: Klincksieck, Meridiens.

Robin, B. (2005). *Educational uses of digital storytelling*. Main directory for the Educational Uses of Digital Storytelling, Instructional Technology Program. University of Houston. Ανάκτηση 1-12-2007 από <http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/default.htm>.

Robin, B. & Pierson, M. (2005). *A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom*. Digital Storytelling Workshop, SITE 2005, University of Houston. Ανάκτηση 1-12-2008 από <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/course/SITE2005>.

Rota, G. & Izquierdo, J. (2003). "Comics" as a tool for teaching biotechnology in primary schools. Issues in biotechnology teaching. *Electronic Journal of Biotechnology*, 6(2). Ανάκτηση 10-10-2009 από <http://www.ejbiotechnology.info/content/vol6/issue2/issues/2>.

Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *ACM Journal of Computers in Entertainment*, 1(2): *Educating Children Through Entertainment*, ACM Press. Ανάκτηση 10-10-2009 από [http://www.makebelieve.gr/mr/www/VP/vp\\_publications.html](http://www.makebelieve.gr/mr/www/VP/vp_publications.html).

Ruggieri, C. A. (2002). Multigenre, multiple intelligences, and transcendentalism. *The English Journal*, 92(2), 60-68.

Russikoff, K. A. & Pilgreen, J. L. (1994). Shaking the tree of 'Forbidden Fruit': A study of light reading. *Reading Improvement*, 31,122-124.

Sabin, R. (1996). *Comics, commix & graphic novels: A history of comic art*. London: Phaidon Press.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Sampson, D. (2002). Current and future research and technology developments in e-learning. *Industry and Higher Education Journal*, 16(4).

Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk. (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Educational Multimedia, Special Issue on Adaptive Educational Multimedia*, 4, 24-39.

Saraceni, M. (2003). *The Language of comics*. London: Routledge.

Schofield, K. (2005). *Research finds a dandy way to help young boys improve literacy*. Ανάκτηση 13-10-09 από <http://thescotsman.scotsman.com/education.cfm?id=384632005>.

Schwarz, G. E. (2006). Expanding literacies through graphic novels. *English Journal*, 95(6), 58-64.

Scott, G. (1999). *Change matters: Making a difference in education and training*. Sydney, St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.

Shih, Y. & Alessi, S. M. (1994). Mental models and transfer of learning in computer programming. *Journal of Research on Computing in Education*, 26, 155-175.

Silver, H., Strong, R. & Perini M. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences. *Educational Leadership*, 55 (1), 22-27.

Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Smith, N. R. (1985). Copying and artistic behaviours: Children and comic strip. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 26 (3), 147-156.

Sones, W. (1944). The comics and instructional method. *Journal of Educational Sociology*, 18, 232-240.

Sonnenschein, S., Baker, L., Katenkamp, A. & Beall, L. (2006). *Evaluation of the "Maryland Comics in the Classroom" pilot program*. Ανάκτηση 2-12-08 από [http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/24F49CEE-0E05-4E7B-B9CE-A7C692E4DCC3/17094/Comics\\_in\\_the\\_Classroom\\_Evaluation\\_Exec\\_Summary\\_06.pdf](http://www.msde.maryland.gov/NR/rdonlyres/24F49CEE-0E05-4E7B-B9CE-A7C692E4DCC3/17094/Comics_in_the_Classroom_Evaluation_Exec_Summary_06.pdf).

Sorapure, M. (2005). Between modes: Assessing student new media compositions. *Kairos* 10(2). Ανάκτηση 2-12-08 από: [kairos.technorhetoric.net/10.2/coverweb/sorapure/between\\_modes.pdf](http://kairos.technorhetoric.net/10.2/coverweb/sorapure/between_modes.pdf).

Spaniol, M., Klamma, R., Sharda, N. & Jarke, M. (2006). Web-based learning with non-linear multimedia stories. In W. Liu, Q. Li, R. W. H. Lau (Eds.), *Advances in Web-Based Learning, Proceedings of ICWL* (pp. 249-263). Penang, Malaysia, July 19 - 21, 2006. Springer -Verlag, Berlin Heidelberg, LNCS 4181.

Squier, S. M. (2008). So long as they grow out of it: Comics, the discourse of developmental normalcy and disability. *Journal of Medical Humanities*, 29, 71-88.

Standley, M. (2003). Digital storytelling using new technology and the power of stories to help our students learn-and teach. Ανάκτηση 10-8-2006 από Cable in the Classroom, [http://www.ciconline.com/Enrichment/Teaching/learningwithtechnology/magarticles/mag\\_0603\\_digital\\_storytelling.htm](http://www.ciconline.com/Enrichment/Teaching/learningwithtechnology/magarticles/mag_0603_digital_storytelling.htm).

Starr, L. (2004). *Eek! Comics in the classroom!* Ανάκτηση 10-8-2008 από [http://www.educationworld.com/a\\_curr/profdev/profdev105.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev105.shtml).

Stein, P. (2003). The Olifantsvlei fresh stories project: multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. In C. Jewitt, & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy* (pp. 123-138). New York: Peter Lang.

Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for Integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.

Stone, J. (2007). Popular websites in adolescents' out-of-school lives: Critical lessons on literacy. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 49- 63). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Street, B. (2003). What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman.

Sturm, J. (2002). Comics in the classroom. *The Chronicle of Higher Education*, B14-5. Ανάκτηση 13-5-2009 από <http://www.teachingcomics.org>.

Swain, E. H. (1978). Using comic books to teach reading and language arts. *Journal of Reading*, 22, 253-258.

Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: A brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 08(04), 1-17.

T Campbell (2005). A history of online comics. In S. Withrow & J. Barber, *Webcomics, tools and techniques for digital cartooning* (pp. 12-15). Cambridge, England: Ilex Press Limited.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. 66(1), 60-92.



Thoman, E. & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st century: An overview and orientation guide to media literacy education*. Ανάκτηση 15-8-2008 από The Centre for Media Literacy, <http://www.medialit.org/pdf/lit2105.pdf>.

Thompson, T. (2008). *Adventures in graphica: Using comics and graphic novels to teach comprehension*. Portland, Main: Stenhouse Publishers.

Thorndike, R. (1941). Words and the comics. *Journal of Experimental Education*, 10, 110-113.

Tiemensma, L. (2009). Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics. Paper presented in *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council*, Milan. Ανάκτηση 28-3-2010 από: <http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm>.

Tiner, R. (1997). *Figure drawing without a model*. Brunel House, England: David & Charles.

Toppo, G. (2005). Teachers are getting graphic. *USA TODAY* Ανάκτηση 28-3-2010 από [http://www.usatoday.com/life/books/news/2005-05-03-educational-comics\\_x.htm](http://www.usatoday.com/life/books/news/2005-05-03-educational-comics_x.htm).

Tsou, W., Wang, W. & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17–28.

Ujji, J. & Krashen, S. (1996). Comic book reading, reading enjoyment, and pleasure reading among middle class and chapter 1 middle school students. *Reading Improvement*, 33, 51-54.

UNESCO (2005). *EFA global monitoring report 2006: Education for all, literacy for life*. Paris, France: UNESCO.

Unsworth, L. (2008). Multiliteracies, e-literature and English teaching. *Language and Education*, 22(1), 62-75.

Vacca, C. (1959). Comic books as a teaching tool. *Hispania*, 42(2), 291-292.

Vassilikopoulou, M., Retalis, S., Nezi, M., Boloudakis, M. (2011). Pilot use of educational digital comics in language teaching. *Educational Media International*, 48(2), 115-126.

Vassilikopoulou, M., Boloudakis, M. & Retalis, S. (2007). From digitised comic books to digital hypermedia comic books: Their use in education. In Ch. Vrasidas, A. Stylianou - Georgiou & E. Papanastasiou (Eds), *Proceedings of Annual conference on Innovative Learning Environments (ILE 2007), Educational Media and Innovative Practices: Challenges and Visions*. International Council for Educational Media (ICEM). Nicosia, Cyprus, 20-22 September 2007.

Versaci, R. (2001). How comic books change the way our students see literature: One teacher's perspective. *The English Journal*, 91(2), 61-67.

Vincent, J. (2005). Multimodal literacies in the school curriculum: An urgent matter of equity. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, 2, 542-546.

Waters - Adams, S. (2006). *Action research in education*. Ανάκτηση 2-6-2010 από Faculty of Education, University of Plymouth: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>.

Waugh, C. (1976). In M. Horn (Ed.), *The world encyclopedia of comics*. New York: Chelsea House Publishers.

Weiner, S. (2004). Show, don't tell: Graphic novels in the classroom. *English Journal*, 94(2), 114.

Weitkamp, E. & Burnet, F. (2007). The Chemedian brings laughter to the chemistry classroom. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1911-1929.

Wertham, F. (1954). *Seduction of the innocent: The influence of comic books on today's youth*. New York: Rinehart.

Wheeler, K. (2004). *Freytag's pyramid adapted from Gustav Freytag's technik des dramas* (1863). Ανάκτηση 17-01-10 από [web.cn.edu/kwheeler/documents/Freytag.pdf](http://web.cn.edu/kwheeler/documents/Freytag.pdf).

Whitaker, P. (2005). *Managing to learn. Aspects of reflective and experiential learning in schools*. London: Cassell Publication.

Whitehead, Fr. (1977). *Children and the books*. London: Macmillan.

Williams, N. (1995). *The comic book as course book: Why and how*. Long Beach, CA: Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Withrow, St. & Barber, J. (2005). *Webcomics, tools and techniques for digital cartooning*. Cambridge, England: Ilex Press limited.

Witty, P. (1941). Reading the comics: A comparative study. *Journal of Experimental Education*, 10, 105-106.

Wölfflin, H. (1960). *Principles of art history. The problem of the development of style in later art*. Trans. Hottinger M.D. (orig. publ. 1915). New York: Dover Publications.

Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.

Wright, B. (2001). *Comic book nation: The transformation of youth culture in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Wright, G. & Sherman, R. (1999). Let's create a comic strip. *Reading Improvement*, 36(2), 66-72.

Yang, G. (2003). *Comics in education*. Online version of the final project proposal for Masters of Education degree at California State University at Hayward. Ανάκτηση 15-1-09 από <http://www.humblecomics.com/comicsedu/index.html/>.

Yang, G. (2008). Graphic novels in the classroom. *Language Arts*, 85, 185-192.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Ακριτίδου, Μ. & Αφεντουλίδου, Β. (2009). Η αξιοποίηση των πολυμέσων στη διδασκαλία των ομηρικών επών από μετάφραση. Το πρόγραμμα eXe (elearning HTML editor) και το παράδειγμα της πολυμεσικής εφαρμογής «Η ασπίδα του Αχιλλέα στην Ιλιάδα του Ομήρου». Στο Ν. Τζιμόπουλος & Α. Πόρποδα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. Σύρος, 8-10 Μαΐου, 2009.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1991). *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1989). Τα εικονογραφημένα περιοδικά για παιδιά στον καθρέφτη. Έρευνα. *Διαδρομές*, 15, 177-179.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.

Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.

Α.Π.Σ. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 19-11-2009 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depss>.

Αργύρης, Μ. (2002). Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. Στο: Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής* (σελ. 98-118). Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.

Βακαλούδη, Α. Δ. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες-θεωρία και πράξη: Εισαγωγή στη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων*

*Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Φιλολογικά διαθεματικά μαθήματα με τη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και διαδικτυακών μέσων.* Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.

Βαλλάτος, Φ. (2011). Η άνοδος κι η άνοδος του ελληνικού κόμικ. *Lifo*, 249, 19/5/2011. Ανάκτηση 19-05-2011 από <http://www.lifo.gr/mag/features/2650>.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.

Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης Μ. & Ρετάλης, Σ. (2007). Αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στην εκπαίδευση: Προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας. Στο Ν. Δαπόντες & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Διαδίκτυο* (Τόμος Α΄, σελ. 456-465). Σύρος, 4-6 Μαΐου, 2007.

Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Αράπογλου, Ι., Αλτάνης, Ι., Γεωργιακάκης, Π. & Ρετάλης, Σ. (2008). Αποτελέσματα πιλοτικού εργαστηρίου χρήσης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «ΤΠΕ & Εκπαίδευση»* (σελ. 1-15). Πειραιάς, 4 & 5 Οκτωβρίου, 2008.

Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Αράπογλου, Ι., Γεωργιακάκης, Π., & Ρετάλης, Σ. (2009). Πιλοτικό εργαστήριο χρήσης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα την ισότητα των δύο φύλων. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σελ. 681-688). Βόλος, 24-26 Απριλίου, 2009.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Οδηγός για φοιτητές και υποψηφίους διδάκτορες (Α.- Β. Ρήγα. Επιμ. έκδοσης και μετάφρασης). Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Βερτσέτης, Α. (2002). *Διδακτική της αρχαίας γραμματείας* (Γ΄ εκδ). Αθήνα.

Βρασίδης, Χ., Ζέμπυλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σελ. 35-58). Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.

Γαλάνη, Μ. & Παπαστάμος, Β. (2009). «Ριζομπερδέματα»: Διαθεματική δραστηριότητα δημιουργίας κόμικς μαθηματικών στην ενότητα των ριζών. Στο Ν. Τζιμόπουλος & Α. Πόρποδα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. Σύρος, 8-11 Μαΐου, 2009.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Χ. (2006). Η παιδική λογοτεχνία στα πλαίσια της χειραφετητικής παιδαγωγικής: Μια πρόταση για διεύρυνση του προγράμματος «πολιτική παιδεία της χειραφέτησης». *Virtual School, The sciences of Education Online*, 3(3).  
Ανάκτηση 10-11-10 από  
<http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/GeorgiouChildLiterature.html>.

Γιακουμάτου, Μ. - Τ. (2002). Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: Ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (Τόμος Β΄, σελ. 180-189). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 26 - 29 Σεπτεμβρίου, 2002.

Γιάννου, Τ. (2008). *Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ)*. Πάτρα: ΕΑΠΤΥ, 82 - 98.

Γκοτοβός, Α. (1996). Παραμύθι και κόμικς: Μια παράλληλη θεώρηση. Στο Γ. Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το Παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 669 - 678). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δ. Π. Θ.: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Δαλακώστα, Κ., Παπαρρηγοπούλου - Καμαριωτάκη, Μ., Παλυβός, Ι. & Σπυρέλλης, Ν. (2006). «Εννοιολογικά Cartoons: Μια πολυμεσική εφαρμογή για τη διδασκαλία των φυσικών επιστήμων σε μαθητές Ε΄ δημοτικού». Στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Ε.Τ.Π.Ε.): Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (Τόμος Α΄, σελ. 107-113). Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου, 2006.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 19-11-2009 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

Dorfman, A. & Mattelart, A. (1982). *Ντόναλντ ο απατεώνας: Η η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά* (μτφρ. Α. Ζακόπουλου & Ν. Τσαούλα). Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον.

Eco, U. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες: Θεωρία και ιδεολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας* (μτφρ. Ε. Καλλιφατίδη). Αθήνα: Εκδ. Γνώση.

Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Πάτρα: Εκδ. ΕΑΠ.

Fokemma, D. & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα* (μτφρ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ερ. Καψωμένος). Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.

Frey, K. (1998). *Η Μέθοδος "Project": Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε..

Jauss, R. H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα* (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνου). Αθήνα: Εκδ. Εστία (4η έκδοση).

Καούα, Α. (2005). Ένα τέρας για κάθε ξόρκι: Πτυχές του φανταστικού στα κόμικς. Στο Π. Κρητικός & Ε. Σαμπανίκου, *Ιχνηλατώντας το φανταστικό: Τα Ελληνικά κόμικς του φανταστικού 1978-2004* (σελ. 7-22). Αθήνα: Εκδ. Futura.

Καούα, Α. (2008α). *Σημειώσεις για το μάθημα: Εναλλακτική τέχνη και αφήγηση I: Ένατη τέχνη και λογοτεχνία*. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας- Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 8-11-08 από [http://www.ct.aegean.gr/people/kawa/enalak\\_texni1.doc](http://www.ct.aegean.gr/people/kawa/enalak_texni1.doc).

Καούα, Α. (2008β). *Σημειώσεις για το μάθημα: Εναλλακτική τέχνη και αφήγηση II: Ένατη τέχνη και κινούμενη εικόνα*. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας-Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 8-11-08 από [http://www.ct.aegean.gr/people/kawa/enalak\\_texni2.doc](http://www.ct.aegean.gr/people/kawa/enalak_texni2.doc).

Καρτσιώτης, Θ., Κουμπιάς, Ε., Λάιος, Λ., Λούπης, Μ., Μπούτα, Χ., Παπαγιάννη, Α., Παπασαλούρος, Α., Παππά, Μ., Παρασκευά, Φ. & Ρετάλης, Σ. (2007). Μεταπτυχιακό εκπαιδευτικό υλικό για επιμορφωτές Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) με τίτλο: *Εκπαίδευση Επιμορφωτών "Ε2- Παιδαγωγικά"* (σελ. 72- 93, 140- 147). Βασική έκδοση.

Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η νέα αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου: Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.



Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τόμος Α', (σελ. 55-83). Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω/Γ. Δαρδανός.

Κουτσογιάννης, Δ. (1999). Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προκαταρκτικές παρατηρήσεις. Ανακοίνωση στη διεθνή ημερίδα: *Πληροφορική - Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*. Θεσσαλονίκη, 23 Νοεμβρίου, 1999: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2000). Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 20ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σελ. 234-244). Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής* (σελ. 393-419). Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας συνολικής θεώρησης των φιλολογικών σχολικών πρακτικών*. Επιμορφωτικό υλικό: Εκπαίδευση επιμορφωτών σε πανεπιστημιακά κέντρα επιμόρφωσης, τεύχος 3: ΠΕ02, 32-41. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.

Κρητικός, Π. & Σαμπανίκου, Ε. (2005). *Ιχνηλατώντας το φανταστικό: Τα ελληνικά κόμικς του φανταστικού 1978-2004*. Αθήνα: Εκδ. Futura.

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των μέσων: Νέα μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Κυνηγός, Π. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σελ. 396 - 416). Αθήνα: Εκδ. Σείριος.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς, παιδιά και αστείο: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση ενός σημειωτικού είδους*. Αθήνα: Εκδ. Εξάντας.

Lowenthal, L. (1984). Ιστορικές προοπτικές της προοριζόμενης για το πλατύ κοινό κουλτούρας. Στο Adorno κ.ά. *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον.

Μαγνήσαλης, Κ. Γ. (1996). *Δημιουργική θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εκδ. Interbooks.

Μάινας, Δ. (2009). Γνωρίζω τα ελληνικά νησιά: Μια διδακτική πρόταση που συνδυάζει τις ΤΠΕ με τα νέα βιβλία Ν. Ε. Γλώσσας Α' και Β' Γυμνασίου. Στο Φ. Γούσιας, *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: «Σχολείο 2.0»* (σελ. 629-636). Πειραιάς, 17 & 18 Οκτωβρίου, 2009.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α', σελ. 245-304). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Μαλαφάντης, Κ. (1990). Τα κόμικς και το κοινό τους. *Διαβάζω*, αφιέρωμα: *Βιβλίο και εικονογράφηση*, 248, 63-72, 17-10-1990.

Μαλαφάντης, Κ. (1996). Συνηγορία των κόμικς. Στο Γ. Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 742-766). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δ. Π. Θ.: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Μαρτινίδης, Π. (1996). Από τα παιδιά του χρόνου στα παιδιά του χώρου: Η αφήγηση ως χρονική ροή ή ως χωρική ανάπτυξη και τα «κόμικς» ως ενδιάμεση, ιδεώδης σύγκλιση. Στο Γ. Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 712-725). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δ. Π. Θ. : Εκδόσεις Οδυσσέας.

Μαρτινίδης, Π. (1994). *Συνηγορία της παραλογοτεχνίας* (Β' έκδ. συμπληρωμένη). Αθήνα: Εκδ. Υποδομή.

Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς: Τέχνη και τεχνική της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις («Α.Σ.Ε.»).

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* (Γ' έκδ.). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μητσοκοπούλου, Β. (2008). Γραμματισμός. Στον τόμο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανάκτηση 26-6-2009 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html).

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Minder, M. (2007[1999]). *Λειτουργική Διδακτική: Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (μτφρ. Φ. Αρβανίτης). Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Μιχάλης, Α. (2009). Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ν. Τζιμόπουλος & Α. Πόρποδα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για*

τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη (σελ. 235-244). Σύρος, 8-10 Μαΐου, 2009.

Μουλά, Ε. & Κοσεγιάν, Χ. (2010). *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση, διδακτικές προτάσεις - Παιδαγωγικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Νέζη, Μ. (2000). e-διδακτική: Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμέτοχη: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πάτρα, 15 Οκτωβρίου, 2000.

Νέζη, Μ. & Σεφερλή, Π. (2005). Γλωσσική διδασκαλία και τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας: Η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα. *Φιλολογική*, 92, 79-84.

Νέζη, Μ., Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Αλτάνης, Ι. & Ρετάλης, Σ. (2009). Πιλοτική χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Στο Φ. Γούσιας, *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ: Σχολείο 2.0* (σελ. 314-325). Πειραιάς, 17 & 18 Οκτωβρίου, 2009.

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία & νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Κέδρος. Εκπαίδευση.

Παντελίδου - Μαλούχα Μ. (1984). Η συμβολή των κόμικς στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών. *Διαβάζω*, τ. 94, 41-47.

Πανάϊκας, Π. Σ. (1998). Στάσεις των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου απέναντι στα εικονογραφημένα περιοδικά. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδ. ιδίου.

Παπαντωνάκης Γ. (2003). *Σημειώσεις για το μάθημα εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος. Ανάκτηση 16-2-07 από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/papantonakis.asp#>.

Παπαρούση, Μ. (2007). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση* (σελ. 179-196). Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Παν/μίου Θεσσαλίας.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Α' & Τόμος Β', Αθήνα.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σελ. 319-334). Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω/Γ. Δαρδανός.

Ρετάλης, Σ. (Επιμ.). (2005). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Εισαγωγικό Σημείωμα (σελ. 13-17). Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.

Ρώσσιου, Ε. (2010). *Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών σε συνέργεια με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση εικονικών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Σαμαρά, Χ., Pappas, V. & Georgiadis, R. (2003). Διερεύνηση των δυνατοτήτων της σχεδίασης και ανάπτυξης διαδικτυακών πολυμεσικών σχεδίων εργασίας (project) στο σχολείο. Στο Μ. Ιωσηφίδου & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική πράξη* (σελ. 380-395). Σύρος, 9-11 Μαΐου, 2003.

Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Σοφός Α. & Λιάπη Β. (2007). Καινοτομίες στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Αξιολόγηση με κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) και αυτοαξιολόγηση του μαθητή με φύλλα καταγραφής της μάθησης (learning logs) στη μιντιακή εκπαίδευση/αγωγή (media education). Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: Παιδαγωγική αξιοποίηση των Ν.Τ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 33-46). Πειραιάς, 6 & 7 Οκτωβρίου, 2007.

Συμεωνίδης, Β. & Φώλια, Σ. (2009). Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την κριτική και δημιουργική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: Ένα παράδειγμα». Στο Ν. Τζιμόπουλος & Α. Πόρποδα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. Σύρος, 8-10 Μαΐου, 2009.

Ταρλαντέζος, Α. (2006). *Ιστορία των κόμικς*. Αθήνα: Εκδ. Αιγόκερως.

Τζιόβας, Δ. (1983). Η έννοια του αναγνώστη στη θεωρία της Λογοτεχνίας. *Πολίτης*, 62, 78–87.

Τριαντοπούλου, Θ., Νέζη, Μ., Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουνδάκης, Μ. & Ρετάλης, Σ. (2010). Πολυτροπική αναπαράσταση της Ιλιάδας με αξιοποίηση λογισμικού ψηφιακών κόμικς. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή - Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (Τόμος Β΄, σελ. 469-476). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου, 2010.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας: Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

*Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1). Θεσσαλονίκη: Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή. Ανάκτηση 26-6-2009 από

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/5.htm>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 27 (113), 405-414.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-117. Θεσσαλονίκη: Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή. Ανάκτηση 26-6-2007 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>.

Χριστοπούλου, Μ. & Λαμπροπούλου Ν. (2006). Εικαστική αγωγή, άτυπη μάθηση και διαδίκτυο: Αγωγή του οπτικού πολιτισμού μέσω δημιουργίας ιστοσελίδων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: ΤΠΕ & Εκπαίδευση: Από το μαυροπίνακα στις ευρυζωνικές δορυφορικές επικοινωνίες* (σελ. 85-92). Αργυρούπολη, 14-16 Οκτωβρίου, 2005.

Χρυσοφίδης, Κ. (2002) *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

## ΤΟΠΟΘΕΣΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΙΣΤΟΥ

*Africa e Mediterraneo*

[http://www.africaediterraneo.it/ENG/projects/eng\\_projects\\_africacomics.shtm](http://www.africaediterraneo.it/ENG/projects/eng_projects_africacomics.shtm).

Ανάκτηση 10-6-2010.

*Anne Frank Centre*, <http://www.annefrank.org/>. Ανάκτηση 22-10-2008.

*Banchi di Nuvole*, <http://www.banchidinuvole.org/>. Ανάκτηση 22-10-2008.

*BBC/ British Council Teaching English*,

<http://www.teachingenglish.org.uk/try/resourcetry/comics.shtml>. Ανάκτηση 10-

12-2007

*Bringing Classics to Life*, <http://www.classicalcomics.com/education/index.html>.

Ανάκτηση 20-8-2000.

*Centre internationale de la Bande Dessinée Et De L'image*, Angoulême,

<http://www.citebd.org/>. Ανάκτηση 12-2-2009.

*Classical Comics, Bringing Classics to Life*,

<http://www.classicalcomics.com/education/index.html>. Ανάκτηση 22-8-2008.

*Common values, What is Common values?*

<http://www.valeurscommunes.org/home.php>. Ανάκτηση 16-4-08.

*Concept Cartoon*, <http://www.conceptcartoons.com/>. Ανάκτηση 2-6-2008.

*CoSy\_ComicStripCreator*, <http://www.comicstripcreator.org/>. Ανάκτηση 20-8-

2008.

*ComicLab*, <http://www.webcomicbookcreator.com/>. Ανάκτηση 5-10-2008.

*Diamond BookShelf*, <http://diamondbookshelf.com/public/>. Ανάκτηση 12-4-2009.

*Digital Storytelling Association (DSA, 2005)*, <http://www.dsaweb.org/>. Ανάκτηση

12-6-2008.



*Educational Comics - USA Embassy*, <http://nepal.usembassy.gov/comics.html>.  
Ανάκτηση 22-8-2008.

*EduComics*, <http://www.educomics.org/>. Ανάκτηση 2-6-2009.

*Electric Spirit*, <http://www.borderwalker.com/electricspirit.asp>. Ανάκτηση 6-9-2008.

*Factoring with Mr. Yang and Mosely the Alien*  
<http://www.humblecomics.com/factoring/index.html>. Ανάκτηση 22-12-2007.

*Feeding Minds Fighting Hunger*,  
[http://www.feedingminds.org/info/info\\_cartoon.htm](http://www.feedingminds.org/info/info_cartoon.htm). Ανάκτηση 9-3-2008.

*Ikcomics*, <http://www.ikcomics.com/>. Ανάκτηση 10-2-2008.

*Larry Gonick. History Science and Nonsense*, <http://www.larrygonick.com/>  
Ανάκτηση 22-8-2008.

*For Beginners*, <http://www.writersandreaders.com/>. Ανάκτηση 21-5-2007.

*Lai - momo*, [www.laimomo.it/](http://www.laimomo.it/). Ανάκτηση 2-4-2010.

*Logicomix*, <http://www.logicomix.com/gr/>. Ανάκτηση 22-5-2010.

*Lucca Comics & Games in Lucca*,  
<http://www.luccacomicsandgames.com/page.php?page=7>. Ανάκτηση 7-10-2007.

*Manga Shakespeare*, <http://www.selfmadehero.com/books.php>. Ανάκτηση 22-8-2008.

*Maryland Comic Book Initiative*,  
[http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/recognition-partnerships/md\\_comic-book.htm/](http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/recognition-partnerships/md_comic-book.htm/). Ανάκτηση 10-3-2008.

*Μικρός Απόπλους, Ομήρου Ιλιάδα*, <http://www.mikrosapoplous.gr/iliada/>.  
Ανάκτηση 20-9-2010.

*NACAE, The National Association of Comics Art Educators*,  
<http://www.teachingcomics.org/>. Ανάκτηση 2-7-2007.

*Nature*, <http://www.nature.com/nature/comics/syntheticbiologycomic/index.html>.  
Ανάκτηση 12-6-2008.

*PUB: Public Understanding of Biotechnology*,  
<http://www.pub.ac.za/resources/teach.html> Resources. Ανάκτηση 11-11-2008.

*Publishers Weekly: Marvel illustrated Adapts Literary Classics*,  
[www.publisherweekly.com/article/CA6513480.html](http://www.publisherweekly.com/article/CA6513480.html). Ανάκτηση 12-6-2008.

*ReadWriteThink of NCTE INTERNATIONAL READING ASSOCIATIONS*,  
<http://www.readwritethink.org/>. Ανάκτηση 12-5-2008.

*Secret Origins 101*, <http://my.ilstu.edu/~anwilli/eng239/>. Ανάκτηση 12-1-2011.

*Smithsonian Museum of Natural History*,  
<http://anthropology.si.edu/writteninbone/comic/index.html#>. Ανάκτηση 12-10-2010.

*The Comic Book Project, Center for Educational Pathways*,  
<http://www.comicbookproject.org/>. Ανάκτηση 20-11-2008.

*The Diamond Bookshelf*, <http://bookshelf.diamondcomics.com/public>. Ανάκτηση 2-8-2008.

The Maryland State Department of Education (MSDE),  
<http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/recognition-partnerships/md-comic-book>. Ανάκτηση 12-6-2008.

*The Artistic History of Webcomics*,  
<http://webcomicsreview.com/examiner/issue050912/history1.html>. Ανάκτηση 12-6-2009.

*Wikipedia*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_comics](http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_comics). Ανάκτηση 22-8-2009.

*Wikipedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Hypercomics>. Ανάκτηση 22-8-2009.

*World Association of Girl Guides and Girl Scouts* (WAGGGS)  
<http://www.waggsworld.org/en/news/397>. Ανάκτηση 16-4-08.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Οδηγός διδασκαλίας-Βιβλίο Καθηγητή**





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

**ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΨΗΦΙΑΚΩΝ/ΥΠΕΡΜΕΣΙΚΩΝ ΚΟΜΙΚΣ**  
**ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

**ΟΔΗΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ -**  
**ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ**

**Συγγραφείς**  
**Βασιλικοπούλου Μαριάνθη**  
**Νέζη Μαρία**  
**Μπολουδάκης Μιχάλης**  
**Ρετάλης Σομεών**

# Περιεχόμενα

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>3</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ COMICLAB.....</b>	<b>4</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΣΕΝΑΡΙΟ.....</b>	<b>5</b>
3.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ.....	5
3.1.1. Τίτλος διδακτικού σεναρίου και σύντομη περιγραφή του.....	5
3.1.2. Διδακτική προσέγγιση.....	5
3.1.3. Βιβλιογραφία.....	7
3.2. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	8
Φύλλο εργασίας 1.....	9
Φύλλο εργασίας 2.....	12
3.3. ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΚΟΜΙΚ.....	16
3.4. ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ ΚΟΜΙΚΣ.....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....</b>	<b>20</b>
4.1. ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΟΜΙΚΣ.....	20
4.2. ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ.....	22
4.3. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.....</b>	<b>26</b>
5. 1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ.....	26
5.1.1 Σύντομη Περιγραφή .....	26
5.1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές-ενότητες σχολικών εγχειριδίων/Τάξεις στις οποίες απευθύνεται .....	26
5.1.3 Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ....	26



5.1.4 Οργάνωση της διδασκαλίας, προαπαιτούμενη γνώση & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή .....	27
5.1.5 Διδακτικοί Στόχοι .....	28
5.1.6 Διάρκεια .....	29
5.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	29
5.2.1 Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ .....	30
5.2.2 Το σενάριο .....	30
5.2.3 Επέκταση – Αξιολόγηση .....	31
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>33</b>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το υλικό αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούν να εισάγουν στη διδακτική πρακτική το λογισμικό ComicLab για τη δημιουργία εκπαιδευτικών ψηφιακών/υπερμεσικών κόμικς στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους ή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, εφόσον πρόκειται για διαθεματικό project, σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τη διαδικασία δημιουργίας ενός ψηφιακού βιβλίου κόμικς με υπερμεσικά στοιχεία, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

Ενδεικτικά, παρουσιάζεται το λογισμικό ComicLab και λίγα στοιχεία για τις λειτουργίες του, η δομή ενός σχετικού εκπαιδευτικού σεναρίου που εκμεταλλεύεται τις ΤΠΕ μαζί με κάποια προτεινόμενα φύλλα εργασίας, ένας συγκεντρωτικός πίνακας του περιεχομένου του βιβλίου κόμικς, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές ως σχεδιάγραμμα για την κάθε σελίδα του κόμικς που επίκειται να φτιάξουν, και ένα γλωσσάριο. Τέλος, για την αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας όσο και του τελικού προϊόντος προτείνονται ερωτηματολόγια και ρουμπρίκες αξιολόγησης οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση από τους μαθητές /τριες, όσο και για διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό αυτό και να το τροποποιήσει σύμφωνα με τις ανάγκες του. Το παρόν τεύχος κλείνει με μια ενδεικτική μελέτη περίπτωσης στην οποία εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά τα παραπάνω.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ COMICLAB

Προτείνεται το λογισμικό ComicLab (<http://www.webcomicbookcreator.com/>) για τη δημιουργία υπερμεσικών ψηφιακών κόμικ στριπ. Το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα μορφοποίησης των σελίδων σύμφωνα με τις ανάγκες των δημιουργών. Οι συγγραφείς μπορούν να μετακινούν τα πλαίσια κατά μήκος της σελίδας, προκειμένου να υποστηριχθούν πολλές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σήμερα στη συγγραφή κόμικς. Παρέχεται ακόμη η δυνατότητα εισαγωγής γνωστών τύπων αρχείων εικόνων (JPEG, BMP, GIF, PNG) για φόντο πλαισίων και cliparts. Τα μπαλόνια διαλόγου μπορούν να περιέχουν απλό κείμενο ή υπερσυνδέσμους, ώστε να μην περιορίζονται τα κείμενα των διαλόγων στα όρια του μπαλονιού ή στη λεζάντα.

Η αρχιτεκτονική του είναι βασισμένη σε μία υπερμεσική μηχανή παραγωγής λογισμικού π.χ. Macromedia Flash, ώστε να επιτρέπεται η χρήση των πολυμεσικών στοιχείων σε δικτυακά κόμικς. Η εξαγωγή τους γίνεται σε ένα αρχείο Zip που περιέχει τα υλικά των κόμικς και xml αρχεία με τα μεταδεδομένα του υλικού και του δημιουργού, προκειμένου να μπορούν να αναζητηθούν και να αναρτηθούν από ψηφιακές βιβλιοθήκες του παγκόσμιου ιστού, καθιστώντας έτσι εύκολη την επαναχρησιμοποίησή τους, αλλά και την αξιολόγησή τους από άλλους χρήστες (μαθητές, καθηγητές ή δημιουργούς εκπαιδευτικών κόμικς) μέσω κάποιας ηλεκτρονικής κοινότητας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΣΕΝΑΡΙΟ**

### **3.1.ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

#### **3.1.1.Τίτλος διδακτικού σεναρίου και σύντομη περιγραφή του**

- **Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα-ενότητες σχολικών εγχειριδίων**
- **Τάξεις στις οποίες απευθύνεται**
- **Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.**
- **Οργάνωση της διδασκαλίας, προαπαιτούμενη γνώση & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή**
- **Διδακτικοί Στόχοι**
  - Ως προς το γνωστικό αντικείμενο
  - Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ
  - Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία
- **Εκτιμώμενη διάρκεια**

#### **3.1.2.Διδακτική προσέγγιση**

- **Θεωρητικό πλαίσιο**

Σύντομη αναφορά σε θεωρίες μάθησης (π.χ. ανακαλυπτική μάθηση, εγκαθιδρυμένη μάθηση, εποικοδομισμός κ.λπ.) και διδακτικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου που υποστηρίζουν το σενάριο

- **Μεθοδολογική προσέγγιση**

Οι στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. μέθοδος project, ομαδοσυνεργατική μάθηση) που ακολουθούμε.

- **Οι ΤΠΕ ως γνωστικό εργαλείο**

Ο ρόλος των τεχνολογικών εργαλείων στη δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών ή αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων και γενικά η προστιθέμενη αξία τους.

- **Εφαρμογή στην τάξη του σεναρίου (Διαδικασία - Προβληματική - Παρουσίαση δραστηριοτήτων με φύλλα εργασίας- Τελικό προϊόν)**

Περιγραφή των δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του σεναρίου, αναλυτικά ανά διδακτική ώρα, παρουσίαση των φύλλων εργασίας που εμπεριέχουν τις περισσότερες από αυτές (βλ. προτεινόμενα φύλλα εργασίας), προσδιορισμός του τελικού προϊόντος (ηλεκτρονικό βιβλίο κόμικς με υπερμεσικά στοιχεία και θέμα σχετικό με το διδακτικό αντικείμενο ή τα διδακτικά αντικείμενα και έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας του).

- **Αξιολόγηση**

*α) Διαμορφωτική*

Καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών και των χειρισμών τους.

*β) Τελική*

Μπορεί να υιοθετηθεί το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αξιολόγησης από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές, της αξιολόγησης της ομάδας και της αξιολόγησης του Σχεδίου Εργασίας από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Η υλοποίηση της γίνεται με εποικοδομητική συζήτηση και με τη βοήθεια ρουμπρικών (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων).

- **Επέκταση του σεναρίου**

- Περιγραφή των δυνατοτήτων τροποποίησης - επέκτασης του σεναρίου.
- Δυνατότητα διαθεματικής - διεπιστημονικής προσέγγισης.

### **3.1.3.Βιβλιογραφία**

Πηγές -έντυπες και ηλεκτρονικές- που χρησιμοποιήσαμε για τη δημιουργία του σεναρίου καθώς και συμπληρωματικές πηγές που θεωρούμε χρήσιμες για την κατανόηση του σεναρίου.

### 3.2.ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### Διαδικασία

Για να δημιουργήσετε τις εικονογραφημένες ιστορίες σας (κόμικς) συνεργάζεστε σε ομάδες. Ο ευκολότερος τρόπος για να δημιουργήσετε μια ενδιαφέρουσα ιστορία είναι να προγραμματίσετε το κάθε κομμάτι της, προτού να αρχίσετε να γράφετε.

- Σε πρώτη φάση, στην αίθουσα διδασκαλίας εργάζεστε ως σεναριογράφοι. Ακολουθώντας τα βήματα που περιγράφονται στο φύλλο εργασίας 1 οργανώνετε την αφήγηση της ιστορίας σας (Θέμα, Χρόνος, Χώρος, Χαρακτήρες, Πλοκή-Δράση, Διάλογοι).
- Σε δεύτερη φάση, στο εργαστήριο της Πληροφορικής εργάζεστε ως σκιτσογράφοι. Σύμφωνα με το φύλλο εργασίας 2 σχεδιάζετε τη δράση στο κάθε καρέ, μεταφράζοντας τις λέξεις σε εικόνες, έτσι ώστε να υπηρετείται το σενάριο που έχετε γράψει στην προηγούμενη φάση. Τοποθετείτε τις λεζάντες και τους διαλόγους, επανελέγχετε την ορθογραφία, τη γραμματική, το συντακτικό. Ολοκληρώνετε το κόμικς σας, προσέχοντας κείμενο και εικόνα να συνεργάζονται στην αφήγηση μιας καλής ιστορίας.
- Σε τρίτη φάση στο εργαστήριο της πληροφορικής ή στην αίθουσα διδασκαλίας γίνεται προβολή και αξιολόγηση των ψηφιακών κόμικς με βάση κριτήρια, που ήδη γνωρίζετε (φύλλα εργασίας 1 και 2).
- Σε τέταρτη φάση, αφού έχουν γίνει οι κατάλληλες διορθώσεις, τροποποιήσεις, συμπληρώσεις, «ανεβάζετε» τα ψηφιακά κόμικς σας στην ιστοσελίδα του σχολείου. Περιμένετε την ανταπόκριση της μαθητικής κοινότητας του σχολείου σας μέσα από τα σχόλια των συμμαθητών και συμμαθητριών σας!

Κάθε επιτυχία!

## Φύλλο εργασίας 1

Όνοματεπώνυμο	Τμήμα	Ημερομηνία

### Σεναριογράφοι

Για να οργανώσετε την αφήγηση μιας ιστορίας ακολουθήστε τα προτεινόμενα βήματα:

- Συμπληρώνετε τον ακόλουθο πίνακα που περιγράφει το διάγραμμα της ιστορίας.

Αφηγηματική Δομή	Ιδέες σας
<b>Κύρια ιδέα:</b> Μιλήστε για την ιδέα στην οποία βασίζεται η ιστορία σας.	
<b>Ο χρόνος και τόπος της ιστορίας σας:</b> Ποιες λεπτομέρειες περιγράφουν τον τόπο και χρόνο π.χ. εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος, αντικείμενα, επίπλωση, τοπίο, ήχοι, ώρα της ημέρας, εποχή.	
<b>Βασικός χαρακτήρας:</b> Το πρόσωπο, ζώο ή πλάσμα το οποίο πρωταγωνιστεί στην ιστορία σας: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ποιο είναι το όνομά του;</li><li>• Πώς είναι εμφανισιακά και ηλικιακά;</li><li>• Πώς μιλάει, τι σκέφτεται και πώς ενεργεί;</li><li>• Ποιο είναι το ιδιαίτερο γνώρισμά του;</li></ul>	
<b>Άλλοι χαρακτήρες:</b> Άνθρωποι, ζώα ή πλάσματα που μετέχουν στην ιστορία. <ul style="list-style-type: none"><li>• Ποια είναι τα ονόματά τους; Πώς είναι εμφανισιακά και ηλικιακά;</li><li>• Πώς μιλούν και τι σκέφτονται;</li><li>• Πώς συνδέονται με τον κύριο χαρακτήρα; Είναι φίλοι ή εχθροί;</li><li>• Πώς συνδέονται με την ιστορία, δημιουργούν το πρόβλημα ή βοηθούν στη λύση του;</li></ul>	
<b>Πλοκή (α):</b> Τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία και προωθούν την κύρια ιδέα. <ul style="list-style-type: none"><li>• Αρχική κατάσταση (Τι συμβαίνει στην αρχή;)</li><li>• Ποιά γεγονότα συμβαίνουν στη συνέχεια και ανατρέπουν την αρχική κατάσταση;</li><li>• Ποιο είναι το πρόβλημα (ερώτημα ή επιθυμία) του ήρωα που λύνεται με το</li></ul>	





- Στη συνέχεια φτιάχνετε τους διαλόγους που θα αναπτύσσονται ανάμεσα στα πρόσωπα σε κάθε σκηνή. Μην ξεχνάτε ότι στον προφορικό λόγο χρησιμοποιούνται συνήθως ερωτηματικές και ελλειπτικές προτάσεις, ανάλογα βέβαια με την ηλικία, τη θέση και τη μόρφωση των προσώπων. Προσέξτε ιδιαίτερα το ρόλο των σημείων στίξης στην απόδοση των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Μην ξεχνάτε: κάθε έργο, κάθε πλοκή, είναι «ένας χαρακτήρας μ' ένα πρόβλημα» (William Miller).*

## Φύλλο εργασίας 2

Όνοματεπώνυμο	Τμήμα	Ημερομηνία

### Σκιτσογράφοι

**A. Πάρτε τη φόρμα που συμπληρώσατε και το κείμενό σας με τις σκηνές και τους διαλόγους και πιάστε δουλειά. Ώρα για ComicLab!**

- Αποφασίστε από την αρχή για τον αριθμό των σελίδων της ιστορίας σας. Λάβετε υπόψη σας το διαθέσιμο χρόνο και υπολογίστε ένα κόμικς περίπου 5-6 σελίδων. Ενδεικτικά:  
Σελίδα 1: Πότε, ποιός και πού;  
Σελίδα 2: Αρχική κατάσταση.  
Σελίδα 3: Περιπέτεια: Πρόβλημα (στέρηση ή επιθυμία) ήρωα/ Στόχος  
Σελίδα 4-5: Δράση: Δοκιμασία/ες ήρωα-Ρόλοι άλλων προσώπων (Βοηθοί ή Αντίμαχοι ήρωα).  
Σελίδα 6: Αποτέλεσμα δράσης/ Λύση προβλήματος.
- Με τη βοήθεια του λογισμικού σχεδιάστε πρόχειρα τη δράση στο κάθε καρέ ξεχωριστά. Μεταφράστε τις λέξεις/το σενάριο σας σε εικόνες/σκηνές (=κάθε ενότητα χώρου και χρόνου) και τοποθετήστε 3-6 καρέ στην κάθε σελίδα. Εμπλουτίστε τις εικόνες σας με τα φόντα που επιθυμείτε. Πρέπει να σχετίζονται με το θέμα και να ενισχύουν την κατανόηση του.
- Διαλέξτε τους χαρακτήρες, ώστε να παρουσιάζονται πλήρως οι βασικοί και οι δευτερεύοντες και να αναγνωρίζονται εύκολα από τους αναγνώστες. Θυμηθείτε: οι χαρακτήρες είναι οι ήρωες σας, όσο πιο ευδιάκριτοι και φυσικοί είναι, τόσο πιο πιστευτοί θα γίνουν στον αναγνώστη. Προσοχή! Το καλλιτεχνικό στυλ που θα επιλέξετε για τους χαρακτήρες σας (χιουμοριστικό - σοβαρό κ.λπ.) πρέπει να «δένει» απόλυτα με το ύφος της ιστορίας.
- Το λογισμικό που έχετε στα χέρια σας σας δίνει τη δυνατότητα να εισάγετε χαρακτήρες, λεζάντες, μπαλόνια διαλόγων-σκέψης και φόντα

(background). Αυτό μπορεί να γίνει πολύ απλά από τη βιβλιοθήκη clipart που έχετε διαθέσιμη. Ακόμη, μπορείτε να σχεδιάσετε εσείς οι ίδιοι τους χαρακτήρες και τα φόντα που θέλετε και να τα εισάγετε στον H.Y. με τη βοήθεια ενός σκάνερ ή μιας ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής.

## **B. Προσέξτε, τώρα θα τοποθετήσουμε λεζάντες και διαλόγους!**

- Βάλτε διαλόγους (τοποθετούνται σε μπαλόνια διαλόγων και μας πληροφορούν για αυτά που λέει, σκέφτεται, νιώθει ο χαρακτήρας). Οι διάλογοι βοηθούν την εξέλιξη της ιστορίας, σχετίζονται με αυτήν και πρέπει να ταιριάζουν στα πρόσωπα. Οι φράσεις σας μέσα στα μπαλόνια πρέπει να είναι ευδιάκριτες και όχι στριμωγμένες. Επιλέξτε γραμματοσειρά, πάχος γραμμής, χρώματα κ.λπ.. Καλό είναι να επιλέξετε μια γραμματοσειρά που να θυμίζει γράψιμο στο χέρι και κεφαλαία γράμματα.
- Βάλτε λεζάντες μέσα σε ορθογώνια πλαίσια στην κορυφή του καρέ. Οι λεζάντες μας δίνουν πληροφορίες για τους χαρακτήρες το χώρο και χρόνο, όπως ένας αφηγητής. Ακόμη, λειτουργούν ως μεταβατικό κείμενο όταν αλλάζουμε σκηνή.
- **Προσέξτε τις μεταβάσεις! Οι μεταβάσεις βοηθούν τον αναγνώστη να παρακολουθήσει την εξέλιξη μιας ιστορίας. Μπορεί να είναι πλαίσιο λεζάντας («εν τω μεταξύ, πίσω στο σπίτι...») ή διάλογος. Η μετάβαση με τη βοήθεια διαλόγου γίνεται με μια πρόταση που ξεκινά σε ένα καρέ, αλλά τελειώνει στο επόμενο.**
- **Υπογραμμίστε/ μαρκάρετε με bold/χρησιμοποιήστε υπερσυνδέσμους. Δώστε έμφαση σε κάποια σημεία του κειμένου σας, χρησιμοποιώντας τονισμένους χαρακτήρες (bold) σε κάποιες λέξεις, ώστε να δώσετε φωνή στους χαρακτήρες, χωρίς να το παρατηρεί ο αναγνώστης.**

Εξάλλου, και όταν μιλάμε με τους φίλους μας δίνουμε έμφαση σε ορισμένες λέξεις. Επίσης στο κόμικς που θα παράγετε ως ομάδα θα πρέπει να βάλετε έναν τουλάχιστον υπερσύνδεσμο που θα παραπέμπει σε ιστοσελίδα, σε δικό σας κείμενο ή σε κάποιο μικρό video, ή ηχογραφημένο κείμενο, ώστε

α. να ενισχύσετε τα επιχειρήματα του προσώπου που μιλάει

β. να δώσετε περισσότερες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη σκηνή και

γ. να δώσετε ένα διαδραστικό χαρακτήρα στο βιβλίο κόμικς που θα φτιάξετε.

**Γ. Πώς θα τελειώσουμε το βιβλίο κόμικς μας;**

- Ελέγξτε τη γραμματική, το συντακτικό και το νόημα και στην περίπτωση που διαπιστώσετε κάποιο πρόβλημα, διορθώστε το!
- Μην ξεχνάτε: Κείμενο και εικόνα πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να αφηγούνται μια καλή ιστορία. Οι λέξεις και οι προτάσεις πρέπει να διευκρινίζουν και να επαυξάνουν τις εικόνες. **Προσοχή!** Ένα πολύ σύντομο κείμενο μπορεί να εμποδίσει τον αναγνώστη να καταλάβει τι έγινε, πού, πότε και ποιον χαρακτήρα αφορούσε, ενώ ένα πολύ μεγάλο κείμενο μπορεί να είναι άσχετο με τις εικόνες. Αντίστοιχα, λίγες λεπτομέρειες στις εικόνες μπορεί να δυσκολεύουν τον αναγνώστη στην κατανόηση της ιστορίας (story line), ενώ οι υπερβολικές λεπτομέρειες μπορεί να μειώσουν τη διάθεσή του να εμβαθύνει στο κείμενο. Το μυστικό είναι να ταιριάξετε το κατάλληλο κείμενο με τις κατάλληλες εικόνες.
- Οι τελευταίες εργασίες που παραμένουν είναι το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο που μπορεί να είναι ένα καρέ σε μεγέθυνση μπροστά, ενώ

πίσω ένα μικρό logo. Δεν ξεχνάμε να βάλουμε τα ονόματα της ομάδας δημιουργίας του κόμικς.

#### **Δ. Παρουσιάστε και σε άλλους την εργασία σας**

Στο τέλος «δέστε» το σύνολο των κόμικς σας σε έναν τόμο, δημιουργήστε λογότυπο της τάξης σας και ανεβάστε το στο διαδίκτυο, ζητώντας σχόλια αλλά και ανατροφοδότηση από συμμαθητές, εκπαιδευτικούς ή οποιονδήποτε άλλο.

### 3.3. ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΚΟΜΙΚ

	Σκηνή και πράξεις (πού - πότε;)	Παρόντες χαρακτήρες (ποιοι;)	Τοπίο/φόντο και αντικείμενα	Λεζάντα/Διάλογοι
Καρέ 1				
Καρέ 2				
Καρέ 3				
Καρέ 4				
Καρέ 5				
Καρέ 6				

Μπορείτε να συμπληρώσετε τον παραπάνω πίνακα για την 1η σελίδα και με βάση αυτόν να συμπληρώσετε και τις επόμενες σελίδες του βιβλίου σας.

### 3.4. ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ ΚΟΜΙΚΣ

**1. Καρέ ή πάνελ ή βινιέτα (Panel):** Ένα «κουτί», μια σταθερή εικόνα σε μια ακολουθία αντιπαραβαλλόμενων εικόνων σε διάφορες μορφές ή μεγέθη: ορθογώνιες, τετράγωνες, στρογγυλές, τριγωνικές, κάθετες, οριζόντιες, διαγώνιες, κ.λπ.

**2. Κείμενο (Lettering):** Οποιοδήποτε κείμενο σε μια σελίδα κόμικς. Οι διακριτοί χαρακτήρες (bold) χρησιμοποιούνται για να δώσουν έμφαση σε λέξεις, τα μεγάλα γράμματα στο διάλογο αντιπροσωπεύουν φωνές, ενώ τα μικρά συνήθως το ψιθύρισμα. Οι διάλογοι και οι λεζάντες γράφονται συνήθως με κεφαλαία γράμματα. Μερικά κείμενα δεν περιλαμβάνονται σε ένα μπαλονάκι ή μια λεζάντα αλλά βρίσκονται ανεξάρτητα μέσα στο καρέ (πινακίδες καταστημάτων, πινακίδες κυκλοφορίας, λέξεις σε οθόνη υπολογιστών, κ.λπ.).

**3. Μπαλόني διαλόγων (Word balloon):** Ένα οριοθετημένο πλαίσιο κειμένου, ένα «συννεφάκι ομιλίας» που περιέχει το διάλογο, συνήθως με μια «ουρά» ή «δείκτη» που δείχνει τον ομιλητή. Μπορεί να έχει διάφορες μορφές με πιο συνηθισμένο το ελλειψοειδές ή ορθογώνιο σχήμα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε διαφορετικές μορφές για διαφορετικούς χαρακτήρες, χωρίς να υπερβάλλετε.

**4. Μπαλόني σκέψης (Thought balloon):** Ένα οριοθετημένο πλαίσιο κειμένου που περιέχει τις σκέψεις ενός χαρακτήρα. Τα «μπαλόνια» ή «συννεφάκια» σκέψης, μπορεί να έχουν ένα πιο «άτακτο» συννεφοειδές σχήμα και συνδέονται με τον χαρακτήρα που σκέφτεται μέσω μιας σειράς από κυκλάκια, μειούμενα συνεχώς σε μέγεθος.

**5. Μπαλόني κραυγής ή ψιθύρου.** Υπάρχουν και άλλοι τύποι από συννεφάκια όπως αυτά τα οποία χρησιμοποιούνται, όταν κάποιος λέει κάτι πολύ δυνατά (μπαλόني κραυγής) ή όταν γίνεται αναμετάδοση με ζικ ζακ γραμμές ή όταν κάποιος ψιθυρίζει (σαν τα απλά συννεφάκια αλλά με διακεκομμένες γραμμές).



**6. Λεζάντα (Caption):** Ένα οριοθετημένο πλαίσιο κειμένου εκτός των διαλόγων που χρησιμοποιείται συχνά για αφήγηση, για τα παντογνωστικά σχόλια του συγγραφέα, σημειώσεις ή ως μεταβατικό κείμενο, όταν αλλάζουμε σκηνή-χρονικό-τοπικό σημείο («εν τω μεταξύ...»). Είναι συνήθως ορθογώνιο και στην κορυφή του καρέ, αλλά και αλλού.

**6. Ηχητικά Εφέ (Sound effects):** Στυλιζαρισμένο κείμενο για τους θορύβους σε μια σκηνή. Τα περισσότερα είναι γράμματα που μοιάζουν να επιπλέουν και μερικές φορές είναι αναπόσπαστο τμήμα της εικονογράφησης. Όπως με πολλά άλλα στοιχεία των κόμικς, η κατάχρησή τους αποσπά την προσοχή. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σημαντικούς ήχους, μεγάλους (εκρήξεις) ή μικρούς (μια πόρτα που κλείνει αργά σε ένα δωμάτιο).

**7. Γραμμές-Πλαίσια (Borders):** Οι γραμμές που εσωκλείουν τα καρέ, τα μπαλόνια, και τους τίτλους. Οι διάφορες μορφές τους μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προκαλέσουν διαφορετικά αποτελέσματα ή διαθέσεις. Μπορεί να είναι τραχιές ή οδοντωτές για το θυμό ή τον κίνδυνο, λεπτές και κυματιστές για την αδυναμία, «ηλεκτρικές» για το ραδιόφωνο, την TV, ή τον τηλεφωνικό διάλογο, διπλές για πολύ δυνατή φωνή, με στρογγυλεμένες γωνίες για τις αναδρομές στο παρελθόν. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να δείξουν διαφορετικούς χαρακτήρες.

**8. Διάκενο (gutter):** Δηλώνει το κενό ανάμεσα σε δυο διαδοχικές εικόνες. Είναι ο χώρος όπου ο αναγνώστης ενώνει νοηματικά το ένα καρέ με το άλλο. Τα χρωματισμένα ή σκιασμένα διάκενα μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας, για αναδρομές στο παρελθόν ή καθαρά για αισθητικούς λόγους.

**9. Splash page.** Συνήθως η πρώτη σελίδα που περιλαμβάνει μία ή δύο εικόνες και ενσωματώνει τίτλο, logo, τους συγγραφείς ή άλλη τέτοιου είδους πληροφορία.

## 10. Ομάδες εργασίας σε ένα εμπορικό έντυπο κόμικς

- **Researcher** (Ερευνητής): Συγκεντρώνει πληροφορίες για την ιστορία και ελέγχει τα γεγονότα
- **Writer** (Συγγραφέας): Επεξεργάζεται το σενάριο και το κείμενο του κόμικς
- **Penciler** (Σχεδιαστής): Είναι ο κεντρικός καλλιτέχνης και κάνει τις πρόχειρες και τις τελικές εκδόσεις όλων των εικόνων
- **Inker** (Ειδικός στο μελάνι): Περνάει τις εικόνες με μαύρο μελάνι, προσθέτει σκιάσεις και αφαιρεί περιττές γραμμές του μολυβιού
- **Colorist** (Ειδικός στο χρώμα): Προσθέτει χρώμα στα ασπρόμαυρα σχέδια
- **Letterer** (Ειδικός στα γράμματα): Τυπώνει τις λέξεις σε λεζάντες και σε μπαλόνια διαλόγου
- **Editor** (Επιμελητής εκδόσεων): Επιβλέπει όλα τα γραπτά και εικαστικά μέρη για ακρίβεια και συνέπεια

Σημ. Σε ένα e-comics οι εργασίες αυτές συγχωνεύονται

Με όποιον τρόπο και αν συνδυάζετε αυτά τα στοιχεία, να έχετε πάντα υπόψη σας πως κάθε καρτέ και σελίδα κόμικς πρέπει να διαβάζεται όπως μια σελίδα κειμένου: από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Για παράδειγμα, όταν μιλούν δύο χαρακτήρες ο ένας στον άλλο στο ίδιο καρτέ, αυτός που μιλάει πρώτα πρέπει να είναι στην αριστερή πλευρά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 4.1. ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΟΜΙΚΣ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 2	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 4	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<b>ΘΕΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Τι;)</b>	Πρωτοτυπία, αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών (δημιουργών-αποδεκτών). Εμβάθυνση στο προς επίλυση πρόβλημα	Ενδιαφέρον θέμα, αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας τους και ικανοποιητική επίλυση του προβλήματος	Συνηθισμένη ιδέα, αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας τους, αλλά μελέτησαν επιφανειακά το πρόβλημα	Αδύναμη ιδέα, δεν αξιοποίησαν την πολιτιστική εμπειρία τους και δεν έδωσαν λύση του προβλήματος	
<b>ΠΛΟΚΗ (Πώς; Γιατί;)</b>	Τα μέρη της πλοκής (αρχική κατάσταση-περιπέτεια/πρόβλημα-λύση) είναι πλήρως ανεπτυγμένα	Τα μέρη της πλοκής είναι επαρκώς ανεπτυγμένα	Τα μέρη της πλοκής είναι μετρίως ανεπτυγμένα	Τα μέρη της πλοκής είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένα	
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ - ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΣΚΗΝΕΣ (Πού; Πότε;)</b>	Ο τόπος και ο χρόνος είναι σαφώς προσδιορισμένοι	Ο τόπος και ο χρόνος είναι επαρκώς προσδιορισμένοι	Ο τόπος και ο χρόνος είναι ανεπαρκώς προσδιορισμένοι	Ο τόπος και ο χρόνος είναι ανεπαρκώς προσδιορισμένοι ή δεν καθορίζονται	
<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ (Ποιος;: εμφάνιση, προσωπικότητα, συμπεριφορά)</b>	Οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονται πλήρως και περιγράφονται με πολλές λεπτομέρειες. Ο αναγνώστης ενημερώνεται με ακρίβεια γι' αυτούς	Οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονται και περιγράφονται με αρκετές λεπτομέρειες. Ο αναγνώστης σχηματίζει μια καλή ιδέα γι' αυτούς	Οι βασικοί χαρακτήρες εξελίσσονται και περιγράφονται με λίγες λεπτομέρειες. Ο αναγνώστης σχηματίζει αδρά μια ιδέα γι' αυτούς	Οι βασικοί χαρακτήρες δεν εξελίσσονται επαρκώς (απλώς ονοματίζονται)	
<b>ΔΙΑΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΛΕΞΑΝΤΕΣ</b>	Οι διάλογοι και οι λεξάντες προωθούν την εξέλιξη της ιστορίας και είναι απόλυτα κατανοητοί	Οι διάλογοι και οι λεξάντες είναι τις περισσότερες φορές σχετικοί με την ιστορία και γίνονται κατανοητοί	Οι διάλογοι και οι λεξάντες είναι σε ορισμένες περιπτώσεις σχετικοί με την ιστορία, ενώ σε κάποια σημεία δεν γίνονται κατανοητοί	Ελλιπείς διάλογοι και άσχετες λεξάντες	
<b>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ)</b>	Χρησιμοποιείται ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της ορθογραφίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. σε ποσοστό άνω του 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας των ηρώων	Χρησιμοποιείται ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της ορθογραφίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. σε ποσοστό 50- 70% στο πλαίσιο της επικοινωνίας διαλόγων	Χρησιμοποιείται ορθά η γλώσσα στο επίπεδο της ορθογραφίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου, της στίξης κ.ά. σε ποσοστό κάτω του 50%	Πολλά γραμματικά και συντακτικά σφάλματα	

<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ &amp; ΑΠΟΔΕΚΤΟΤΗΤΑ</b>	Αναγνωρίζονται πλήρως οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών-δημιουργών του κειμένου και επιτυγχάνεται ο σκοπός του κόμικς	Αναγνωρίζονται ξεκάθαρα οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών-δημιουργών του κειμένου και επιτυγχάνεται αρκετά καλά ο σκοπός του κόμικς	Δεν αναγνωρίζονται ξεκάθαρα οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών-δημιουργών του κειμένου και μάλλον δεν επιτυγχάνεται ο σκοπός του κόμικς	Δεν αναγνωρίζονται καθόλου οι επικοινωνιακοί στόχοι και οι προθέσεις των μαθητών-δημιουργών του κειμένου και δεν επιτυγχάνεται ο σκοπός του κόμικς	
<b>ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ/ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ</b>	Το καλλιτεχνικό στυλ των εικόνων δένει απόλυτα με το ύφος της ιστορίας. Εικόνα και κείμενο σε πλήρη αρμονία	Το καλλιτεχνικό στυλ δένει πολύ καλά με το ύφος της ιστορίας. Εικόνα και κείμενο συνεργάζονται πολύ καλά	Το καλλιτεχνικό στυλ ούτε προσθέτει ούτε αφαιρεί κάτι από το ύφος της ιστορίας.	Το καλλιτεχνικό στυλ δεν ταιριάζει με το ύφος της ιστορίας. Εικόνα και κείμενο δεν «δένουν».	
<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	Η εικόνα ήταν κυρίαρχη και λειτούργησε ως αναπόσπαστο μέρος του όλου στο παραγόμενο κόμικς	Η εικόνα λειτούργησε συμπληρωματικά ως μέρος του όλου στο παραγόμενο κόμικς	Η εικόνα είχε μάλλον δευτερεύουσα σημασία στο παραγόμενο κόμικς	Η εικόνα είχε απλά διακοσμητικό ρόλο στο παραγόμενο κόμικς	

## 4.2. ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 2	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 3	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 4	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<b>ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΑΥΘΕΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b>	Συνεργατική παραγωγή ολοκληρωμένου, ενδιαφέροντος και επικοινωνιακά κατάλληλου για το πλαίσιο του αφηγηματικού πολυτροπικού κειμένου με αρμονική σύνδεση εικόνας και λόγου	Συνεργατική παραγωγή επικοινωνιακά κατάλληλου για το πλαίσιο του αφηγηματικού πολυτροπικού κειμένου με αρμονική σύνδεση εικόνας και λόγου	Αμηχανία στη συνεργατική παραγωγή αφηγηματικού πολυτροπικού κειμένου με αποτέλεσμα τη παραγωγή απλού πολυτροπικού κειμένου χωρίς να υπάρχει επικοινωνιακά αποτελεσματική σύνδεση εικόνας-λόγου	Αδυναμία στη συνεργασία, μη παραγωγή ολοκληρωμένου αφηγηματικού πολυτροπικού κειμένου	
<b>ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΟΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>	Οργάνωση πλήρους αφηγηματικού κειμένου, με σωστή ανάπτυξη στα συστατικά του μέρη	Οργάνωση σωστού αφηγηματικού κειμένου, με επαρκή ανάπτυξη στα συστατικά του μέρη	Οργάνωση μερικού αφηγηματικού κειμένου, με ανεπαρκή ανάπτυξη στα συστατικά του μέρη	Ελλιπές αφηγηματικό κείμενο, χωρίς ανάπτυξη	
<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΙΑΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΗΝΗΣ (ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΠΟΥ, ΧΡΟΝΟΥ, ΠΡΟΣΩΠΩΝ)</b>	Πλήρεις αφηγηματικές σκηνές (ενότητα τόπου, χρόνου, προσώπων)	Πλήρεις αφηγηματικές σκηνές	Ανεπαρκείς αφηγηματικές σκηνές	Ελλιπείς αφηγηματικές σκηνές	
<b>ΧΡΗΣΗ ΟΝΟΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΝΟΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΙΤΛΩΝ</b>	Ευσύνοπτη και επικοινωνιακά κατάλληλη χρήση ονοματικών συνόλων για τη δημιουργία τίτλων	Επικοινωνιακά επαρκής χρήση ονοματικών συνόλων για τη δημιουργία τίτλων	Αδυναμία στην επικοινωνιακή αξιοποίηση των ονοματικών συνόλων για τη δημιουργία τίτλων	Άγνοια της έννοιας ονοματικών συνόλων και αποτυχία στη δημιουργία τίτλων	
<b>ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΟΜΗ, ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ, ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΛΛΕΣ</b>	Άσπογη χρήση συντακτικών κανόνων σύμφωνα στις περιστάσεις επικοινωνίας	Πολύ καλή χρήση συντακτικών κανόνων, σύμφωνα στις περιστάσεις επικοινωνίας	Μέτρια χρήση συντακτικών κανόνων, σύμφωνα στις περιστάσεις επικοινωνίας	Εσφαλμένη χρήση συντακτικών κανόνων	
<b>ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ</b>	Σωστή και προσεκτική χρήση των σημείων στίξης στην απόδοση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου	Πολύ καλή χρήση των σημείων στίξης στην απόδοση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου	Μέτρια χρήση των σημείων στίξης στην απόδοση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου	Απρόσεκτη και εσφαλμένη χρήση των σημείων στίξης στην απόδοση χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου	

<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ, ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΥ Ή ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>	<p>Η εικόνα ήταν κυρίαρχη και λειτούργησε ως αναπόσπαστο μέρος του όλου στο παραγόμενο κόμικς</p>	<p>Η εικόνα λειτούργησε συμπληρωματικά ως μέρος του όλου στο παραγόμενο κόμικς</p>	<p>Η εικόνα είχε μάλλον δευτερεύουσα σημασία στο παραγόμενο κόμικς</p>	<p>Η εικόνα είχε απλά διακοσμητικό ρόλο στο παραγόμενο κόμικς</p>	
<b>ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>	<p>Παράδοση ολοκληρωμένου προϊόντος στον προβλεπόμενο χρόνο. Μεθοδικότητα στη συμπλήρωση και αξιοποίηση των φύλλων εργασίας στη δημιουργία του κόμικς. Ενεργός συμμετοχή στην προφορική αξιολόγηση</p>	<p>Παράδοση προϊόντος στον προβλεπόμενο χρόνο. Μεθοδικότητα στη συμπλήρωση και αξιοποίηση των φύλλων εργασίας στη δημιουργία του κόμικς. Συμμετοχή στην προφορική αξιολόγηση</p>	<p>Παράδοση προϊόντος στον προβλεπόμενο χρόνο. Μερική αξιοποίηση των φύλλων εργασίας στη δημιουργία του κόμικς. Χαμηλή συμμετοχή</p>	<p>Μη παράδοση προϊόντος στον προβλεπόμενο χρόνο. Αδυναμία αξιοποίησης αξιοποίηση των φύλλων εργασίας στη δημιουργία του κόμικς. Χαμηλή συμμετοχή</p>	

### 4.3. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Επίλεξε την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο και απάντησε με συντομία στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

1. Διαβάζεις βιβλία στον ελεύθερό σου χρόνο;

Καθόλου  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

2. Τι είδους βιβλία προτιμάς να διαβάζεις;

.....  
.....  
.....

3. Διαβάζεις γενικά comics;

Καθόλου  Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά

4. Τι είδους comics προτιμάς να διαβάζεις;

.....  
.....

5. Σου αρέσει η ιδέα να διαβάζεις κόμικς σε ηλεκτρονικό υπολογιστή;

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

6. Θα σου άρεσε να διδάσκονται τα μαθήματά σου με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς σε υπολογιστή;

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

7. Πιστεύεις ότι το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο με τα ψηφιακά κόμικς;

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

8. Τα κόμικς που έφτιαξες με αφορμή το μάθημα σου σε βοήθησαν να εμπλουτίσεις τον προβληματισμό σου για το θέμα;

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

9. Τα κόμικς που έφτιαξες σε βοήθησαν να κατανοήσεις τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η αφήγηση μιας ιστορίας;

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

10. Τα κόμικς που έφτιαξες σε βοήθησαν να αξιοποιήσεις τις γνώσεις σου για .....(το διδακτικό-ά αντικείμενο-α);

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

11. Τι σου άρεσε ή τι σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες τα δικά σου ψηφιακά κόμικς;

.....  
.....  
.....  
.....

12. Το λογισμικό ComicLab είναι εύκολο στη χρήση του;

Καθόλου  Πολύ Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα Πολύ

13. Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στο λογισμικό, ώστε να σου αρέσει περισσότερο; Αν ναι, ποιες αλλαγές θα ήθελες να γίνουν;

.....  
.....  
.....

14. Σε ποια μαθήματα και με ποιο τρόπο πιστεύεις ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το λογισμικό ComicLab;

.....  
.....  
.....  
.....

15. Ποια τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις σου για το μάθημα που υλοποιήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού ComicLab;

.....  
.....  
.....  
.....



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

### **5. 1. Συνοπτική παρουσίαση του σεναρίου**

#### **Τίτλος**

Ιστορίες διατροφικής τρέλας σε κόμικς

#### **5.1.1 Σύντομη Περιγραφή**

Πιλοτικό πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών κόμικς από μαθητές/τριες της Α΄ τάξης Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το διδακτικό σενάριο θέτει ως στόχο τη συνεργατική παραγωγή πολυτροπικού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή κατασκευή αφηγήσεων σε κόμικς για την προαγωγή των καλών διατροφικών συνηθειών των μαθητών και μαθητριών της σχολικής κοινότητας και ανάρτησή τους στο μαθητικό περιοδικό <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> (περιβάλλον wiki). Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιείται το λογισμικό ComicLab που προσφέρει τα κατάλληλα εργαλεία για την κατασκευή πολυτροπικών κειμένων σε μορφή κόμικς.

#### **5.1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές-ενότητες σχολικών εγχειριδίων/Τάξεις στις οποίες απευθύνεται**

- Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην 4η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου».
- Πληροφορική, Οικιακή Οικονομία.

#### **5.1.3 Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.**

Το διδακτικό πρόβλημα που κατευθύνει το σχεδιασμό του σεναρίου είναι η ανάγκη ανάπτυξης εκ μέρους των μαθητών /τριών μας στρατηγικών και δεξιοτήτων νέου τύπου γραμματισμού (στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης-δεξιότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων). Επιπλέον, σύμφωνα με τους γενικούς στόχους των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας της Ν.Ε. Γλώσσας στο Γυμνάσιο με το παρόν σενάριο δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να ασκηθούν στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων, να συντάξουν ένα πολυτροπικό κείμενο ανάλογα με το σκοπό και την κατάσταση επικοινωνίας, αξιοποιώντας τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα που

έχουν διδαχτεί και να εμπλουτίσουν τα κείμενά τους με πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.).

#### **5.1.4 Οργάνωση της διδασκαλίας, προαπαιτούμενη γνώση & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή**

Η οργάνωση της τάξης παίρνει τη μορφή εργασίας σε ομάδες 2-4 ατόμων στους υπολογιστές. Οι μαθητές ήδη έχουν διδαχθεί τα ακόλουθα:

Κώδικες επικοινωνίας, θέμα του μηνύματος, σκοπός της επικοινωνίας, μέσο/διάυλος επικοινωνίας, χαρακτηριστικά (γλωσσικά, εξωγλωσσικά, παραγλωσσικά) του προφορικού λόγου, διαφορές ενός υπερ-κειμένου (ιστοσελίδας) από ένα έντυπο κείμενο, τα είδη των προτάσεων ως προς τη δομή τους (απλές, ελλειπτικές, επαυξημένες), ως προς τη σημασία τους (αποφαντικές, προστακτικές, ερωτηματικές, επιφωνηματικές), ως προς τη σχέση τους με τις άλλες (κύριες/ δευτερεύουσες), το κατάλληλο είδος προτάσεων για ένα διάλογο στον προφορικό λόγο, για ένα γραπτό κείμενο επίσημου ή ανεπίσημου ύφους, για την αφήγηση με γρήγορο ρυθμό μιας ιστορίας και το ρόλο των σημείων στίξης στην εκφορά του λόγου.

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιούνται υλικά όπως: φύλλα εργασίας με δομημένες δραστηριότητες, το λογισμικό ComicLab, διευθύνσεις στο διαδίκτυο, η ταινία/ντοκυμαντέρ *Supersize Me* και έντυπες πηγές π.χ. σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας και Οικιακής Οικονομίας. Το μάθημα πραγματοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής με Η.Υ. συνδεδεμένους στο Διαδίκτυο.

### 5.1.5 Διδακτικοί Στόχοι

#### Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να αξιοποιήσουν τη γνωστική εμπειρία τους σχετικά με τη δομή της παραμυθικής αφήγησης, που έχουν οικοδομήσει σε προηγούμενα μαθήματα, για την κατασκευή του δικού τους αφηγηματικού κειμένου
- Να εξοικειωθούν με τους σημασιολογικούς τρόπους άλλων σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού κώδικα
- Να μελετήσουν το ρόλο της εικόνας που αντικαθιστά την περιγραφή στην εικονογραφημένη αφήγηση
- Να παραγάγουν αφηγηματικό πολυτροπικό κείμενο σε μορφή κόμικς
- Να χρησιμοποιήσουν τα σημεία στίξης, για να αποδώσουν χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου που συνάδουν στο κόμικς
- Να αναπλαισιώσουν τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα που έχουν διδαχτεί για την παραγωγή λόγου
- Να ασκηθούν στην αναγνώριση των δομικών χαρακτηριστικών μιας σκηνής στην αφήγηση
- Να αναπλαισιώσουν τις γνώσεις τους για θέματα διατροφής που έχουν οικοδομήσει στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας

#### Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, ώστε να μπορούν να κατανοούν κριτικά και να παράγουν πολυτροπικά και υπερμεσικά κείμενα

#### Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναπτύξουν δεξιότητες
  - στη συνεργατική γραφή
  - στο σχεδιασμό και παραγωγή αφηγηματικού λόγου με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων

- στη διαχείριση και επίλυση προβλήματος (κριτική σκέψη, δημιουργική φαντασία, ανάλυση, σύνθεση, οργάνωση, αλληλεπίδραση, αυτενέργεια, υπευθυνότητα)
- στην αυτοαξιολόγηση και στην ετεροαξιολόγηση
- Να διευρύνουν τις στρατηγικές τους στην ανάγνωση και κατανόηση μέσα από πολυτροπικά κείμενα
- Να εκφέρουν προσωπικό λόγο σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας για ένα ζήτημα που έχει ενδιαφέρον για τους ίδιους, όπως το θέμα της διατροφής.

### **5.1.6 Διάρκεια**

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται 8 με 10 διδακτικές ώρες .

### **5.2 Διδακτική προσέγγιση**

Το διδακτικό σενάριο που υποστηρίζει την πιλοτική δημιουργία ψηφιακών κόμικς στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου βασίζεται στη Θεωρία της Εμπλαισιωμένης ή Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situating Learning Theory) των Lave & Wenger (1991). Η οργάνωση των μαθητών γίνεται σε Ομάδες Εργασίας, αξιοποιώντας τις αρχές της Συνεργατικής μάθησης με στόχο την υλοποίηση ενός Σχεδίου Εργασίας (Project-Based Learning) (Frey, 1998).

Οι μαθητές/τριες της Α΄ τάξης με αφετηρία την ταινία Super Size Me, με θέμα τις αρνητικές επιπτώσεις των Fast Food στη σωματική και ψυχική υγεία των ανθρώπων, καλούνται να σχεδιάσουν ψηφιακά κόμικς σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας και μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, για να επιλύσουν ένα πρόβλημα (Problem-Based Learning): να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές/τριές τους σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις αυτού του τρόπου ζωής στην υγεία τους και να τους παρωθήσουν στην υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών. Το αυθεντικό αυτό πρόβλημα ενεργοποιεί τους μαθητές/τριες, καθώς ανταποκρίνεται στις προσλαμβάνουσες τους. Το θέμα περιλαμβάνει δομημένες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης με λόγο και

εικόνες των ίδιων των μαθητών. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδρούν με τα δημιουργήματά τους και την εποχή τους.

### **5.2.1 Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ**

Τα τεχνολογικά εργαλεία δημιουργίας κόμικς βοηθούν στην ανάπτυξη ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών- λόγω της εξοικείωσης των παιδιών με αυτά- καθώς και αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων. Η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ είναι ότι βοηθούν τους μαθητές γρήγορα και εύκολα να παραγάγουν τα δικά τους κόμικς, ακόμη και αν δεν έχουν έφεση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερης σημασίας είναι επίσης η δυνατότητα δημιουργίας πολυτροπικού κειμένου με υπερμεσικά στοιχεία που από τη μία ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και από την άλλη είναι σύμφωνο με τις καθημερινές ασχολίες των παιδιών π.χ. χρήση Η.Υ., ψηφιακός ήχος, ηλεκτρονικά παιχνίδια, παρακολούθηση ταινιών με ψηφιακά εφέ ή κινούμενα σχέδια, διαδίκτυο κ.ά..

### **5.2.2 Το σενάριο**

**1η-2η διδακτική ώρα:** Αφιερώθηκαν στη συγκέντρωση και επεξεργασία του αναγκαίου πληροφοριακού υλικού για θέματα υγιεινής διατροφής (αίθουσα διδασκαλίας) και για την παρακολούθηση της ταινίας-ντοκιμαντέρ.

**3η - 4η διδακτική ώρα:** Στο εργαστήριο Πληροφορικής παρουσιάστηκε το λογισμικό και η λειτουργία του και το γλωσσάριο με ορολογία των κόμικς σε PowerPoint. Οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν στο εργαλείο.

**5η - 6η διδακτική ώρα:** Οι μαθητές/τριες σχεδίασαν τα σενάρια των ιστοριών τους και οργάνωσαν την αφήγηση της ιστορίας προσδιορίζοντας το θέμα, το χρόνο, το χώρο, τους χαρακτήρες, την πλοκή-δράση και τους διαλόγους στην αίθουσα διδασκαλίας γύρω από το οποία αναπτύχθηκε η αφήγηση με κόμικς. Δόθηκε το πρώτο φύλλο εργασίας (1).

**7η - 8η διδακτική ώρα:** Στο εργαστήριο Πληροφορικής δημιούργησαν τα ψηφιακά κόμικς (σχεδιασμός της δράσης στο κάθε καρέ, οργάνωση σκηνών) με βάση το σενάριο της προηγούμενης φάσης, αξιοποιώντας το λογισμικό ComicLab (φύλλο εργασίας 2).

**9η - 10η διδακτική ώρα:** Έγινε η προβολή και αξιολόγηση των ψηφιακών κόμικς, η αξιολόγηση της όλης δραστηριότητας και του λογισμικού στην αίθουσα διδασκαλίας και η ανάρτηση του υλικού στο μαθητικό wiki. Συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο.

Οι μαθητές /τριες σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού της αφήγησης της ιστορίας και της εικονογράφησης της δούλεψαν σε ομάδες των δυο ατόμων, αξιοποιώντας φύλλα εργασίας, οργανωμένα, ώστε να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους ως γνωστική σκαλωσιά (scaffold). Το τελικό προϊόν ήταν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο κόμικς με υπερμεσικά στοιχεία. Τα συνοδευτικά φύλλα εργασίας περιελάμβαναν σε δομημένα σχέδια τις δραστηριότητες που μπορούσαν να υλοποιήσουν οι ομάδες των μαθητών/τριών.

### **5.2.3 Επέκταση - Αξιολόγηση**

#### **Επέκταση**

Η δημιουργία αφηγηματικού ψηφιακού βιβλίου κόμικς μπορεί να εφαρμοστεί στο ίδιο θεματικό πεδίο, αφού δίνει την ευκαιρία να προστεθούν νέες δραστηριότητες σε αυτό αλλά και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Η ίδια η πράξη δημιουργίας του είναι μια διεπιστημονική, διαθεματική δραστηριότητα που αγγίζει όλα τα μαθήματα, δεδομένου ότι η αφήγηση είναι εγγενής πολιτισμική ανάγκη που προβάλλει ως μείζων διεπιστημονική έννοια κυρίαρχη σε πολλά γνωστικά πεδία. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η δημιουργία περισσότερων ψηφιακών κόμικς σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας μπορεί να υλοποιηθεί για να προταθούν λύσεις και για άλλα κοινωνικά προβλήματα μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες.

#### **Αξιολόγηση**

##### **α) Διαμορφωτική**

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Πρόσεχαν πολύ τις συμβουλές και οδηγίες του εκπαιδευτικού και ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ψηφιακών κόμικς με αφοσίωση και καλή διάθεση.

## **β) Τελική**

Υιοθετήθηκε το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αξιολόγησης από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες. Η υλοποίηση της πραγματοποιήθηκε με εποικοδομητική συζήτηση και ρουμπρίκες (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων). Τα κριτήρια αφορούσαν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων και την ποιότητα του τελικού προϊόντος. Στο τέλος του έργου οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, ώστε να αξιολογηθεί η μαθησιακή διαδικασία και να περιγραφούν οι εντυπώσεις τους.

*Συγγραφείς: Νέζη Μαρία, Βασιλικοπούλου Μαριάνθη*

## Βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. (2005). *Λεξικό λογοτεχνικών Όρων* (μτφρ. Γ. Δεληβοριά, Σ. Χατζηιωαννίδου). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Cary, S. (2004). *Going Graphic, Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Heinemann, Portsmouth.
- Frey, K. (1998). *Η Μέθοδος "Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Καλκάνης, Γ. et al. (2007). *Επιμορφωτικό Υλικό για το Ειδικό Μέρος του Προγράμματος Σπουδών για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών, Ειδικότητα ΠΕ60-70, Α' Μέρος*, σελ. 98-100. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόμης, Β. et al. (2007). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 2Α: Κλάδοι ΠΕ60/ΠΕ70, σελ. 210-215. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας συνολικής θεώρησης των φιλολογικών σχολικών πρακτικών, Επιμορφωτικό υλικό εκπαίδευση επιμορφωτών σε Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: ΠΕ02, 32- 41. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ
- Moon, B. (1999). *Literary Terms: A Practical Glossary. The NCTE Chalkface Series*. Urbana, IL: NCTE.
- O' Neil, D. (2001). *The DC comics Guide To Writing Comics*. New York: Watson-Guptill Publications.
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (1999). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη-ΟΕΔΒ.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου*. ΠΑΚΕ Αθήνας
- Yang, G. (2003). *Comics in Education*. Online version of the final project proposal for Masters of Education degree at California State University at Hayward. Ανάκτηση 15-1-07 από <http://www.humblecomics.com/comicsedu/index.html/>.

## Τοποθεσίες παγκόσμιου ιστού

- Μπαλκίτζας Ν. (2008). *Ιστότοπος Υποστήριξης Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου* <http://users.sch.gr/nikbalki>. Ανάκτηση 6-12-08
- ReadWriteThink of NCTE INTERNATIONAL READING ASSOCIATIONS, <http://www.readwritethink.org/>. Ανάκτηση 16-4-08
- Comics in the Classroom as an Introduction to Narrative Structure [http://www.readwritethink.org/lessons/lesson\\_view.asp?id=223](http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=223). Ανάκτηση 5-6-08
- Plot Structure: A Literary Elements Mini-Lesson [http://www.readwritethink.org/lessons/lesson\\_view.asp?id=904](http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=904). Ανάκτηση 3-7-08



Στο CD που συνοδεύει το παρόν έγγραφο περιέχεται η διδακτορική διατριβή σε ηλεκτρονική μορφή.