

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»
Κατεύθυνση Β' – Επιστήμες του Ανθρώπου

Παπαγιαννοπούλου Ισμήνη
(Α.Μ.: 1002)

Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας μέσα από comics
σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου
στο πλαίσιο του μαθήματος της
Νεοελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπων Καθηγητής: Ανδρουλάκης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής
Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια
Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βασιλάκη Ευγενία, Λέκτορας

Βόλος 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	2
Ευχαριστίες	5
Περίληψη	7
Εισαγωγή	8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

10

1. Γραμματισμός	10
1.1. Ορίζοντας τον όρο «γραμματισμό» (literacy)	10
1.2. Μοντέλα γραμματισμού	12
1.3. Κριτικός γραμματισμός	13
2. Πολυγραμματισμοί	14
3. Οπτικός γραμματισμός	17
4. Πολυτροπικότητα	19
5. Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση	21
5.1. Χαρακτηριστικά των κόμικς	21
5.2. Οι απόψεις κατά της ανάγνωσης των κόμικς	23
5.3. Οι απόψεις υπέρ της ανάγνωσης των κόμικς	25
5.4. Η αξιοποίηση των κόμικς στη διδασκαλία της πολυτροπικότητας	26
5.5. Η συμβολή και η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των κόμικς στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία	28
5.6. Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας και των κόμικς στα σχολικά εγχειρίδια της <i>Νεοελληνικής Γλώσσας</i> του Γυμνασίου	30

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

35

1. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης	35
1.1. Η αναγκαιότητα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής παρέμβασης	35
1.2. Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης	36
1.3. Το είδος της έρευνας	37

1.4.	Ο χρόνος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης	38
1.5.	Ο πληθυσμός της διδακτικής παρέμβασης	39
1.6.	Το διδακτικό υλικό	39
1.7.	Η παιδαγωγική της διδακτικής παρέμβασης	48
2.	Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	50
2.1.	Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test)	50
2.2.	Η δημιουργία κόμικς από τους μαθητές και τις μαθήτριες	52
2.3.	Οι ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες	52
3.	Πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης	52
4.	Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης	54
4.1.	Το Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test)	54
4.2.	Η 1 ^η Διδακτική Ώρα	55
4.2.1.	Η υλοποίηση της 1 ^{ης} Διδακτικής Ώρας	55
4.2.2.	Το 1 ^ο Φύλλο Εργασίας	60
4.3.	Η 2 ^η & 3 ^η Διδακτική Ώρα	61
4.3.1.	Η υλοποίηση της 2 ^{ης} και 3 ^{ης} Διδακτικής Ώρας	62
4.3.2.	Το 2 ^ο Φύλλο Εργασίας	66
4.4.	Η δημιουργία κόμικς από τους μαθητές και τις μαθήτριες	66
4.5.	Οι ατομικές συνεντεύξεις	67
5.	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	68
5.1.	Έλεγχος κοινωνικής εγκυρότητας	68
5.2.	Έλεγχος διαδικαστικής εγκυρότητας	69
5.3.	Έλεγχος αξιοπιστίας	69

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

71

1.	Αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης	71
1.1.	Τα αποτελέσματα για το Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test): Συγκριτικά αποτελέσματα	71
1.2.	Τα αποτελέσματα από την παραγωγή κόμικς	80
2.	Παρατηρήσεις στις απαντήσεις στα Φύλλα Εργασίας	86
2.1.	Παρατηρήσεις στο 1 ^ο Φύλλο Εργασίας	86
2.2.	Παρατηρήσεις στο 2 ^ο Φύλλο Εργασίας	92

3. Αποτελέσματα κοινωνικής εγκυρότητας	100
4. Συμπεράσματα	104
5. Περιορισμοί – Προτάσεις	106
Βιβλιογραφία	107
Παραρτήματα	117

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με βοήθησαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε αυτό το εγχείρημα.

Αρχικά, ευχαριστώ τον κ. Ανδρουλάκη Γεώργιο, επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις επισημάνσεις του.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την κα. Παπαδοπούλου Μαρία, συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις συμβουλές της και τη στήριξή της τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε ηθικό. Χωρίς τη συμπαράστασή της και τις υποδείξεις της δε θα είχε υλοποιηθεί η παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Ευχαριστώ και την κα. Βασιλάκη Ευγενία, συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τον κ. Κ. Α., διευθυντή του Γυμνασίου της Λάρισας, που δέχτηκε να εφαρμόσω τη διδακτική μου παρέμβαση στο σχολείο που διευθύνει, καθώς και την κα. Ξ. Χ., φιλόλογο του τμήματος Γ'3 στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας*, που με ευγένεια και ευχαρίστηση μου παραχώρησε μέρος των διδακτικών ωρών. Ένα ευχαριστώ αξίζει και στους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματος αυτού που με προθυμία και ενθουσιασμό συμμετείχαν στα μαθήματα, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας, δημιούργησαν κόμικς και των οποίων οι απαντήσεις αποτέλεσαν το υλικό της εργασίας.

Ακόμη, ευχαριστώ το Μάνδαλο Αχιλλέα και την Καραπάνου Δήμητρα, το μαθητή και τη μαθήτρια που με ιδιαίτερη χαρά αφιέρωσαν μέρος του ελεύθερου χρόνου τους για την πραγματοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την εξαιρετική συνάδελφο και προπαντός φίλη κα. Μουργκάση Βασιλική, που με ιδιαίτερο ζήλο έλεγξε τις απαντήσεις των παιδιών, αλλά και επειδή μου προσέφερε τις υποδείξεις της και τη συμπαράστασή της.

Ευχαριστώ και την κα. Παπάζογλου Διαμάντω, αξιόλογη συνάδελφο και φίλη, για τις καίριες επισημάνσεις της.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και τους/τις φίλους/φίλες μου για την αμέριστη υπομονή, την κατανόηση και την ηθική στήριξη που μου προσέφεραν όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα της εφαρμογής μιας διδακτικής παρέμβασης στην Γ' τάξη του Γυμνασίου με σκοπό τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας μέσω των comics, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης αυτής.

Αναλυτικότερα, η εργασία αποτελείται από τρία μέρη με επιμέρους κεφάλαια και υποκεφάλαια.

Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται το όλο εγχείρημα. Αρχικά, γίνεται μία αναφορά στους όρους «γραμματισμός», «κριτικός γραμματισμός», «πολυγραμματισμοί», «οπτικός γραμματισμός» και «πολυτροπικότητα». Στη συνέχεια, ακολουθεί μία διεξοδική διαπραγμάτευση του ζητήματος της αξιοποίησης των κόμικς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται λεπτομερώς η υλοποιηθείσα διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα με τις αντίστοιχες υποθέσεις εργασίας της παρέμβασης, ο χρόνος εφαρμογής της και το μαθητικό δείγμα, καθώς και η παιδαγωγική στην οποία στηρίχθηκε η παρέμβαση. Ακόμη, τεκμηριώνεται το είδος της έρευνας. Επίσης, περιγράφονται αναλυτικά η συγκέντρωση του υλικού, η διαμόρφωση και υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, όπως και της πιλοτικής εφαρμογής της, και τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους ελέγχθηκε η κοινωνική εγκυρότητα, η διαδικαστική εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο τρίτο μέρος αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης και επιχειρείται η αποτίμηση του όλου εγχειρήματος. Ως προς τα αποτελέσματα, πραγματοποιείται η συγκριτική θεώρηση των ερευνητικών δεδομένων και περιγράφονται τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας διδασκαλίας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η κυριαρχία της εικόνας είναι δεδομένη, καθώς συναντάται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής μας ζωής, και «αμφισβητείται η κυριαρχία του γραπτού λόγου όλο και περισσότερο όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας» (Χοντολίδου, 1999).

Αν παρατηρήσει κανείς μια εφημερίδα, ένα βιβλίο ή ένα άρθρο στο διαδίκτυο θα διαπιστώσει πως τα περισσότερα κείμενα δε βασίζονται πλέον αποκλειστικά στο γραπτό λόγο, αλλά συνοδεύονται σχεδόν πάντα από κάποια εικόνα ή κάποια σύμβολα. Το νόημα στα κείμενα αυτά παράγεται από το συνδυασμό διαφόρων τρόπων γλωσσικών και μη γλωσσικών και «τα μηνύματα ενός κειμένου δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κλπ.» (Χοντολίδου, 1999). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κάνει την εμφάνισή της η έννοια της πολυτροπικότητας και έτσι «η ανάδειξη των ποικίλων οπτικών μέσων που συμβάλλουν στην απόδοση της σημασίας ενός κειμένου οδηγεί στην επανεξέταση του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τα γραπτά κείμενα και στην αναζήτηση διαφορετικών διαδικασιών ανάλυσης και παραγωγής της γραπτής πληροφορίας» (Παπαδοπούλου, 2005: 1). Αντίστοιχα, τα κείμενα αυτά ονομάζονται πολυτροπικά.

Ένα από τα πιο διαδεδομένα, ιδιαίτερα σε μαθητές και μαθήτριες, πολυτροπικά κείμενα είναι τα κόμικς. Τα περισσότερα παιδιά έχουν διαβάσει τουλάχιστον μία φορά κάποιο κόμικς και είναι εξοικειωμένα με την ανάγνωσή τους. «Με έναν μαγικό τρόπο, φαίνεται ότι τα παιδιά κάθε ηλικίας διαθέτουν ήδη αυτά τα κλειδιά και αυτούς τους κώδικες (ενν. κατανόησης), χωρίς να έχουν σπουδάσει Ιστορία της Τέχνης και χωρίς ίσως να ξέρουν τα ίδια να σκισάρουν καλά. Επειδή η γελοιογραφία είναι από μόνη της ελκυστική, γίνεται αμέσως και απολύτως κατανοητή από τα παιδιά, που την αντιμετωπίζουν στην αρχή ως παιχνίδι, και στη συνέχεια ως πεδίο προβληματισμού και αφορμή γνώσης.» (<http://www.educartoon.gr/>). Όμως, τα παιδιά έχουν εμπειρικά αφομοιώσει τους κώδικες λειτουργίας τους και γι' αυτό θεωρείται αναγκαία η διδασκαλία των τεχνικών τους (J.-B. Schneider στη Μ. Μίσιου, 2010: 284). Άλλωστε, η ανάγνωση της εικόνας δεν είναι μια απλή διαδικασία: τα παιδιά μαθαίνουν μόνα

τους να τις διαβάζουν, αλλά πρέπει να μάθουν να τις αποκωδικοποιούν σωστά (Brύζας στη Μίσσιου, 2010: 284).

Μάλιστα, ο T. Groensteen, όπως παρατίθεται στη Μ. Μίσσιου, κάνει λόγο για «αν-εικόνητους» ανθρώπους, σε αντιστοιχία με τους «αν-αλφάβητους», για όσους δηλαδή αγνοούν το πώς διαβάζονται οι εικόνες (Μίσσιου, 2010: 284). Γι' αυτό, «η ανάγνωση της εικόνας των κόμικς, η κατανόηση της νοηματικής ύφανσης των εικόνων μεταξύ τους, η αποτίμηση των αρετών του σχεδίου είναι δεξιότητες που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας και εκμάθησης» για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν τα κόμικς πραγματικά (Μίσσιου, 2010: 284-285).

Εδώ έγκειται και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που θα πρέπει να κάνει γνωστές τις τεχνικές και τους τρόπους παραγωγής νοήματος των κόμικς. Το σχολείο είναι αυτό που οφείλει «να ανταποκριθεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να προετοιμάσει τους μαθητές να χειρίζονται ικανοποιητικά τα νέα κειμενικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία κινούνται» (Μίσσιου, 2010: 19). Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας, καθώς με τη γνωστοποίηση και την εξοικείωση με τα μέσα παραγωγής νοήματος και το συνδυασμό αυτών, τα παιδιά θα μπορέσουν να επεξεργάζονται τα βαθύτερα νοήματα και μηνύματα των κόμικς και ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να τα κατανοήσουν και να τα εφαρμόσουν και σε άλλου είδους πολυτροπικά κείμενα.

Ιδέα και κίνητρο για την αξιοποίηση των κόμικς ώστε να υλοποιηθεί αυτή η διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε η χαρά, ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση των μαθητών/μαθητριών, όταν τα συναντούν στα σχολικά τους εγχειρίδια. Χαρακτηριστική είναι η αντίδρασή τους όταν φυλλομετρώντας το σχολικό τους εγχειρίδιο εντοπίζουν στις επόμενες σελίδες του κάποιο κόμικς: τα περισσότερα παιδιά, για να μην πούμε όλα, στρέφονται και αφοσιώνονται στην ανάγνωσή του, «αδιαφορώντας και «παρατώντας» οποιοδήποτε άλλο κείμενο ή οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα που ενδέχεται να λαμβάνει χώρα εκείνη τη στιγμή. Η γοητεία που ασκούν πάνω τους τα κόμικς είναι μεγάλη, τραβούν την προσοχή τους και κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Τι καλύτερο, λοιπόν, από τα κόμικς υπάρχει για να αποτελέσουν το αντικείμενο ενός μαθήματος ή μιας διδακτικής παρέμβασης;

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Γραμματισμός

1.1. Ορίζοντας τον όρο «γραμματισμό» (literacy)

Ο όρος «γραμματισμός» (literacy) είναι «μια φορτισμένη λέξη, με την οποία συνδέεται πλήθος εννοιών και ιδεολογιών, μια πολυδιάστατη λέξη» (Baynham, 2002: 16). Γι' αυτό είναι δύσκολο να δοθεί ένας πλήρης και ακριβής ορισμός του όρου αυτού.

Ένας ορισμός είναι αυτός της Unesco, όπως αναφέρεται στον Baynham. Σύμφωνα με αυτόν, «ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική τού επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (Baynham, 2002: 19-20). Ο ορισμός αυτός ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο του λειτουργικού γραμματισμού.

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι ο γραμματισμός, συνδέεται με τη γλώσσα και γι' αυτό λέγοντας γραμματισμό εννοείται ο γλωσσικός γραμματισμός. Ο γλωσσικός γραμματισμός με τη σειρά του συνδέεται με έναν άλλο όρο, τον αλφαριθμητισμό¹, «του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης», και έτσι ήταν αποκομμένος από κοινωνικές πρακτικές (Χατζησαββίδης 2007: 2).

Ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί «μια ιδιότητα και μια δεξιότητα και ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες ικανότητες, οι οποίες είναι:

1. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων·
2. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων·

¹ Για το πέρασμα από τον αλφαριθμητισμό στο γλωσσικό γραμματισμό βλ. Χατζησαββίδης (2007: 1-4).

3. Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων·
4. Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο·
5. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο·
6. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται·
7. Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου·
8. Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών» (Χατζησαββίδης 2007: 3-4).

Στο παραπάνω απόσπασμα του Σ. Χατζησαββίδη παρατηρείται ότι οι όροι «ικανότητα» και «δεξιότητα» χρησιμοποιούνται αντίστροφα, δηλαδή ο όρος «δεξιότητα» είναι γενικότερος του όρου «ικανότητα», ενώ γενικά ο όρος «δεξιότητα» χρησιμοποιείται ως μερικότερος του όρου «ικανότητα».

Στη συνέχεια, όμως, ο γραμματισμός «αποδεσμεύτηκε εντελώς από τη σχέση του με τη γλώσσα και την εκμάθησή της, συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές και θεωρήθηκε ως ένα σύνολο δεξιοτήτων για τον άνθρωπο, απαραίτητων για την προετοιμασία του αλλά και για τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, που ξεπερνά μια στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή» (Χατζησαββίδης, 2007: 2). Ο κλασικός τρόπος επικοινωνίας και δημιουργίας μηνυμάτων μέσω της γραπτής ή προφορικής γλώσσας δεν είναι πλέον ο μόνος, καθώς στην επικοινωνία και δημιουργία μηνυμάτων υπεισέρχονται και άλλοι τρόποι όπως η εικόνα (Μπαμπαλιούτας, 2007: 10). Ο άνθρωπος πρέπει να «‘διαβάζει’ και να ‘γράφει’ κείμενα τυπικά της αναδυόμενης νέας εποχής της πληροφορίας και των πολυμέσων» (Παπούλια – Τζελέπη, 2004: 19-20).

Στα παραπάνω, λοιπόν, ανταποκρίνεται και ο ορισμός των A. Luke, P. Freebody και R. Land, οι οποίοι ορίζουν το γραμματισμό ως «μία ευέλικτη και συνεχή γνώση ενός ρεπερτορίου πρακτικών με κείμενα από τις παραδοσιακές και σύγχρονες τεχνολογίες επικοινωνιών μέσω των ομιλούντων, των εντύπων και των πολυμέσων» (Freebody, 2007: 104). Από τον ορισμό αυτό προκύπτουν και τα χαρακτηριστικά του εγγράμμου ατόμου, το οποίο συνεπώς:

- είναι ευέλικτο, δηλαδή είναι θετικό και ανταποκρίνεται στις αλλαγές των γραμματισμών·

- είναι ικανό να διατηρήσει τη γνώση, γνωρίζει δηλαδή αρκετά για να αναδιατυπώσει τη σύγχρονη γνώση ή να έχει πρόσβαση και να μάθει νέες πρακτικές γραμματισμού·
- διαθέτει ένα ρεπερτόριο πρακτικών, δηλαδή ποικιλία γνώσεων, ικανοτήτων και στρατηγικών για να χρησιμοποιεί κατά περίπτωση·
- μπορεί να χρησιμοποιήσει παραδοσιακά κείμενα, δηλαδή χρησιμοποιεί έντυπα και χαρτί και πρόσωπο με πρόσωπο προφορικές συναντήσεις·
- μπορεί να χρησιμοποιήσει σύγχρονες τεχνολογίες επικοινωνιών, δηλαδή χρησιμοποιεί ψηφιακά και ηλεκτρονικά κείμενα που έχουν πολλούς τρόπους (π.χ. προφορικούς και γραπτούς), συχνά συγχρόνως (Anstey & Bull, 2006: 19).

1.2. Μοντέλα γραμματισμού

Ο M. Baynham αναφέρει έξι μοντέλα γραμματισμού τα οποία αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των συζητήσεων σχετικά με την έννοια του γραμματισμού. Τα μοντέλα αυτά είναι τα εξής:

- Το ιατρικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει την έλλειψη γραμματισμού ως μια ιατρικής φύσης κατάσταση από την οποία «υποφέρουν» ορισμένα άτομα. Χαρακτηριστικά είναι η χρήση του όρου «διάγνωση» και η έννοια του διαγνωστικού τεστ, η κατασκευή του γραμματισμού ως αναπηρίας από την οποία πάσχουν οι άνθρωποι, η πολύ εύκολη «διάγνωση» της δυσλεξίας.
- Το θεραπευτικό μοντέλο, το οποίο βλέπει την ανάπτυξη του γραμματισμού σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο, ως τρόπο επίλυσης προβλημάτων.
- Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης, το οποίο βλέπει την ανάπτυξη του γραμματισμού ως διαδικασία ανάπτυξης αυτοπεποίθησης και προσωπικής ισχύος, όχι μόνο στην περιοχή του γραμματισμού, αλλά και σε άλλους τομείς της ζωής.
- Το μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης, το οποίο προχωρά πέρα από το στόχο της προσωπικής ενδυνάμωσης και συνδέει την ανάπτυξη του γραμματισμού με την κοινωνική αλλαγή.
- Τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού, τα οποία δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή.

- Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, τα οποία, ενώ δίνουν και αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, ο M. Baynham επισημαίνει ότι τα μοντέλα αυτά δεν αποτελούν διακριτές κατηγορίες, αλλά είναι δυνατό μερικά από αυτά να αναμειγνύονται και να συμπλέκονται (Baynham, 2002: 27-28).

1.3. Κριτικός Γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) έρχεται να συμπληρώσει το λειτουργικό γραμματισμό και «αφορά στην ευαισθητοποίηση των ατόμων στους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται τα κείμενα από τους δημιουργούς τους, ώστε να περάσουν συγκεκριμένα μηνύματα» (Παπαδοπούλου, 2011: 8).

Το έργο του κριτικού γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθαυτό και μπορεί να είναι η άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου ως προϊόντος και ως διαδικασίας, καθώς και η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham, 2002: 13).

Ένας στοιχειώδης ορισμός του κριτικού γραμματισμού περιλαμβάνει τρία στοιχεία: πρώτον, μία μεταγνώση των διαφόρων συστημάτων παραγωγής νοήματος και των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων στα οποία αυτά παράγονται και ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή, δεύτερον, την κατοχή τεχνικών και αναλυτικών δεξιοτήτων με τις οποίες γίνεται η διαπραγμάτευση αυτών των συστημάτων σε ποικίλα πλαίσια και τρίτον, την ικανότητα κατανόησης του πώς αυτά τα συστήματα και οι δεξιότητες λειτουργούν στις σχέσεις και τα συμφέροντα της εξουσίας μέσα και μεταξύ των κοινωνικών θεσμών (Luke, 200: 94).

Οι A. Luke και P. Freebody προτείνουν το μοντέλο των τεσσάρων πηγών του γραμματισμού, που βασίζεται στο μοντέλο των τεσσάρων ρόλων ενός αναγνώστη και είναι: αυτός που σπάει το κώδικα (code breaker), αυτός που κατασκευάζει σημασία (meaning maker), αυτός που χρησιμοποιεί τα κείμενα (text user) και αυτός που αναλύει κριτικά τα κείμενα (text critic). Έτσι, ο αποτελεσματικός γραμματισμός

στηρίζεται σε ένα ρεπερτόριο πρακτικών που επιτρέπουν τους μαθητές, καθώς εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή των δραστηριοτήτων:

- α) να σπάζουν τον κώδικα των γραπτών κειμένων αναγνωρίζοντας και χρησιμοποιώντας τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά και την αρχιτεκτονική, π.χ. αλφάβητο, ήχους σε λέξεις,
- β) να συμμετέχουν στην κατανόηση και σύνθεση γραπτών, οπτικών και προφορικών κειμένων γεμάτων σημασία,
- γ) να χρησιμοποιούν τα κείμενα λειτουργικά διασχίζοντας και διαπραγματευόμενοι τις εργασιακές και κοινωνικές σχέσεις γύρω τους, δηλαδή, να γνωρίζουν σχετικά και να ενεργούν σε διάφορες πολιτιστικές και κοινωνικές λειτουργίες και
- δ) να αναλύουν κριτικά και να μετατρέπουν κείμενα έχοντας τη γνώση ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά φυσικά ή ουδέτερα (Luke & Freebody, 1999).

Επομένως, ένας ορισμός, στον οποίο εμπεριέχονται τόσο τα λειτουργικά όσο και τα κριτικά κριτήρια του γραμματισμού, είναι ο ακόλουθος ορισμός που δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2002: 21).

2. Πολυγραμματισμοί

Στη σημερινή εποχή «οι πολιτισμικές διαφορές και η ραγδαία μεταβολή στα μέσα επικοινωνίας σημαίνουν ότι η ίδια η φύση του αντικειμένου της παιδαγωγικής του γραμματισμού έχει αλλάξει ριζικά» (Cope & Kalantzis, 2000: 5). Οι αναδύομενες τεχνολογίες μαζί την παγκοσμιοποιημένη οικονομία και το διαδίκτυο είναι που

συντελούν στην αλλαγή του νοήματος του γραμματισμού (Παπούλια – Τζελέπη, 2004: 19-20).

Ο όρος «πολυγραμματισμοί» (multiliteracies) εισήχθη το 1994 από μία ομάδα δέκα ατόμων στην Αυστραλία, που ονομάστηκε The New London Group, για να δηλώσει τις αλλαγές αυτές. Επιλέχθηκε γιατί περιγράφει δύο επιχειρήματα τα οποία σχετίζονται με την αναδυόμενη πολιτισμική, θεσμική και παγκόσμια τάξη. Το πρώτο επιχείρημα αναφέρεται στην πολλαπλότητα των διαύλων επικοινωνίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Σχετίζεται με την αυξανόμενη πολλαπλότητα και ολοκλήρωση σημαντικών τρόπων παραγωγής νοήματος, όπου ο κειμενικός τρόπος σχετίζεται με τον οπτικό, τον ακουστικό, το χωρικό, το συμπεριφορικό κ.ά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα πολυμέσα, και τα ηλεκτρονικά υπερμέσα. Αυτό σημαίνει ότι το νόημα παράγεται με τρόπους που είναι αυξανόμενα πολυτροπικοί – στους οποίους ο γραπτός-γλωσσικός τρόπος είναι αναπόσπαστο μέρος των οπτικών, ακουστικών και χωρικών προτύπων νοήματος. Το δεύτερο επιχείρημα αναφέρεται στην αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Σχετίζεται με την πραγματικότητα της αύξησης της τοπικής ποικιλομορφίας και της παγκόσμιας συνεκτικότητας. Η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η παγκόσμια οικονομική ενοποίηση καθημερινά εντείνουν αυτή τη διαδικασία των αλλαγών (Cope & Kalantzis, 2000: 5-6, Χατζησαββίδης, 2003: 3).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι «η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2003: 3). Τα δύο αυτά σημεία συνδέονται στενά, καθώς «ο πολλαπλασιασμός των διαύλων επικοινωνίας και των μέσων ενημέρωσης υποστηρίζει και επεκτείνει την πολιτισμική και υποπολιτισμική ποικιλομορφία» (The New London Group, 2000: 9).

Η έννοια των πολυγραμματισμών «συμπληρώνει την παραδοσιακή παιδαγωγική του γραμματισμού με την αντιμετώπιση αυτών των δύο πτυχών – επιχειρημάτων της κειμενικής πολλαπλότητας. Η ‘απλή παιδαγωγική’ επικεντρώνεται μόνο στη γλώσσα και συνήθως στη μοναδική εθνική μορφή της γλώσσας» (Cope & Kalantzis, 2000: 5). Η παιδαγωγική του γραμματισμού «υπήρξε ένα προσεκτικά περιορισμένο πρόγραμμα – περιορισμένο στις επίσημες, μονόγλωσσες, μονοπολιτισμικές και που διέπονται από

κανόνες μορφές της γλώσσας» (The New London Group, 2000: 9). Αντίθετα, μία παιδαγωγική των πολυγραμματισμών «εστιάζει σε τρόπους αναπαράστασης πολύ ευρύτερους από τη γλώσσα μόνο» (Cope & Kalantzis, 2000: 5).

Δύο ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα The New London Group ήταν το «τι» και το «πώς» της παιδαγωγικής του γραμματισμού, δηλαδή τι χρειάζεται να μαθαίνουν τα παιδιά και το εύρος των κατάλληλων μαθησιακών σχέσεων. Όσον αφορά στο «τι», εισήγαγαν τον όρο «σχέδιο» (design), στον οποίο βασίζεται η μεταγλώσσα των πολυγραμματισμών και ο οποίος περιγράφει τις μορφές του νοήματος (The New London Group, 2000: 19-20). Ο όρος αυτός «έρχεται κατά κάποιο τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους 'γράψιμο' ή 'παραγωγή λόγου'» (Χατζησαββίδης, 2003: 4). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές «θεωρούνται ως σχεδιαστές των μαθησιακών διαδικασιών και περιβαλλόντων, όχι ως αφεντικά που υπαγορεύουν τι θα πρέπει να σκέφτονται και να κάνουν όσοι βρίσκονται υπ' ευθύνη τους» (The New London Group, 2000: 19). Επίσης, συνδέεται με την ιδέα ότι «η μάθηση και η παραγωγικότητα είναι τα αποτελέσματα των σχεδίων (των δομών) των πολύπλοκων συστημάτων ανθρώπινων περιβαλλόντων, τεχνολογίας, πεποιθήσεων και κειμένων» (The New London Group, 2000: 20).

Επομένως, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών εισάγεται και η έννοια του Σχεδίου (Design), ώστε «να κατανοηθεί το πώς τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και με ποιον τρόπο συνιστούν "σχεδιασμένα" τεχνουργήματα» (Kalantzis & Cope, 2001). Πρόκειται για «την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικά χρήσιμης μεταγλώσσας για το νόημα-ως-σχέδιο» (Kalantzis & Cope, 2001). Το Σχέδιο «αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση» (Χατζησαββίδης, 2003: 4). Γι' αυτό «η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned)» (Kalantzis & Cope, 2001). Πρόκειται για «μία ανοιχτή διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις διαθέσιμες πηγές παραγωγής νοήματος (σχεδιασμένο), επιχειρεί την επανατοποθέτησή τους σε ένα νέο πλαίσιο συνθηκών (σχεδιασμός) με τελικό στόχο το μετασχηματισμό τους σε νέα νοήματα (ανασχεδιασμένο)» (Γρόσδος, 2008: 24). Σύμφωνα με το Χατζησαββίδη, α) το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα, β) ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των

διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτά σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός και γ) το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων (Χατζησαββίδης, 2003: 4).

Με βάση τον όρο «πολυγραμματισμοί» αναπτύχθηκε μία θεωρία «στην οποία υπάρχουν έξι στοιχεία σχεδίου στη διαδικασία παραγωγής νοήματος: το Γλωσσικό Νόημα, το Οπτικό Νόημα, το Ακουστικό Νόημα, το Νόημα της Χειρονομίας, το Χωρικό Νόημα και τα Πολυτροπικά πρότυπα νοήματος τα οποία συνδέουν τους πέντε πρώτους τρόπους νοήματος μεταξύ τους» (Cope & Kalantzis, 2000: 7). Αντίστοιχα, υπάρχουν οι παρακάτω έξι περιοχές «στις οποίες απαιτούνται λειτουργικές γραμματικές, οι μεταγλώσσες που περιγράφουν και εξηγούν πρότυπα νοήματα: Γλωσσικό Σχέδιο, Οπτικό Σχέδιο, Ακουστικό Σχέδιο, Σχέδιο της Χειρονομίας, Χωρικό Σχέδιο και Πολυτροπικό Σχέδιο» (The New London Group, 2000: 25).

Όσον αφορά στο «πώς» της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, προτείνονται τέσσερα συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής: η Τοποθετημένη Πρακτική, η Ανοιχτή Διδασκαλία, η Κριτική Πλαισίωση και η Μετασηματισμένη Πρακτική. Το καθένα από αυτά τα στοιχεία εκπροσωπείται καλά στην ιστορία της εκπαιδευτικής θεωρίας και στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και τα τέσσερα πρέπει να είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, αν και όχι απαραίτητα σε κάποια συγκεκριμένη σταθερή ακολουθία ή ως ξεχωριστά κομμάτια. Η διδασκαλία και η μάθηση για το Σχέδιο του νοήματος θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα μείγμα από τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία (Kalantzis & Cope, 2008: 205).

3. Οπτικός γραμματισμός

Η L. Burmark διαπιστώνει ότι υπάρχουν πολλά σημεία (signs) τουλάχιστον για αυτούς που μπορούν να τα διαβάσουν και ότι ο βασικός γραμματισμός του 21^{ου} αιώνα είναι οπτικός λόγω της τηλεόρασης, της διαφήμισης και του διαδικτύου. Γι' αυτό δεν αρκεί να διαβάζουν και να γράφουν τα παιδιά κείμενα, αλλά πρέπει να επεξεργάζονται τόσο τις λέξεις όσο και τις εικόνες. Έτσι, καταλήγει στη διαπίστωση ότι για να είναι οπτικά εγγράμματοι, χρειάζεται να μάθουν να «διαβάζουν» (να καταναλώνουν/ερμηνεύουν) και να «γράφουν» (να παράγουν/χρησιμοποιούν) οπτικά

πλούσιες επικοινωνίες. Χρειάζεται δηλαδή να εναλλάσσονται ομαλά και επαρκώς μεταξύ κειμένου και εικόνων, μεταξύ κυριολεκτικών και μεταφορικών λέξεων (Burmark, 2008: 5).

Συγχρόνως, ο οπτικός γραμματισμός, σύμφωνα με την Π. Παπούλια – Τζελέπη, «έχει στόχο να βοηθήσει τον νέο άνθρωπο να κατανοήσει τόσο την εικόνα και τα οπτικά μέσα (τον κινηματογράφο, τη ζωγραφική, την TV κ.λπ.) όσο και τον τρόπο που λειτουργούν· να αντιληφθεί ότι η εικόνα δεν είναι αυτό που φαίνεται, δεν είναι η πραγματικότητα, να αντιληφθεί τις δυνατότητες χειραγώγησης, εξαπάτησης και προπαγάνδας των οπτικών μέσων· να βοηθήσει στην αισθητική εκτίμηση και απόλαυση. Κατά άλλους είναι η ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί την εικόνα, να μαθαίνει και να εκφράζεται με την εικόνα» (Παπούλια – Τζελέπη, 2004: 21).

Η Μ. Αγγελίνου προσδιορίζει έντεκα δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού:

- Γνώση του οπτικού λεξιλογίου, δηλαδή γνώση των βασικών συστατικών της οπτικής γλώσσας, όπως είναι η γραφή, το χρώμα, το σχήμα, ο τόνος, η υφή, κ.λπ.
- Γνώση οπτικών συμβάσεων, δηλαδή γνώση των οπτικών σημείων και συμβόλων και του κοινωνικά αποδεχτού περιεχομένου τους.
- Οπτική σκέψη: η ικανότητα μετατροπής πληροφοριών όλων των τύπων σε εικόνες, γραφικά ή άλλες μορφές που βοηθούν την επικοινωνία της πληροφορίας.
- Οπτικοποίηση: η διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μία οπτική εικόνα.
- Οπτικός συλλογισμός: η συνεκτική και λογική σκέψη που γίνεται κυρίως μέσω εικόνων.
- Κριτική θέαση: η εφαρμογή δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε οπτικές.
- Οπτική διάκριση: η ικανότητα αντίληψης διαφορών μεταξύ δύο ή και περισσότερων οπτικών ερεθισμάτων.
- Οπτική ανασύνθεση: η ικανότητα ανασύνθεσης ενός μερικώς αποφραγμένου μηνύματος στην αρχική του μορφή.
- Οπτικός συσχετισμός: η ικανότητα σύνδεσης οπτικών εικόνων που αναπαριστούν ένα κοινό θέμα, καθώς και σύνδεσης λεκτικών μηνυμάτων με τις οπτικές τους αναπαραστάσεις (και το αντίστροφο) για να ενισχυθεί η έννοια.
- Ανασύνθεση νοήματος: η ικανότητα οπτικοποίησης και λεκτικής (και οπτικής) ανασύνθεσης του νοήματος ενός οπτικού μηνύματος μόνο με τα στοιχεία των δοθέντων πληροφοριών που είναι ελλιπείς.

- Παραγωγή νοήματος: η ικανότητα παραγωγής νοήματος για ένα οπτικό μήνυμα που δίνεται με στοιχεία οποιασδήποτε δοθείσης οπτικής (ίσως και λεκτικής) πληροφορίας (Avgerinou, 2009: 29-30).

4. Πολυτροπικότητα

Ο όρος «πολυτροπικότητα» (multimodality) εισήχθη από τους G. Kress και T. van Leeuwen (Χοντολίδου, 1999). Η πολυτροπικότητα αποτελεί μία πρόκληση για τη μακρόχρονη και κυρίαρχη ιδέα ότι η «γλώσσα» είναι αυτή η πηγή νοήματος που κάνει δυνατή την «έκφραση» όλων των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών, συμπεριφορών (Kress, 2011: 208).

Με τον όρο αυτό εννοείται ότι σε ένα κείμενο είναι δυνατόν να συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes), όπως είναι η γλώσσα – ο γραπτός λόγος, η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, οι κινήσεις – οι χειρονομίες κ.ά. Οι G. Kress και T. van Leeuwen επισημαίνουν ότι η γλώσσα και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο ήταν πάντα ένας μόνο τρόπος στο σύνολο των τρόπων που εμπλέκονταν στην παραγωγή κειμένων, γραπτών ή προφορικών και εξηγούν πώς αυτό βρίσκει εφαρμογή και στα προφορικά και στα γραπτά κείμενα. Αναφέρουν, λοιπόν, ότι ένα προφορικό κείμενο δεν είναι ποτέ απλώς λεκτικό, είναι και οπτικό και συνδυάζεται με τρόπους όπως η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος κ.ά. Με παρόμοιο τρόπο και ένα γραπτό κείμενο εμπεριέχει πολλά περισσότερα από τη γλώσσα: είναι γραμμένο για κάτι, πάνω σε κάποιο υλικό (ξύλο, χαρτί, πέτρα κ.λπ.) και με κάτι (μελάνι, μπογιά κ.λπ.) με γράμματα που έχουν ορισμένη μορφή και επηρεασμένα από διάφορες παραμέτρους (αισθητικές, ψυχολογικές κ.ά.) και με διάταξη που επιβάλλεται από το υλικό (π.χ. χαρτί, οθόνη υπολογιστή) (Kress & van Leeuwen, 2010: 97).

Αντίστοιχα οι A. Baldry και P. Thibault υποστηρίζουν ότι ένα πολυτροπικό κείμενο μπορεί να είναι γραπτό, προφορικό ή ένας συνδυασμός γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη γλωσσική σημειωτική και να περιλαμβάνει άλλες τροπικότητες (modalities) παραγωγής νοήματος και όχι απαραίτητα γλώσσα (Baldry & Thibault, 2006: 12).

Αυτό σημαίνει ότι «οι πληροφορίες που μεταδίδει κάθε κείμενο δεν ανάγονται αποκλειστικά στο γλωσσικό περιεχόμενό του αλλά προκύπτουν από τη συμβολή και άλλων σημειωτικών πόρων: εικονικών, τυπογραφικών ή χρωματικών κ.ά. Με αυτήν την έννοια το γραπτό μήνυμα είναι πολυτροπικό και άρα για την κατανόηση και παραγωγή γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί η κατοχή της ανάγνωσης και της γραφής όπως αυτή νοείται στο πλαίσιο του κλασικού γραμματισμού» (Παπαδοπούλου, 2005: 1-2). Η πολυτροπικότητα «παρέχει τα εργαλεία για την αναγνώριση όλων των τρόπων μέσω των οποίων παράγεται το νόημα και η μάθηση λαμβάνει χώρα» (Kress, 2011: 209).

Ως προς τον τρόπο ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου, οι G. Kress και T. van Leeuwen εκφράζουν την άποψη ότι τα προϊόντα του κάθε τρόπου θα πρέπει να αναλύονται με έναν ενιαίο τρόπο και όχι μεμονωμένα, δηλαδή τα νοήματα του συνόλου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως το σύνολο των νοημάτων των μερών ή τα μέρη θα πρέπει να θεωρούνται ότι διεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο και καταλήγουν στο ότι πρέπει να κοιτάμε τη σελίδα ως ένα ενιαίο κείμενο (Kress & van Leeuwen, 2010: 280).

Σύμφωνα με τον M. Halliday, όπως παρατίθεται στους G. Kress και T. van Leeuwen, εντοπίζονται τρεις μεταλειτουργίες (metafunctions) των σημειωτικών συστημάτων:

1. Η ιδεολογική/αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction), δηλαδή η ικανότητα των σημειωτικών συστημάτων να αναπαριστούν τα αντικείμενα και τις σχέσεις τους με άλλα αντικείμενα και με διαδικασίες σ' έναν κόσμο έξω από το αναπαραστατικό σύστημα ή τα σημειωτικά συστήματα μιας κουλτούρας.
2. Η διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction), δηλαδή να μπορεί κάθε σημειωτικός τρόπος να προβάλλει τις σχέσεις ανάμεσα στον παραγωγό ενός (πολύπλοκου) μηνύματος και στο δέκτη/ανα-παραγωγό αυτού του σημείου. Κάθε τρόπος μπορεί να αναπαραστήσει μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στον παραγωγό, στο θεατή και στο αντικείμενο που αναπαρίσταται.
3. Η κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction), δηλαδή να μπορεί κάθε σημειωτικός τρόπος να σχηματίζει κείμενα, συμπλέγματα σημείων που έχουν συνοχή τόσο εσωτερικά μεταξύ τους όσο και εξωτερικά με το πλαίσιο στο οποίο και για το οποίο παρήχθησαν (Kress & van Leeuwen, 2010: 98-100, 105).

Αναφορικά με την πολυτροπική μεταγραφή των αφηγηματικών κόμικς, οι A. Baldry και P. Thibault θέτουν το εξής ερώτημα: «Ποια μέσα και ποια είδη νοήματος που παράγονται από αυτά τα μέσα συμβάλλουν στο επίπεδο του λόγου της αφηγηματικής οργάνωσης;». Η απάντηση δίνεται σε συσχετισμό με τις μεταλειτουργίες αυτές, καθώς οι διαδικασίες παραγωγής νοήματος ενός κειμένου πρέπει να οριστούν με βάση τέσσερις τύπους νοήματος, διαφορετικούς αλλά γενικούς και συνακόλουθους. Έτσι, οι τέσσερις τύποι νοήματος που προκύπτουν είναι 1. το λογικό νόημα (logical meaning), 2. το κειμενικό νόημα (textual meaning), 3. το εμπειρικό/βιωματικό νόημα (experiential meaning) και 4. το διαπροσωπικό νόημα (interpersonal meaning) (Baldry & Thibault, 2006: 16-17, 22-23).

Τέλος, ο Σ. Χατζησαββίδης επισημαίνει τη διαμόρφωση ενός νέου είδους λόγου, που απέχει από το γραπτό και τον προφορικό λόγο, είναι πολύ διαδεδομένος, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και διαμορφώνει συνειδήσεις: είναι ο πολυτροπικός λόγος και τα χαρακτηριστικά του είναι τα παρακάτω: συνθηματικός, υπαινικτικός, ποικιλόμορφος, συνδυαστικός, συμμετοχικός, κοινωνιοκεντρικός (Χατζησαββίδης, 2011: 9-10).

5. Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση

5.1. Χαρακτηριστικά των κόμικς

Τα κόμικς (comics) αποκαλούνται Ένατη Τέχνη. «Τέχνη ανήσυχη, τα κόμικς θεωρούνται ως η ένατη των καλών τεχνών, η πιο πρόσφατη και εντυπωσιακή, γέννημα-θρέμμα του 20^{ου} αιώνα» (Κουνενάκη, 1998: 2). Πρωτοεμφανίστηκαν στις Η.Π.Α. στα 1896 με τις χιουμοριστικές περιπέτειες του λεγόμενου «Κίτρινου παιδιού» (Αγραφιώτης, 2005: 37). Στην Ελλάδα η ακμή λαμβάνει χώρα τη δεκαετία του 1950 όταν πρωτοκυκλοφόρησαν τα «Κλασσικά Εικονογραφημένα» και ακολουθούν τη δεκαετία του 1960 τα περιοδικά «Μίκυ Μάους», «Αστερίξ» και «Λούκυ Λουκ»: έχει προηγηθεί η εικονογράφηση στο παιδικό περιοδικό «Η Διάπλασις των Παίδων», η οποία όμως είχε συνήθως στατικό και διακοσμητικό χαρακτήρα (Αγραφιώτης, 2005: 41-59).

Τα πρώτα ελληνικά περιοδικά με κόμικς εμφανίζονται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με πιο αντιπροσωπευτικό τη «Βαβέλ», αλλά απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες και λιγότερο σε παιδιά. Το 1893 κυκλοφορούν «Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς» των Τάσου Αποστολίδη και Γιώργου Ακοκαλίδη και αποτέλεσαν το πρώτο αξιόλογο και καθαρά ελληνικό περιοδικό με κόμικς (Αγραφιώτης, 2005: 60-63).

Ο όρος «κόμικς» είναι αντιδάνειο από την αγγλική γλώσσα και η ετυμολογία του είναι η εξής: αγγλ./αμερ. «comics» (comic strip) < λατ. comicus < ελλ. κωμικός -ή -ό < αρχ. ελλ. κῶμος. Στα νέα ελληνικά ο όρος «comics» αποδίδεται συνήθως με τους όρους «κόμικς», «κόμικ» ή «κόμιξ», ενώ ο Π. Μαρτινίδης προτείνει τους όρους «εικονογραφήγηση» ή «εικονογραφήγματα» (Μαρτινίδης, 1996: 721, Αγραφιώτης, 2005: 31, Μίσσιου, 2010: 28).

Κύριο χαρακτηριστικό των κόμικς αποτελεί ο συνδυασμός εικόνας και λόγου με την εικόνα να κατέχει την κυρίαρχη θέση, καθώς «ένα κόμικς χωρίς λόγια εξακολουθεί να είναι κόμικς, αλλά ένα κόμικς χωρίς εικόνες δεν μπορεί να θεωρηθεί κόμικς» (Μίσσιου, 2010: 35). Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι η αφήγηση των ιστοριών σε κόμικς βασίζεται κυρίως σε διαδοχικές εικόνες (Αγραφιώτης, 2005: 26). Επίσης, τα μπαλόνια στις βινιέτες αποτελούν χαρακτηριστικό των κόμικς. Ακόμη, οι χαρακτήρες των κόμικς απεικονίζονται με παραμορφωμένα σε έντονο βαθμό εκείνα τα στοιχεία που ο γελοιογράφος θεωρεί χαρακτηριστικά της εμφάνισης ή της προσωπικότητας του υποψήφιου θύματος με αποτέλεσμα τα προϊόντα των παραμορφώσεων να είναι κάτι που, ενώ φυσιολογικά είναι ανέφικτο, την ίδια στιγμή μας πείθει οπτικά (Κανατσούλη, 1995: 98). Τέλος, γνώρισμα των κόμικς αποτελούν και οι ηχοποιίες που προσδιορίζουν γλωσσικά την ιδιότυπη ταυτότητά τους και αποτελούν ταυτόχρονα κωμικό ερέθισμα, καθώς τα παιδιά γελούν με τα αναγραφόμενα «γκλου-γκλου», «κρατς», «γκουπ» κτλ., για την έκπληξη που προκαλούν ή τον παραλογισμό που ενυπάρχει στην κατασκευή της λέξης και επειδή συνδυάζονται πάντοτε με τις κωμικές καταστάσεις που την ίδια στιγμή απεικονίζονται (Κανατσούλη, 1995: 98-99).

Τα κόμικς αποτελούν «ένα απολαυστικό και ψυχαγωγικό ανάγνωσμα που κατορθώνει να συνεπάρει και να διασκεδάσει (κυριολεκτικά) τον αναγνώστη, που έχει κάποια τάση φυγής» (Μαλαφάντης, 1990: 64). Συγχρόνως αποτελούν ένα μέσο επικοινωνίας και κατ' επέκταση μέσο αγωγής και γι' αυτό μπορούν να αποτελέσουν

μέσο επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη (Αγραφιώτης, 2005: 26). Επιπρόσθετα, τα κόμικς μεταδίδουν πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις (Μαλαφάντης, 1996: 751-752), συμβάλλουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών (Παντελίδου-Μαλούτα, 1984: 41-47), «περνούν» στα παιδιά με φανερό, αλλά και με λανθάνοντα τρόπο, συγκεκριμένα συστήματα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (Μαλαφάντης, 1990: 65) και ευαισθητοποιούν σε διάφορα κοινωνικά θέματα και προβλήματα, όπως για παράδειγμα, οικολογία ή ναρκωτικά (Μαλαφάντης, 1996: 752-753). Αυτό σημαίνει ότι τα κόμικς αντικατοπτρίζουν διάφορες ιδέες, καθώς «αφηγούνται ιστορίες που έχουν να κάνουν με τις εμμονές, τις αναζητήσεις και τους προβληματισμούς της εποχής τους, χωρίς φυσικά κάτι τέτοιο να εμποδίζει μια πιθανή διαχρονική αναγνωστική τους χρήση (Νικολόπουλος, 2011: 71). Σύμφωνα μάλιστα με την άποψη του Π. Μαρτινίδη, «το κάθε λογής λογοτεχνικό έργο δεν παράγει μια ιδεολογία αλλά προάγει κάποια, και συγκεκριμένα εκείνη του καιρού του· εκείνη μέσα στην οποία συγγραφέας και έργο υπάρχουν και αναγνωρίζονται κάτω απ' αυτές τις ταυτότητες» (Μαρτινίδης, 1982: 192). Τέλος, τα κόμικς εμπεριέχουν στοιχεία πολιτισμού και νοοτροπίας.

5.2. Οι απόψεις κατά της ανάγνωσης των κόμικς

Τα κόμικς ως αναγνώσματα δέχθηκαν έντονη κριτική στην αρχή της εμφάνισής τους. Θεωρήθηκαν αναγνώσματα χαμηλής ποιότητας και όχι καθωσπρέπει. Πολλοί θεωρούν τα κείμενα των κόμικς «φτωχά και περιορισμένα» και χαρακτηρίζουν το περιεχόμενό τους «απλοϊκό και ελάχιστα ποιοτικό» (Αγραφιώτης, 2005: 83). Κατηγορήθηκαν για το ότι «τα παιδιά που διαβάζουν βιβλία με εικόνες καλλιεργούν την τάση για το 'εύκολο' και έτσι οδηγούνται στην παθητικότητα και την πνευματική οκνηρία» (Μίσιου, 2010: 270).

Άλλες κριτικές εστιάζουν στη γλώσσα των κόμικς, η οποία θεωρείται ότι «περιορίζεται σε κραυγές και επιφωνήματα, καταστρέφοντας έτσι τις καλές γλωσσικές συνήθειες και καθυστερώντας την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών» (Μίσιου, 2010: 270). Θεωρείται δηλαδή ότι τα κόμικς εμποδίζουν «τη σωστή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, επειδή υποχρεώνει τα παιδιά να προχωρήσουν σε συνεχείς γλωσσικές απλοποιήσεις. Εξαιτίας αυτών των γλωσσικών απλοποιήσεων, οι αναγνώστες των κόμικς δεν μπορούν να

χρησιμοποιήσουν ολοκληρωμένα γλωσσικά μοντέλα, σαν και αυτά που εντοπίζουμε σε έργα λογοτεχνικά έργα» (Αγραφιώτης, 2005: 84).

Επίσης, αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα κόμικς επηρεάζουν αρνητικά λόγω των προτύπων που προβάλλονται μέσω αυτών. Οι ήρωες συνήθως διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες, όπως δύναμη ή ταχύτητα, κάποια εξωπραγματικά γνωρίσματα και συγχρόνως «διακρίνονται και από ορισμένα γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, π.χ. ως προς τη συμπεριφορά ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους» (Αγραφιώτης, 2005: 112). Πιστεύουν ότι τα πρότυπα αυτά «είναι ακατάλληλα και επικίνδυνα για τον ψυχικό κόσμο των παιδιών» (Αγραφιώτης, 2005: 114) και «έχουν αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού» (Μίσσιου, 2010: 270), αφού «αναπαράγουν τη βία, τα σεξιστικά και τα ρατσιστικά πρότυπα, προάγουν την παραβατικότητα, αποκτηνώνουν τους αναγνώστες και οδηγούν σε ηθικό εκφυλισμό» (Μίσσιου, 2010: 270) και αυξάνουν την «επιθετικότητα των παιδιών που διαβάζουν κόμικς» (Αγραφιώτης, 2005: 115).

Τέλος, ορισμένες κριτικές κάνουν λόγο για επιδράσεις στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στη διαμόρφωση πολιτικής ιδεολογίας και για προσπάθεια επιβολής του πολιτικού κατεστημένου (Αγραφιώτης, 2005: 104-111, Μίσσιου, 2010: 270-271). Αυτό έχει σημασία καθώς, σύμφωνα με έρευνες, αυτή είναι η ηλικία κατά την οποία αρχίζουν να διαμορφώνονται «πολλές βασικές πολιτικές στάσεις των πολιτών» (Παντελίδου-Μαλούτα, 1984: 44). Σύμφωνα με την Μ. Παντελίδου-Μαλούτα, «το περιεχόμενο των κόμικς συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών με δύο τρόπους, μέσω δύο τύπων μηνυμάτων: 1. με λανθάνοντα τρόπο, μέσω της μεταβίβασης γενικών εξουσιαστικών προτύπων που αναφέρονται στις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικους και στις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, στο ρόλο του ήρωα κ.ά. 2. με έκδηλο τρόπο, μέσω μηνυμάτων που είναι φορτισμένα περισσότερο ή λιγότερο με φανερό πολιτικό χαρακτήρα και που αναφέρονται στις σχέσεις των πολιτών με την πολιτική εξουσία, σε απόψεις σχετικά με τους πολιτικούς, στις σχέσεις αναπτυγμένων χωρών και χωρών του Τρίτου Κόσμου κ.ά.» (Παντελίδου-Μαλούτα, 1984: 45).

5.3. Οι απόψεις υπέρ της ανάγνωσης των κόμικς

Οι παραπάνω κριτικές άρχισαν να αναιρούνται, καθώς «οι πρώτες θετικές θεωρήσεις των κόμικς ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1960» (Μίσιου, 2010: 271). Οι υπερασπιστές των κόμικς επισημαίνουν «τους ποικίλους ‘αφηγηματικούς τρόπους’ του είδους, τη ζωντάνια, την ευρηματικότητα, την παραστατικότητα τους ή το πλατύτατο φάσμα του αναγνωστικού τους κοινού, τη δυνατότητά τους να εικονοποιούν όλες τις καταστάσεις και να ικανοποιούν όλα τα γούστα, καθώς και την αντιστοιχία τους, σε μια εποχή τόσο σημαντικής διάδοσης των οπτικών μέσων επικοινωνίας, με το κύριο αυτό χαρακτηριστικό του σύγχρονου κόσμου» (Μαρτινίδης, 1982: 143).

Όσον αφορά στη λειτουργία της εικόνας στα κόμικς, ο Θ. Αγραφιώτης αναφέρει ότι «η εικονογραφήγηση από τη φύση της λειτουργεί κυρίως με εικόνες. Πιο συγκεκριμένα, η δομή και η γενικότερη φιλοσοφία του αφηγηματικού αυτού είδους είναι να εκφράζεται με εικόνες (και δευτερευόντως με το λόγο) και μέσω των εικόνων να συγκεκριμενοποιεί διάφορα γεγονότα, καταστάσεις, συναισθήματα και ιδέες» (Αγραφιώτης, 2005: 86). Έτσι, οι αναγνώστες, στη συγκεκριμένη περίπτωση, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις ιδέες των χαρακτήρων των κόμικς.

Επιπλέον, ο R. Versaci παραθέτει την άποψη του R. Sabin ότι κατά την ανάγνωση των εικόνων λαμβάνει χώρα ένας εκπληκτικός αριθμός κινήσεων του ματιού για να γίνει κατανοητό ένα καρτέ –πηγαίνοντας από την εικόνα στο κείμενο και πάλι πίσω– και διαπιστώνει ότι χρειάζονται πολλές κινήσεις των ματιών για να κατανοηθεί το αφηγηματικό περιεχόμενο ενός καρτέ και πολύ περισσότερες για να ερμηνευθεί το βαθύτερο νόημα (Versaci, 2008: 96).

Αναφορικά με τις κριτικές για τη γλώσσα, ο Π. Μαρτινίδης, όπως παρατίθεται στη Μ. Μίσιου, υποστηρίζει ότι «τα κόμικς δεν αντιστρατεύονται το λόγο και το λεξιλόγιό τους δεν υστερεί ούτε γραμματικά ούτε συντακτικά ούτε λεξιλογικά» (Μίσιου, 2010: 272). Ο λόγος είναι πολλές φορές ελλειπτικός, καθώς περιέχει επιφωνήματα (π.χ. ΟΥΦ! ή ΜΑ ΕΠΤΕΛΟΥΣ!), ηχομιμητικές λέξεις (π.χ. ΜΙΑΜ ΜΙΑΜ) και σύμβολα (π.χ. ;! ή #@*), αλλά «δεν είναι φτωχός» (Μαρτινίδης, 1996: 721), καθώς οι λέξεις αυτές «αντιστοιχούν σε ένα σχετικά μικρό ποσοστό του συνολικού αριθμού των λέξεων στα κόμικς» (Αγραφιώτης, 2005: 86). Επίσης, ο

λόγος «είναι πυκνός (για να χωρέσει στα μπαλονάκια της κάθε βινιέτας) κι είναι πάντα γραμμένος με κεφαλαία γιατί εννοεί να ‘ακούγεται’, ως ‘φωνή’ των ομιλιών και των διαλόγων» (Μαρτινίδης, 1996: 721). Η ύπαρξη των ηχομιμητικών λέξεων «δικαιολογείται από την προσπάθεια των εικονογραφηγών να προκαλέσουν γέλιο» (Αγραφιώτης, 2005: 86) και «ειδικότερα, η μεταφορική χρήση ορισμένων λεκτικών συμβόλων (π.χ. το «κλαψ!» αντί για τη φράση «έκλαψε με λυγμούς»), δημιουργεί ένα είδος ‘ασυμβατότητας’, που υπονομεύει τη συγκεκριμένη κατάσταση και προκαλεί γέλιο» (Αγραφιώτης, 2005: 86). Ακόμη, ο T. Groensteen, όπως παρατίθεται στη Μ. Μίσιου, διατυπώνει την άποψη ότι «τα κόμικς θεωρούνται πλέον το τελευταίο οχυρό εναντίον του αναλφαριθμητισμού» (Μίσιου, 2010: 271).

Η άποψη ότι τα κόμικς ευθύνονται για την αύξηση της επιθετικότητας και της βίας των παιδιών αναιρείται επίσης αν λάβουμε υπόψη τη θέση του N. Tucker, όπως παρατίθεται στη Μ. Μίσιου, ότι «η βία βιώνεται από τα παιδιά χωρίς να τα επηρεάζει, αφού τελικά στις σελίδες τους κανείς δεν πληγώνεται, δεν ματώνει, ούτε θρηνεί» (Μίσιου, 2010: 273). Βέβαια, είναι αναγκαία «η προσεκτική μελέτη του περιεχομένου ορισμένων εικονογραφημάτων, ώστε να διαπιστωθεί ποιοι συγκεκριμένοι ήρωες είναι πραγματικά επικίνδυνοι ως πρότυπα για τα παιδιά» (Αγραφιώτης, 2005: 115) για να αποφευχθούν ενδεχόμενες αρνητικές επιδράσεις.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την τελευταία κριτική κατά των κόμικς, χρειάζεται να επισημανθεί ότι δεν αρκεί μόνο η ανάγνωση των κόμικς για να διαμορφωθεί μία συγκεκριμένη πολιτική ιδεολογία στα παιδιά ή να επικρατήσει το πολιτικό κατεστημένο, αλλά πρέπει να συντρέχουν και άλλοι λόγοι γιατί «τα μηνύματα γίνονται ευκολότερα αποδεκτά όταν βρίσκουν μνημικά ίχνη έτοιμα να τα δεχτούν» (Παντελίδου-Μαλούτα, 1984: 46). Μάλιστα, ο Θ. Αγραφιώτης εκφράζει την άποψη ότι «δεν ευθύνονται τα κόμικς, ως αφηγηματικό μέσο, για την πιθανή επιβολή του πολιτικού κατεστημένου, αλλά ευθύνεται το περιεχόμενο ορισμένων ιστοριών τους που εκφράζει τις πολιτικές πεποιθήσεις ενός συγκεκριμένου εικονογραφηγτή» (Αγραφιώτης, 2005: 11).

5.4. Η αξιοποίηση των κόμικς στη διδασκαλία της πολυτροπικότητας

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των κόμικς «στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της εγγραμματοσύνης των παιδιών, τόσο μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσής τους

όσο και από αυτήν της δημιουργίας τους» (Μίσσιου, 2010: 279). Τα κόμικς «μπορούν να έχουν μία μοναδική και ισχυρή φωνή στην τάξη υποστηρίζοντας τον ορισμό του οπτικού γραμματισμού» (McVicker, 2007: 86), «προάγουν την οπτική εγγραμματοσύνη και ενδυναμώνουν τις αναγνωστικές δεξιότητες» (Μίσσιου, 2010: 279). Με άλλα λόγια, «οι δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού, στη διατήρηση και την κατανόηση του κειμένου» (McVicker, 2007: 85).

Σύμφωνα με τον C. Hatfield, όπως παρατίθεται στην C. McVicker, τα κόμικς αποτελούν υβριδικά κείμενα και καθορισμένες δομές κειμένου για τους εγγράμματους (literate) (δηλαδή αυτούς που μπορούν να διαβάσουν, να γράψουν και να κατανοήσουν), τους αναλφάβητους (illiterate) (δηλαδή αυτούς που δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν, αλλά μπορούν να δουν κόμικς και ενδεχομένως να κατανοήσουν μέσα από την οπτική αναπαράσταση) και τους αντι-εγγράμματους (alliterate) (δηλαδή αυτούς που μπορούν να διαβάσουν, να γράψουν και να κατανοήσουν, αλλά επιλέγουν να μη το κάνουν και ενδιαφέρονται για τα κόμικς ως ευχάριστη σύντομη μορφή ανάγνωσης (McVicker, 2007: 86).

Μάλιστα, ο D. Jacobs διατυπώνει την άποψη ότι «η ανάγνωση των comics, περιλαμβάνει ένα σύνθετο, πολυτροπικό γραμματισμό και με τη χρήση των κόμικς στις τάξεις μας, μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτυχθούν ως κριτικοί αναγνώστες και αναγνώστες που ασχολούνται με πολυτροπικά κείμενα» (Jacobs, 2007: 19). Αυτό σημαίνει ότι τα κόμικς ως πολυτροπικά κείμενα «εκπαιδεύουν τους μαθητές να γίνουν κριτικοί καταναλωτές των μηνυμάτων των μέσων, αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να αποτιμούν με ακρίβεια το περιεχόμενο και την ποιότητά τους» (Μίσσιου, 2010: 279). Τα παιδιά ασχολούνται κριτικά με τους τρόπους παραγωγής νοήματος που υπάρχουν γύρω τους, εφόσον πολυτροπικά κείμενα απαντώνται στο διαδίκτυο, στα διαδραστικά πολυμέσα, στις εφημερίδες, στις ταινίες, στα εκπαιδευτικά βιβλία κ.ά. χάρη στο συσχετισμό του πολυτροπικού γραμματισμού με τα κόμικς (Jacobs, 2007: 21).

5.5. Η συμβολή και η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των κόμικς στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία

Κατά την άποψη της Ε. Χοντολίδου, η έννοια της πολυτροπικότητας στο σχολείο είναι χρήσιμη, από τη στιγμή που στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά «κείμενα»: προσεγγίζονται και παράγονται λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκονται και παράγονται ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/μαθήτριες δραματοποιούν, οι καθηγητές/καθηγήτριες διδάσκουν. Συγχρόνως το σχολείο έχει χρέος να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές/μαθήτριές του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (τύπος, τηλεόραση, βιντεοκλίπ, Internet κ.λπ). Μια συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών «κειμένων» (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών/μαθητριών) θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/μαθήτριες συνειδητότερους/συνειδητότερες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική (Χοντολίδου, 1999).

Σχετικά με την αξιοποίηση των κόμικς στη σχολική τάξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία επισημαίνεται «η ‘παιδαγωγική χρήση’ της εικονογραφήγησης» (Μαλαφάντης, 1996: 749). Ο G. Yang, όπως παρατίθεται στον D. Jacobs, υποστηρίζει ότι «η εκπαιδευτική δύναμη των κόμικς είναι ότι δίνει κίνητρα και είναι οπτική, μόνιμη, διαμεσολαβητική και δημοφιλής» (Jacobs, 2007: 20). Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα κόμικς, τα οποία αποτελούν μέρος των ενδιαφερόντων τους και της αναγνωστικής τους ιστορίας (Μίσιου, 2010: 276).

Τα κόμικς είναι ευχάριστα και ευρέως διαδεδομένα και γι' αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν και σε θέματα κοινωνικά και μορφωτικά: κοινωνικά προβλήματα, αδιέξοδα, κρίσεις, αλλά και περιβαλλοντική αγωγή, πληροφορίες, γνώσεις μπορούν ασφαλώς και με επιτυχία να προβάλλονται και να μεταδίδονται μέσω των κόμικς (Μαλαφάντης, 1990: 69). Επιπρόσθετα, με τα κόμικς «γνωρίζονται' στο κοινό πολλά παλαιότερα, αλλά και σύγχρονα πολιτιστικά αγαθά, μεταδίδονται στοιχεία από θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, αλλά και ευαισθητοποιούνται οι αναγνώστες σε

διάφορα κοινωνικά θέματα και προβλήματα» (Μαλαφάντης, 1996: 749). Αυτό συμβαίνει από τη στιγμή που τα κόμικς είναι «μια ζωντανή, καθημερινή αναπαράσταση της πραγματικής ζωής, που συχνά εκπροσωπούν τον κόσμο καθώς αλλάζει» (McVicker, 2007: 86).

Τα κόμικς αποτελούν ένα μέσο «για να γίνει η διδασκαλία διαφορετική» (McVicker, 2007: 85) και μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τη Μ. Μίσιου, τα κόμικς έχουν ευρεία θεματολογία, παρακινούν τη συζήτηση στην τάξη, προάγουν την κριτική σκέψη, ενθαρρύνουν την ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και προάγουν την καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή (Μίσιου, 2010: 278). Ακόμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, όπως της λογοτεχνίας, της γλώσσας, της ιστορίας, των μαθηματικών, της χημείας κ.ά., και συμβάλλουν στο να «ξεπεραστούν δύσκολα μαθήματα και έννοιες» (Μίσιου, 2010: 278), αφού έχει αποδειχτεί ότι «αποτελούν ένα αξιόλογο συναισθηματικό και γνωστικό εργαλείο και συμβάλλουν σημαντικά στην απομνημόνευση» (Μίσιου, 2010: 278-279).

Η δυναμική τους οφείλεται στην εικόνα η οποία είναι κυρίαρχη στα κόμικς και λειτουργεί «ως κινητήρια δύναμη του λόγου και εφαλτήριο της φαντασίας» (Αναγνωστοπούλου στη Μίσιου, 2010: 276). Ακόμη, οι εικόνες των κόμικς βελτιώνουν το γραπτό κείμενο, έλκουν τη προσοχή του αναγνώστη και βοηθούν στην κατανόηση άγνωστων παραγόντων της γλώσσας του κειμένου (McVicker, 2007: 85).

Συνοψίζοντας, οι Σ. Ρετάλης και Μ. Μπολουδάκης αναφέρουν ως λόγους: τα κίνητρα και τη δραστηριοποίηση από τη στιγμή που τα κόμικς παρακινούν, διευκολύνουν και γοητεύουν· την εποπτεία· τη μονιμότητα· το διαμεσολαβητικό ρόλο· τη δημοτικότητα (Ρετάλης & Μπολουδάκης, χ.χ.: 7-8).

Για όλους αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, ίσως μάλιστα είναι και αναγκαίο, να αξιοποιήσουν τα κόμικς κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Το υλικό τους μπορούν να το αντλήσουν από διάφορα κόμικς, όπως είναι για παράδειγμα τα *Κλασσικά Εικονογραφημένα* (εκδ. Ατλαντίς – Μ. Πεχλιβανίδης), η μετάφραση περιπετειών του *Αστερίξ* στα αρχαία ελληνικά, στα ποντιακά κ.ά. από το Φ. Κακριδή, η διασκευή των κωμωδιών του Αριστοφάνη σε κόμικς από τους Τ. Αποστολίδη και Γ. Ακοκαλίδη, το *Συντακτικό της αρχαίας ελληνικής σε κωμικογραφήματα* των Χ. Δάλκου και Ν. Κατσέλη, η *Ανόργανη Χημεία με κόμικς* των Τ. Μηλιά και Γ. Κούβακα, τα κόμικς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ή της

Unicef κ.λπ.², καθώς και οποιοδήποτε άλλο κόμικς κρίνει ο/η εκπαιδευτικός ότι ανταποκρίνεται στους συγκεκριμένους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει. Σημαντική είναι η επισήμανση του Γ. Πασχαλίδη ότι οι μαθητές θα εκτιμήσουν κάποια κόμικς που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αξιόλογα μόνο εάν οι ίδιοι τα βρουν απολαυστικά και σχετικά με τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους (Πασχαλίδης, 2004: 171) και ότι ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Μάλιστα, ο Κ. Μαλαφάντης προτείνει «να εξεταστεί σοβαρά και η δυνατότητα συγγραφής ‘Κόμικς’ και παιδικών περιοδικών από ειδικούς συγγραφείς, παιδαγωγούς και καλλιτέχνες» (Μαλαφάντης, 1990: 70). Στο πλαίσιο αυτό το 2012 προτάθηκε στις συζητήσεις μεταξύ του τότε υπουργού Παιδείας, κ. Γ. Μπαμπινιώτη και του Ε. Τριβιζά, η δημιουργία εικονογραφημένου βιβλίου –υπό τη μορφή κόμικς– για τα αρχαία ελληνικά και τη σύγχρονη γραμματική για μαθητές του δημοτικού (<http://www.protothema.gr/greece/article/183389/dorean-sta-sxoleia-o-megalos-paramythas/>).

Σχετικά με τις δραστηριότητες για τα κόμικς η Σ. Ασλανίδου προτείνει μία σημειολογική, δηλαδή δομική, ανάλυση των κόμικς που μπορεί να προσφέρει ένα ευρύ πεδίο παιδαγωγικών ασκήσεων και η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια: α) μορφολογία των σελίδων, β) μελέτη του κειμένου, γ) μελέτη κειμένου-εικόνας, δ) αφήγηση – ανάλυση περιεχομένου και ε) αξίες και ιδεολογίες (Ασλανίδου, 2003: 124-132).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να είναι καθοδηγητικός. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει στα παιδιά το πώς μπορούν να οδηγούνται σε σωστά συμπεράσματα από την παρατήρηση των εικόνων, να τα βοηθάει να εξάγουν μόνα τους διάφορες ερμηνείες και όχι να παρέχει έτοιμο το πληροφοριακό υλικό των εικόνων (Αγραφιώτης, 2005: 123).

5.6. Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας και των κόμικς στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου

Στα σχολικά εγχειρίδια της *Νεοελληνικής Γλώσσας* (βιβλίο του μαθητή και τετράδιο εργασιών) του Γυμνασίου απαντώνται αρκετά πολυτροπικά κείμενα και

² Βλ. Μαλαφάντης, 1990: 69-70, Μαλαφάντης, 1996: 749-753, Μίσιου, 2010: 274-275, Αγραφιώτης, 2005: 126-129.

ιδιαίτερα κόμικς και γελοιογραφίες-σκίτσα. Μάλιστα, στην πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Α' Γυμνασίου γίνεται αναφορά στο ποια κείμενα ονομάζονται πολυτροπικά και ζητείται από τα παιδιά να αναγνωρίσουν ποια από τα έως τότε κείμενα που διδάχτηκαν είναι πολυτροπικά. Στην τρίτη ενότητα αυτού του εγχειριδίου τα παιδιά μαθαίνουν για τη σχέση εικόνας και λόγου στα πολυτροπικά κείμενα και καλούνται να απαντήσουν ποιες από τις λειτουργίες της επιτελεί η εικόνα σε δύο κείμενα που προηγούνται.

Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο, στον πρόλογο του σχολικού εγχειριδίου της Α' Γυμνασίου αναφέρεται ότι τα εισαγωγικά κείμενα κάθε ενότητας είναι κείμενα με ποικίλες μορφές, π.χ. κόμικς, σκίτσα, και έχουν ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι κάθε είδους κείμενο είναι χρήσιμο στην ανθρώπινη επικοινωνία και να ασκηθούν και τα ίδια στην επιλογή και στην κριτική μελέτη ποικίλων κειμένων. Ακόμη, στον πρόλογο του εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, επισημαίνεται ότι θα αναζητήσουν και θα συζητήσουν τα νοήματα που περιέχονται σε αυτά τα ποικίλα κείμενα και με τη βοήθεια των καθηγητών τους θα μελετήσουν και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις χρησιμοποιούμενες γλωσσικές μορφές και τα περιεχόμενα νοήματα.

Επιπρόσθετα, στο Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού της *Νεοελληνικής Γλώσσας* της Α' Γυμνασίου προτείνεται ένα σχέδιο μαθήματος για την πρώτη ενότητα στο οποίο ένας από τους στόχους που διατυπώνονται είναι η κατανόηση της έννοιας της πολυτροπικότητας των κειμένων και προτείνεται ως διδακτική δραστηριότητα να απλοποιήσει ο εκπαιδευτικός πολυτροπικά κείμενα που περιέχονται στο *Τετράδιο Εργασιών* και να προκαλέσει συζήτηση πάνω στους κώδικες που χρησιμοποιούν και τους τρόπους με τους οποίους αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους. Έπειτα, τονίζεται ότι στην πρώτη αυτή ενότητα τα παιδιά θα έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα πολυτροπικά κείμενα και θα εμβαθύνουν στις επόμενες ενότητες και συγκεκριμένα στην τρίτη ενότητα. Στις γενικές διδακτικές οδηγίες της τρίτης ενότητας υπογραμμίζεται ότι το πολυτροπικό κείμενο είναι μία νέα μορφή κειμένου. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια και η σημασία της πολυτροπικότητας παραθέτοντας το κείμενο της Ελένης Χοντολίδου (1999) στο μεγαλύτερο μέρος του και στις διδακτικές οδηγίες αναφέρονται τα εξής: «Με τη θεωρία, αλλά και με τις δραστηριότητες που παραθέτονται, γίνεται προσπάθεια να κατανοήσει ο μαθητής τη λειτουργία της εικόνας στο κείμενο. Τώρα, οι εικόνες έχουν μια ξεκάθαρη αναπαραστατική και επικοινωνιακή λειτουργία: δεν επαναλαμβάνουν όσα έχουν διατυπωθεί γραπτώς,

αλλά εισάγουν με ανεξάρτητο τρόπο βασικά στοιχεία του μηνύματος που μεταδίδεται. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε ο μαθητής:

- να καταλάβει ότι μερικές φορές μπορεί η εικόνα να αποτελεί τον κύριο φορέα του μηνύματος και ο λόγος τον επικουρικό,
- να συνειδητοποιήσει ότι η οπτικοποίηση του κειμένου κάνει το μήνυμα πολλές φορές πιο εύληπτο από τον αναγνώστη,
- να συλλάβει πόσο η εικόνα μπορεί να ενισχύσει το μήνυμα του κειμένου επηρεάζοντας, κυρίως συναισθηματικά, τον αναγνώστη.»

Τέλος, στο Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού της Γ' Γυμνασίου γίνεται μία σύντομη αναφορά στον κριτικό και το γλωσσικό γραμματισμό και στα πολυτροπικά κείμενα.

Παρ' όλη τη διάδοση της έννοιας της πολυτροπικότητας και της σημασίας της στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνεται ότι στην πραγματικότητα δεν αξιοποιείται και δε δίνεται έμφαση στον αναγκαίο βαθμό. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο δε γίνεται καμία αναφορά στον όρο «πολυτροπικότητα». Το ίδιο ισχύει και για τους όρους «γραμματισμός» και «πολυγραμματισμοί». Μοναδική έμμεση αναφορά γίνεται στο Α.Π.Σ. όπου στους στόχους της πρώτης διδακτικής ενότητας της Α' Γυμνασίου αναφέρεται ο εξής στόχος: «Να αντιληφθεί τη σημασία των διάφορων κωδίκων για την επικοινωνία και τον ιδιαίτερο ρόλο του γλωσσικού κώδικα» και προτείνονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες³ όσες συντελούν στο να «Συνειδητοποιεί με κατάλληλα παραδείγματα και εικόνες την ποικιλία των κωδίκων επικοινωνίας (Κ.Ο.Κ., νοηματική γλώσσα, κώδικας διαφήμισης, γλώσσα μαθηματικών, κινησιολογικός κώδικας κ.λπ.)» (ΦΕΚ 303/13-3-2003, σελ. 3780). Δε δίνονται, επίσης, οδηγίες για κατάλληλη αξιοποίηση και διδασκαλία αυτών των κειμένων παρά μόνο στο Βιβλίο του/της Εκπαιδευτικού της *Νεοελληνικής Γλώσσας* της Α' Γυμνασίου, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Οι οδηγίες αυτές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν επαρκείς για μία πρώτη γνωριμία με τα πολυτροπικά κείμενα, αλλά μη επαρκείς για μία ουσιαστική εμβάθυνση. Σύμφωνα με την Ε. Κονσούλη, όπως παρατίθεται στη Μ. Μίσιου, «δεν συμπεριλαμβάνεται καμία ενδεικτική δραστηριότητα που να συντείνει προς την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος (ενν. τη συστηματική γνώση γύρω από την πολυτροπικότητα)» (Μίσιου, 2010: 283) και «τα ΔΕΠΠΣ δεν δημιουργούν στην

³ Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες προτείνονται ως διαθεματικές.

πραγματικότητα ένα εγχειρίδιο που βασίζεται στην πολυτροπικότητα και δεν την αξιολογούν διδακτικά» (Μίσσιου, 2010: 283).

Όσον αφορά στα κόμικς, τις γελοιογραφίες και τα σκίτσα που απαντώνται στα σχολικά εγχειρίδια της *Νεοελληνικής Γλώσσας* του Γυμνασίου, αυτά προέρχονται κυρίως από τα κόμικς *Μαφάλντα* του Quino, *Αστερίζ* των R. Goscinny & A. Uderzo και *Μπαμπά, πετάω!* και *Η ζωή μετά του* Αρκά, καθώς και από τις γελοιογραφίες και τα σκίτσα του ΚΥΡ, του Κ. Μητρόπουλου, του Η. Μακρή, του Solour κ.ά. Επιπλέον, η πλειονότητα των κείμενων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια συνοδεύεται από σκίτσα των εικονογράφων-σκιτσογράφων των εγχειριδίων.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες που προκύπτουν από τα κόμικς, τις γελοιογραφίες και τα σκίτσα, αυτές σχετίζονται κυρίως με τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα (όπως, για παράδειγμα, την κλίση των επιθέτων⁴, τα αντικείμενα των ρημάτων⁵, τις δευτερεύουσες προτάσεις⁶), τους κώδικες επικοινωνίας⁷, τα σημεία στίξης⁸, τα σχήματα λόγου⁹ και τα θέματα προς συζήτηση ή/και ανάπτυξη¹⁰ που μελετώνται στη συγκεκριμένη κάθε φορά ενότητα. Επίσης, μπορεί να τους ζητείται να περιγράψουν¹¹ ή να αφηγηθούν¹² τα όσα απεικονίζονται στις εικόνες, όπως και να τίθενται ερωτήσεις κατανόησής¹³ τους. Ακόμη, ενδέχεται να τους ζητείται να αναφερθούν στα στοιχεία χάρη στα οποία κατανοούν το νόημα των εικόνων¹⁴, στα στοιχεία που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο - τα εξωγλωσσικά στοιχεία¹⁵, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους ο γελοιογράφος προβάλλει το μήνυμά του¹⁶. Τέλος, μπορεί να τους ζητείται να δημιουργήσουν τα δικά τους σκίτσα¹⁷ ή να συμπληρώσουν τα λόγια στα μπαλόνια σύμφωνα με ένα αφηγηματικό κείμενο που

⁴ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 74.

⁵ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, σελ. 68.

⁶ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, σελ. 67 και 94.

⁷ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 23.

⁸ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών*, σελ. 79.

⁹ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, σελ. 128.

¹⁰ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 33.

¹¹ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 46.

¹² Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 51.

¹³ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, σελ. 90.

¹⁴ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 77.

¹⁵ Εξωγλωσσικά στοιχεία είναι οι χειρονομίες, οι κινήσεις, η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα και η διάθεση. Στα παραγλωσσικά στοιχεία ανήκουν ο επιτονισμός, οι παύσεις, η προφορά και η ένταση της φωνής. Για τις δραστηριότητες βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*, σελ. 45-46.

¹⁶ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, σελ. 131.

¹⁷ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 74.

δίνεται¹⁸. Χρησιμοποιούνται επομένως «ως εργαλείο για την προσέγγιση διάφορων δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, τα κόμικς θεωρούνται ισχυρό κίνητρο μάθησης» (Μίσσιου, 2010: 283).

Με βάση τα παραπάνω, έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις διδασκαλίας βασισμένες σε κόμικς για την πλειονότητα των γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, ο Γ. Πασχαλίδης¹⁹ και ο Θ. Αγραφιώτης²⁰ έχουν διατυπώσει προτάσεις διδασκαλίας για το μάθημα της *Λογοτεχνίας*, ενώ οι Ι. Βορβή και Α. Προκοπίου²¹ διατύπωσαν και εφάρμοσαν μία πρόταση διδασκαλίας για τα *Φιλοσοφικά Κείμενα*. Ακόμη, και για το μάθημα των μαθηματικών έχει εφαρμοστεί μία διαθεματική δραστηριότητα από τη Μ. Γαλάνη και το Β. Παπαστάμο²². Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην ιστοσελίδα <http://www.educartoon.gr/> απαντάται μία πληθώρα δραστηριοτήτων με γελοιογραφίες και κόμικς για τα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου και για τα προγράμματα της περιβαλλοντικής αγωγής και της κυκλοφοριακής αγωγής.

¹⁸ Βλ. *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, σελ. 55.

¹⁹ Πασχαλίδης, Γ. (2004). Α' Γυμνασίου. Κόμικς. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος, 171-174.

²⁰ 2. Αγραφιώτης, Θ. (2005). *Τα «κόμικς» ως μέσο αγωγής των παιδιών – Χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 134-158.

²¹ Βορβή, Ι. & Προκοπίου, Α. (2011). «'Οι Προσωκρατικοί σε κόμικς'. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και των κόμικς στην προσέγγιση των Φιλοσοφικών Κειμένων της Γ' Γυμνασίου». Στο Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». 6-8 Μαΐου 2011. Σύρος. Ανακτήθηκε από: http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/filologika/171-vorvi.pdf.

²² Γαλάνη, Μ. & Β. Παπαστάμος (2009). «'Ριζομπερδέματα', Διαθεματική δραστηριότητα δημιουργίας κόμικς μαθηματικών στην ενότητα των ριζών». Στο Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». 8-10 Μαΐου. Σύρος. Ανακτήθηκε από: http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/ma8hmatikoi.htm.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

1.1. Η αναγκαιότητα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής παρέμβασης

Η αυξανόμενη διάδοση και χρήση της πολυτροπικότητας και των κόμικς στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία διαπιστώνεται εύκολα από τις διδακτικές προτάσεις και τα σχέδια μαθήματος, που προτείνονται και αφορούν σε αρκετά από τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Η βιβλιογραφική αναζήτηση, ωστόσο, κατέδειξε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές/μαθήτριες του Γυμνασίου με θέμα τη διδασκαλία των βασικών δομικών στοιχείων και των τρόπων παραγωγής νοήματος των κόμικς²³. Δεδομένης, λοιπόν, της έλλειψης ανάλογων ερευνητικών δεδομένων, κρίθηκε πρωτότυπο και ενδιαφέρον να γίνουν γνωστά στους/στις μαθητές/μαθήτριες τα δομικά στοιχεία και οι τρόποι παραγωγής νοήματος των κόμικς.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διδασκαλία της πολυτροπικότητας με τη χρήση κόμικς, καθώς και η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού μέσα από κόμικς, σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της *Νεοελληνικής Γλώσσας*. Συγκεκριμένα, σκοπός είναι η κατανόηση των μέσων με τα οποία τα κόμικς παράγουν νόημα και η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τη χρήση των κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Υπάρχει βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλύουν τις πληροφορίες που παίρνουν από την εικόνα και το κείμενο προκειμένου να αποδίδουν το νόημα κάθε καρέ/βινιέτας;

²³ Αντίθετα, έχει πραγματοποιηθεί μία ανάλογη διδακτική παρέμβαση σε μαθητές/μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου (Δημητριάδου & Παπαδόπουλος, 2009).

2. Αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι χαρακτήρες των κόμικς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αποδίδονται;
3. Είναι σε θέση να δημιουργούν κόμικς στηριζόμενοι/στηριζόμενες στο υλικό της διδακτικής παρέμβασης;

Οι υποθέσεις εργασίας που διατυπώνονται αντίστοιχα είναι οι εξής:

1. Υπάρχει βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλύουν τις πληροφορίες που παρέχονται στην εικόνα και στο κείμενο, καθώς θα τις αναλύουν συνδυαστικά και θα αποδίδουν τα νοήματα των καρέ/βινιετών.
2. Τα παιδιά θα μπορούν να αναγνωρίζουν τι αισθάνονται οι χαρακτήρες των κόμικς και πώς αποδίδεται το κάθε συναίσθημα.
3. Τα παιδιά θα δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς στα οποία θα υπάρχουν τόσο τα βασικά δομικά στοιχεία όσο και τα μέσα παραγωγής νοήματος των κόμικς.

1.2. Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα δομικά στοιχεία των κόμικς (μπαλόκι, βινιέτα/καρέ, λεζάντα, κάδρο, δι-εικονικό καρέ, λωρίδα/στριπ) και να κατανοήσουν τη λειτουργία και τη σημασία αυτών.
2. Να κατανοούν μέσω της εικόνας και του λόγου τα συναισθήματα των ηρώων/ηρωίδων.
3. Να γνωρίσουν πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς.
4. Να γνωρίσουν πώς αποδίδεται η κίνηση στα κόμικς.
5. Να κατανοήσουν τη σημασία και το ρόλο που διαδραματίζουν οι εκφράσεις-μορφασμοί του προσώπου, το βλέμμα και οι στάσεις του σώματος των χαρακτήρων, η γραμματοσειρά, τα χρώματα, και τα περιεχόμενα αντικείμενα στα μπαλόκια ή στα καρέ στην απόδοση νοήματος στα κόμικς.
6. Να κατανοήσουν τη σημασία των συμβόλων που χρησιμοποιούνται στα κόμικς.
7. Να παράγουν νόημα χρησιμοποιώντας όχι μόνο το λόγο, εφόσον υπάρχει, αλλά και τα προαναφερθέντα στοιχεία.
8. Να μάθουν να αναλύουν και να «διαβάζουν» τα κόμικς.
9. Να εντοπίζουν και να αναλύουν τα «κρυφά νοήματα» των γραφομένων στο κείμενο και την εικόνα των κόμικς.

10. Να αντλούν πληροφορίες από το κείμενο και τις εικόνες και να τις αναλύουν συνδυαστικά.
11. Να κατανοήσουν τη σχέση κειμένου και εικόνας.
12. Να δημιουργήσουν οι ίδιοι/ίδιες τα δικά τους κόμικς χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους και μέσα παραγωγής νοήματος των κόμικς.

1.3. Το είδος της έρευνας

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα η οποία περιέχει στοιχεία έρευνας-δράσης. Επίσης, πρόκειται για μία διδακτική δοκιμή (βλ. σχετικά: Mackey & Gass, 2005: 191).

Η έρευνα-δράση, είναι «μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας η οποία συνδυάζει έρευνα και δράση» (Ιωσηφίδης, 2003: 68) και έχει ως στόχο τον εντοπισμό και την επίλυση κάποιου προβλήματος. Ένας ορισμός της έρευνας-δράσης είναι αυτός του Α. Η. Halsey, όπως παρατίθεται στους L. Cohen & L. Manion: «είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994: 258). Οι S. Kemmis και R. McTaggart, όπως αναφέρονται από τους Β. Κουϊδης & Π. Δήμου (2009: 5), ορίζουν την έρευνα-δράση ως «μια μορφή συλλογικής αυτο-αναστοχαστικής (self-reflective) έρευνας που αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται» (Κουϊδης & Δήμου, 2009: 5). Οι Β. Κουϊδης και Π. Δήμου δίνουν έναν ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης όπως αυτός παρουσιάστηκε σε συνέδριο για την έρευνα δράσης, που έγινε το Μάιο του 1981 στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας: «είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη πολιτικής και σχεδιασμού. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην ΈρευναΔράσης παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών» (Κουϊδης & Δήμου, 2009: 6).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα έχει στοιχεία έρευνας-δράσης, καθώς πραγματοποιήθηκε μία διδακτική παρέμβαση μικρής διάρκειας και ελέγχθηκαν οι επιδράσεις αυτής στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Το πρόβλημα που χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί ήταν ότι, αν και η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών έχει διαβάσει τουλάχιστον μία φορά ένα κόμικς, εντούτοις δε γνωρίζει τα δομικά στοιχεία των κόμικς και τις τεχνικές με τις οποίες προκύπτει το νόημα. Επίσης, ανταποκρίνεται και σε χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, όπως, για παράδειγμα, το ότι είναι συμμετοχική (Cohen & Manion, 1994: 258), αφού υπήρξε η συμμετοχή της ερευνήτριας στην υλοποίηση των μαθημάτων.

1.4. Ο χρόνος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση διεξήχθη τον Απρίλιο του 2013 και συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα από 10/4/2013 έως 23/4/2013. Για την εφαρμογή της απαιτήθηκαν δύο (2) εικοσάλεπτα της ώρας για τη συμπλήρωση του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου (pre-test & post-test), τρεις (3) διδακτικές ώρες (η μία μεμονωμένη και οι δύο συνεχόμενες) για την παρουσίαση του διδακτικού-εκπαιδευτικού υλικού, τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και την παραγωγή κόμικς και μία (1) ώρα για την πραγματοποίηση της συνέντευξης.

Επισημαίνεται ότι είχε προηγηθεί, τον Ιανουάριο του 2013, πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης σε ένα μαθητή και μία μαθήτρια.

Σχηματικά, τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης είναι τα ακόλουθα:

1. Πιλοτική Εφαρμογή
2. Αρχικό Ερωτηματολόγιο (pre-test)
3. 1^η Διδακτική Ώρα
 - α) Παρουσίαση Διδακτικού – Εκπαιδευτικού Υλικού
 - β) Συμπλήρωση 1^{ου} Φύλλου Εργασίας
4. 2^η & 3^η Διδακτική Ώρα
 - α) Παρουσίαση Διδακτικού – Εκπαιδευτικού Υλικού
 - β) Συμπλήρωση 2^{ου} Φύλλου Εργασίας
 - γ) Δημιουργία κόμικς
5. Τελικό Ερωτηματολόγιο (post-test)
6. Συνέντευξη

1.5. Ο πληθυσμός της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, συμμετείχε το τμήμα Γ' 3 ενός Γυμνασίου της Λάρισας, το οποίο αποτελείται από είκοσι (20) μαθητές/μαθήτριες συνολικά, εννέα (9) αγόρια και έντεκα (11) κορίτσια.

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο μετά την αποδοχή του σχετικού αιτήματος από το διευθυντή του σχολείου.

Σχετικά με το Γυμνάσιο, πρόκειται για ένα δημόσιο σχολείο που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης της Λάρισας.

1.6. Το διδακτικό υλικό

Για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων που προαναφέρθηκαν κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διδακτικού υλικού. Καθορίστηκε να αφιερωθεί μία διδακτική ώρα στα δομικά μέρη των κόμικς, στα χαρακτηριστικά τους δηλαδή γνωρίσματα που απαντώνται σε όλα τα κόμικς, και άλλες δύο στον τρόπο ανάγνωσης των κόμικς, δηλαδή στα διάφορα μέσα με τα οποία παράγεται νόημα.

Όλα αυτά αποτελούν τις τεχνικές έκφρασης των κόμικς οι οποίες αντιστοιχούν σε τρεις κώδικες, σύμφωνα με τον J. Renard, όπως παρατίθεται στη Ν. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου: «α) ο ζωγραφικός κώδικας που αφορά την εικόνα των κόμικς, τη διάρθρωση εικόνας/κειμένου, τα γραφικά χαρακτηριστικά και τη χρήση χρωμάτων, β) ο κινηματογραφικός κώδικας που αποτελεί φορέα της αφήγησης και αφορά τη σκηνοθεσία και το ρυθμό διαδοχής των εικόνων και γ) ο ιδεογραφικός κώδικας, δηλαδή τα γραφιστικά μέσα που έχουν ως λειτουργία να «εικονοποιήσουν» την ταχύτητα, τους ήχους, την ψυχολογία των προσώπων» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001: 31). Μάλιστα, όπως θα γίνει παρακάτω αντιληπτό, οι δραστηριότητες τόσο των φύλλων εργασίας όσο και των ερωτηματολογίων συνδέονται με τους κώδικες αυτούς.

Η επιλογή των απαραίτητων και κατάλληλων παραδειγμάτων για την παρουσίαση και τη δημιουργία του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου και των φύλλων εργασίας έγινε ύστερα από τη μελέτη των κόμικς²⁴ *Αστερίζ*, *Μαφάλντα*, *Λούκν Λουκ*,

²⁴ Αναλυτικά για τα συγκεκριμένα κόμικς που αποτέλεσαν πηγή για τη διδακτική παρέμβαση βλ. Βιβλιογραφία.

Μίκυ Μάουζ, Ντόναλντ Ντακ, Αρκάς και *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς* και του φυλλαδίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *Εγώ, ρατσιστής;!.* Κατά την ανάγνωση αυτών σε πρώτη φάση παρατηρούνταν και καταγράφονταν οι βινιέτες-καρέ²⁵ που ανταποκρίνονταν στους σκοπούς της διδακτικής παρέμβασης, περιείχαν δομικά στοιχεία και σημειωτικά μέσα και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα. Από αυτά σε δεύτερη φάση επιλέχθηκαν εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν τελικά στη διδακτική παρέμβαση και διακρίθηκαν σε αυτά που θα αποτελέσουν την πηγή για τις ερωτήσεις στο αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο, σε αυτά που θα πλαισιώσουν την παρουσίαση της πρώτης και της δεύτερης διδακτικής ώρας και σε αυτά που θα αποτελέσουν πηγή για τις δραστηριότητες στο πρώτο και δεύτερο φύλλο εργασίας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα δομικά μέρη, μελετήθηκαν το μπαλόκι, η βινιέτα ή καρέ, το κάδρο, η λεζάντα, το δι-εικονικό κενό και η λωρίδα ή στριπ. Για την παρουσίαση και ερμηνεία αυτών επιλέχτηκε μία σελίδα του κόμικς *Ο Αστερίζ και η Λατραβιάτα*, η οποία περιείχε όλα τα δομικά στοιχεία των κόμικς. Η σελίδα αυτή μαζί με ένα κόμικ στριπ της *Μαφάλντα* επιλέχθηκαν και για να αποτελέσουν το έναυσμα ώστε να γίνει μία εισαγωγή στο αντικείμενο της διδακτικής παρέμβασης δίνοντας την ετυμολογία και ορισμούς των κόμικς σύμφωνα με τα Λεξικά του Γ. Μπαμπινιώτη (κόμικς - κόμιξ: σειρά από ασπρόμαυρα ή έγχρωμα σχέδια που αφηγούνται ποικίλου περιεχομένου ιστορίες και δημοσιεύονται είτε σε συνέχειες σε εφημερίδες και περιοδικά είτε σε αυτοτελείς εκδόσεις) και το Ηλεκτρονικό Λεξικό του Μ. Τριανταφυλλίδη (κόμικς & κόμικ: αστείες ή περιπετειώδεις ιστορίες σε σκίτσα, που συνοδεύονται από πολύ σύντομο κείμενο, καθώς και από τους διαλόγους των προσώπων. || περιοδικό με κόμικς) και το έργο της Μ. Μίσιου (κόμικς: αλληλουχία βινιετών που περιλαμβάνουν σχέδια ή σχέδια και κείμενο. Οι βινιέτες οργανώνονται συνήθως πάνω σε μια έντυπη σελίδα και υφαίνονται μεταξύ τους σε νοηματικές μονάδες, προκειμένου να αφηγηθούν μια ιστορία.) (Μίσιου, 2010: 356).

²⁵ Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι αρχικά η διδακτική παρέμβαση επρόκειτο να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας της 3^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της *Νεοελληνικής Γλώσσας* της Γ' Γυμνασίου με τίτλο «Είμαστε όλοι ίδιοι - Είμαστε όλοι διαφορετικοί» και γι' αυτό το λόγο τα κόμικς του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου και των φύλλων εργασίας εστιάζουν στο θέμα της ισότητας και του ρατσισμού. Στη συνέχεια αποφασίστηκε η διδακτική παρέμβαση να πραγματοποιηθεί αργότερα, αλλά να διατηρηθούν τα ήδη επιλεγμένα κόμικς, να προστεθούν και άλλα διάφορων θεμάτων και να γίνει μία μικρή τροποποίηση στις δραστηριότητες, εφόσον απαιτούνταν.

Για τους ορισμούς των δομικών στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν οι ορισμοί που απαντώνται στο έργο της Μ. Μίσιου και του Λ. Ταρλαντέζου, δηλαδή:

- μπαλόني είναι ένα εσωκλειόμενο άσπρου ή άλλου χρώματος σχήμα, που μπορεί να είναι σύννεφο ή κύκλος, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο ή χωρίς πλαίσιο, βγαίνει από το στόματα των κόμικς χαρακτήρων ή περιγράφει την εξέλιξη της ιστορίας και μέσα στο οποίο γράφεται το κείμενο. Κατά κανόνα έχει διαφορετικό χρώμα από το υπόλοιπο φόντο της εικόνας. Χρησιμοποιείται κυρίως για να αποδώσει το διάλογο, αλλά μπορεί να αποδώσει ποικίλα σημάδια και σύμβολα (Ταρλαντέζος, 2006: 631),
- βινιέτα ή καρτέ είναι βασική αφηγηματική μονάδα των κόμικς και υποδιαίρεση της σελίδας. Η βινιέτα είναι το καθένα από τα πλαίσια, συνήθως ορθογώνια, νοητά ή πραγματικά, στα οποία περιλαμβάνονται σχέδια ή σχέδια και κείμενα,
- κάδρο είναι η γραμμή του πλαισίου της βινιέτας που, όταν υπάρχει, δείχνει τα όρια του χώρου που αναπαρίσταται,
- λεζάντα είναι το πλαίσιο που περιλαμβάνει τη φωνή του αφηγητή, συνήθως σε κάποια άκρη της βινιέτας. Η λειτουργία της είναι να παρέχει πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται στους διαλόγους της βινιέτας. Στην απλή της μορφή, η λεζάντα παρέχει ενδείξεις χρόνου ή και τόπου. Σε άλλες περιπτώσεις λειτουργεί δίνοντας πληροφορίες στον αναγνώστη, ώστε να συνδέσει νοηματικά τις βινιέτες μεταξύ τους,
- δι-εικονικό κενό είναι ο νοητός διαχωρισμός μεταξύ των βινιετάων. Συνήθως είναι το λευκό διάστημα λίγων χιλιοστών που μεσολαβεί από βινιέτα σε βινιέτα. Διαβάζεται ως παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος, εκείνου που λογικά χρειάζεται για να περάσουν τα όποια εικονιζόμενα από τη μία φάση στη άλλη,
- λωρίδα ή στριπ (strip) είναι η οριζόντια αλληλουχία δύο ή περισσότερων βινιετάων στην ίδια γραμμή και ο αγγλικός όρος (strip) αποδίδει τα κόμικς με λίγες βινιέτες, σε συνέχειες ή αυτοτελή, που δημοσιεύονται στις σελίδες των εφημερίδων (Μίσιου, 2010: 355-356).

Σχετικά με το μπαλόني²⁶ υπάρχει η διάκριση σε μπαλόني ομιλίας με μυτερή απόληξη και σε μπαλόني σκέψης με απόληξη με κύκλους. Σχετικά με τη λεζάντα χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον παραδείγματα για την καλύτερη κατανόηση του ρόλου και του περιεχομένου της, δηλαδή ότι περιέχει πληροφορίες για το χρόνο, τον τόπο και την εξέλιξη της ιστορίας. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν παραδείγματα από το

²⁶ Το μπαλόني και οι μορφές του θα μελετηθούν εκτενέστερα στη διάρκεια της δεύτερης και τρίτης διδακτικής ώρας.

κόμικς *Μαφάλντα* για τις μορφές του κόμικ στριπ, δηλαδή σύντομων κόμικς που αποτελούνται από μια οριζόντια ακολουθία βινιετών. Τέλος, κρίθηκε ωφέλιμη μία αναφορά στον τρόπο ανάγνωσης των κόμικς, που είναι από τα αριστερά στα δεξιά, και επισημάνθηκε το γεγονός ότι μπορεί να δίνονται οδηγίες ανάγνωσης με βελάκια για το ποιο είναι το επόμενο καρέ δίνοντας τα κατάλληλα παραδείγματα (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 122-134).

Σχετικά με το 1^ο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα Δ, σελ. 137-141), επιλέχθηκε αρχικά ένα κόμικς του φυλλαδίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Ένας κόσμος γεμάτος διαφορές». Η πρώτη ερώτηση έχει ως στόχο να εντοπίσουν οι μαθητές/μαθήτριες όλα τα δομικά στοιχεία που υπάρχουν σε αυτό το κόμικς, καθώς και να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν δύο είδη μπαλονιών, ενώ δεν υπάρχει καμία λεζάντα. Στόχος της δεύτερης ερώτησης είναι να θυμηθούν από την παρουσίαση τη λειτουργία του μπαλονιού και του δι-εικονικού κενού σε ένα κόμικς. Η αναμενόμενη απάντηση ήταν ότι το μπαλόνι κάνει γνωστά - αποδίδει τα λόγια, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ηρώων, όπως και ότι δείχνει ότι οι ήρωες αναρωτιούνται και παραξενεύονται με αυτό που βλέπουν (μπαλόνι σκέψης), και ότι το δι-εικονικό κενό «γεμίζει από τη φαντασία του αναγνώστη, που δομεί στο μυαλό του τα γεγονότα που λείπουν. Έτσι οι μαθητές εκφράζονται και σε προσωπικό επίπεδο.» (Μίσιου, 2010: 319) και δείχνει ότι έχει περάσει κάποιο χρονικό διάστημα μέχρι να εμφανιστεί ο ήρωας. Η τρίτη ερώτηση στοχεύει στο να περιγράψουν έναν από τους τέσσερις ήρωες δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά του και στο πώς αυτά αποδίδονται. Για παράδειγμα, στην περιγραφή του εύσωμου χαρακτήρα αναμένεται να απαντήσουν ότι τρώει σοκολάτα και στο δεύτερο καρέ υπάρχει η ηχομιμητική λέξη «μιαμ». Τέλος, στόχος της τέταρτης ερώτησης είναι να γίνει αναφορά στο ρατσισμό και στο γεγονός ότι όλοι, ακόμη και τα θύματα ρατσιστικής συμπεριφοράς - κοροϊδίας, εμφανίζουν ρατσιστική συμπεριφορά και να οδηγηθούν στο αντιρατσιστικό μήνυμα όχι μόνο από τα λόγια των ηρώων, αλλά και από τις αντιδράσεις-εκφράσεις τους και τη συχνή αναφορά της λέξης «ρατσισμός». Η ερώτηση αυτή αποτελεί πέρασμα στις δραστηριότητες του δεύτερου κόμικς.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν δύο κόμικ στριπ της *Μαφάλντα* με κοινό θέμα το ρατσισμό, το ένα εκ των οποίων συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Στην πρώτη ερώτηση, στόχος είναι να αναφερθούν στην αντίδραση της *Μαφάλντα*, που είναι η έκπληξη και η απορία, και στη ρατσιστική αντίδραση της *Σουζανίτα*, καθώς

και ότι οι αντιδράσεις αυτές έγιναν αντιληπτές από τις κινήσεις των χεριών και τις εκφράσεις του προσώπου με έμφαση στο στόμα. Ο στόχος της δεύτερης ερώτησης είναι να προσπαθήσουν οι μαθητές/μαθήτριες να αντιληφθούν σωστά τη σημασία των μορφασμών-εκφράσεων και να τους/τις αποδώσουν με λόγια ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι/εξοικειωμένες με τους τρόπους παραγωγής νοήματος. Οι δύο αυτές ερωτήσεις συνδέονται με όσα επρόκειτο να διδαχτούν στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες.

Όσον αφορά στα σημειωτικά μέσα, μετά τη μελέτη των κόμικς και της σχετικής βιβλιογραφίας αποφασίστηκε ότι στην παρουσίαση θα αναφερθούν τα εξής σημειωτικά μέσα από το συνδυασμό των οποίων παράγεται νόημα: το είδος του μπαλονιού, το είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς, η στάση του σώματος και η εντύπωση της κίνησης, το βλέμμα, ο ήχος - οι ηχομιμητικές λέξεις και το χρώμα. Αρχικά, ως εισαγωγή, χρησιμοποιήθηκαν δύο βινιέτες-καρέ, όπου εκφράζεται το ίδιο συναίσθημα, για να ζητηθεί από τα παιδιά να εντοπίσουν τα στοιχεία που τα βοήθησαν να καταλάβουν το συναίσθημα και να τονιστεί ότι απαιτείται ένας συνδυασμός στοιχείων για να την κατανόησή του, καθώς «η παραγωγή νοήματος δεν μπορεί να ερμηνευτεί από την άποψη των επιμέρους σημειωτικών πόρων αλλά αντί γι' αυτό βασίζεται στο συνδυασμό τους» (Baldry & Thibault, 2006: 7). Στη συνέχεια, ετοιμάστηκε η παρουσίαση του κάθε σημειωτικού μέσου χωριστά για το οποίο δίνονται αρκετά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα²⁷ έτσι ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις και να γίνει κατανοητό από τα παιδιά (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 145-159, διαφάνειες 1-30).

Ειδικότερα, για το μπαλόκι μελετήθηκε το περιεχόμενό του (τα λόγια ή οι σκέψεις των ηρώων, τα συναισθήματα των ηρώων και διάφοροι ήχοι με λόγια, διάφορα σύμβολα) και οι μορφές του (με μυτερή απόληξη – μπαλόκι διαλόγου, με κυματιστό περίγραμμα και απόληξη με κύκλους – μπαλόκι σκέψης, με κυματιστή απόληξη ή και με έντονες γωνίες για να εκφραστούν διάφορα συναισθήματα, όπως ο θυμός, ο έρωτας, η έλλειψη ψυχραιμίας, ή για να δηλωθεί ότι το πρόσωπο που μιλάει βρίσκεται σε άλλο χώρο δηλώνοντας από πού «έρχεται» η φωνή, με δύο ή περισσότερες απολήξεις για να δηλωθεί η ομοφωνία, με χρωματιστό περίγραμμα, με διάφορα σχέδια, μπαλόκι που το σχήμα του ανταποκρίνεται στη συναισθηματική

²⁷ Τα παραδείγματα επιλέχθηκαν από τα κόμικς και με τον τρόπο που έχουν αναφερθεί στην αρχή αυτού του υποκεφαλαίου.

κατάσταση των ηρώων, όπως το κλάμα). Σημειώθηκε και η περίπτωση τα λόγια να μην περιέχονται σε κάποιο μπαλόνι. Για τη γραμματοσειρά παρατηρήθηκε πότε αλλάζει και γίνεται πιο έντονη (για να δηλώσει ότι ανεβαίνει η ένταση της φωνής σε περιπτώσεις θυμού, φόβου, καβγά κ.ά.), όπως και ότι στο κόμικς *Αστερίζ* αλλάζει ανάλογα με την εθνικότητα του ήρωα ή τρέμει για να δηλώσει ότι ο βάρδος Κακοφωνίξ τραγουδάει και είναι φάλτσος. Αναφορικά με τις στάσεις του σώματος και τις κινήσεις υπήρξε εστίαση στα χέρια και στα πόδια, ενώ αναφορικά με τις εκφράσεις του προσώπου η εστίαση έγινε στα μάτια, και πιο συγκεκριμένα στο βλέμμα, και στο στόμα. Για τον ήχο επιλέχθηκαν παραδείγματα ηχομημητικών λέξεων που δηλώνουν το χειροκρότημα (CLAP!), το γέλιο (ΠΦΦΦ!, ΧΙ!ΧΙ!ΧΙ!), τη σύγκρουση (ΖΜΠΟΥΜ!), την πάλη (ΜΠΙΟΝΓΚ!, ΦΛΑΠΣΣ!, ΤΧΑΚ!), την πτώση στο νερό (PLOUFF!, SPLATCH!), το σπάσιμο αντικειμένου (ΚΡΑΚ!), το χτύπημα (ΤΑΡΤΑΡΤΑΡΤΑΡ!), το ξερίζωμα δένδρου (CRAAK!), τον ήχο για λήψη φωτογραφίας (ΦΛΑΣ!) και τον ήχο τρένου (ΤΟΥΤ ΤΟΥΤ...). Τέλος, δόθηκε έμφαση στο κόκκινο χρώμα είτε μόνο στο πρόσωπο είτε σε ολόκληρο το σώμα για να δηλώσει τα νεύρα, το θυμό, τον εκνευρισμό ή ακόμη και την κόκκινη μύτη λόγω κρύου και στο πράσινο χρώμα για να δηλωθεί κάποια ασθένεια ή ότι οι χαρακτήρες έχουν παγώσει από το κρύο.

Έπειτα, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στη σχέση εικόνας και λόγου και στην κυριαρχία της εικόνας έναντι του λόγου (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 160-164, διαφάνειες 31-39).

Προκειμένου να γίνει μία διάκριση των σχέσεων εικόνας και λόγου λήφθηκαν υπόψη κάποιες από τις κατηγορίες τις οποίες αναφέρει ο McCloud. Ο McCloud κάνει λόγο για επτά συνδυασμούς λέξεων και εικόνων²⁸:

- Συνδυασμοί που στηρίζονται στις λέξεις (word specific combinations), στους οποίους οι εικόνες απεικονίζουν και δεν προσθέτουν σημαντικά σε ένα ολοκληρωμένο κείμενο.
- Συνδυασμοί που στηρίζονται στην εικόνα (picture specific combinations), στους οποίους οι λέξεις προσθέτουν απλά μία μουσική επένδυση («soundtrack») σε μία οπτικά λεκτική ακολουθία.

²⁸ Για την απόδοση της ονομασίας των συνδυασμών στα νέα ελληνικά λήφθηκε υπόψη η αντίστοιχη απόδοση της Μ. Μίσιου (2010: 41).

- Συνδυασμοί που στηρίζονται ισότιμα στις λέξεις και την εικόνα (duo specific panels), στους οποίους οι λέξεις και οι εικόνες στέλνουν ουσιαστικά το ίδιο μήνυμα.
- Προσθετικοί συνδυασμοί (additive combinations), στους οποίους οι λέξεις επεκτείνουν και αναπτύσσουν μία εικόνα ή το αντίστροφο.
- Παράλληλοι συνδυασμοί (parallel combinations), στους οποίους λέξεις και εικόνες φαίνεται να ακολουθούν πολύ διαφορετικούς δρόμους χωρίς να διασταυρώνονται.
- Συναρμολόγηση (montage), όπου οι λέξεις αντιμετωπίζονται ως εσωτερικά μέρη της εικόνας.
- Αλληλοεξαρτούμενοι συνδυασμοί (inter-dependent combination), στους οποίους λέξεις και εικόνες πηγαίνουν χέρι-χέρι και αποδίδουν μία ιδέα που μόνες τους δε θα μπορούσαν να αποδώσουν. Αυτός είναι ο συνηθέστερος συνδυασμός (McCloud, 1994: 152-155).

Με βάση, λοιπόν, αυτούς τους συνδυασμούς, εντοπίστηκαν παραδείγματα για τους τέσσερις από τους επτά συνδυασμούς, και συγκεκριμένα για τον πρώτο, το δεύτερο, τον τρίτο και τον έβδομο.

Τέλος, επιλέχθηκε μία λωρίδα-στριπ που αποτελείται από τρεις βινιέτες-καρέ χωρίς λόγια από το κόμικς *Ο Αστερίξ λεγεωνάριος* για να ζητηθεί από τα παιδιά να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους προκύπτει το νόημα και να αφηγηθούν την ιστορία και μετά να δοθούν και τα επόμενα καρέ με τη συνέχεια της ιστορίας. Η παρουσίαση θα ολοκληρωθεί με την ακόλουθη άποψη: «Ένα κόμικς χωρίς λόγια εξακολουθεί να είναι κόμικς, αλλά ένα κόμικς χωρίς εικόνες δεν μπορεί να θεωρηθεί κόμικς.» (Μίσσιου, 2010: 35).

Σχετικά με το 2^ο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα Ζ, σελ. 166-170), επιλέχθηκαν ολόκληρες οι δύο πρώτες σελίδες του κόμικς *Αστερίξ: Ρόδο και ξίφος* για να σχηματίσουν τα παιδιά μία όσο το δυνατόν πιο σφαιρική εικόνα για το κόμικς που αποτελεί βάση για τις ερωτήσεις αυτού του φύλλου εργασίας. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στην κατανόηση του κόμικς και συγκεκριμένα στον εντοπισμό του θέματος και των πρωταγωνιστών και στη διάκριση μεταξύ αιτίας και αφορμής. Αναμενόμενες απαντήσεις είναι ότι α) το θέμα είναι η διαμάχη των δύο φύλων και ο ρατσισμός προς τις γυναίκες, β) οι πρωταγωνιστές είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι, η μητέρα του κοριτσιού, ο πατέρας του αγοριού (ο Αλφαβητίξ, ο ψαράς), ο πατέρας του

κοριτσιού (ο Αυτοματίξ), ο βάρδος Κακοφωνίξ (ο δάσκαλος), ο Αστερίξ και ο Οβελίξ και ότι εμφανίζονται ακόμη δύο μητέρες και άλλα τρία αγόρια και κορίτσια, γ) ως αιτία θεωρείται η απόφαση των γυναικών να αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών τους μία δασκάλα, καθώς θεωρούν ότι κάνουν κακές παρέες στο σχολείο, και η προσβολή που νιώθει ο βάρδος Κακοφωνίξ, ο οποίος αρνείται να δώσει τη θέση του, και δ) η αφορμή είναι ο καβγάς των παιδιών (η άρνηση των αγοριών να παίξουν με το κορίτσι, τα κλάματα του κοριτσιού, η επέμβαση της μητέρας).

Η δεύτερη ερώτηση εστιάζει στο «ζήτημα της αναγνωρισιμότητας των χαρακτήρων στα κόμικς σε σχέση με τη σημασία της στην οικονομία της διήγησης» (Μίσιου, 2010: 334) και έτσι αναμένεται να απαντήσουν ότι α) τα αντικείμενα αυτά φανερώνουν το επάγγελμα του καθενός, β) κάθε φορά που εμφανίζονται αυτοί οι ήρωες τα κρατούν ή γ) μας βοηθούν στο να αναγνωρίσουμε ποιος είναι κάθε φορά ο ήρωας. Ο στόχος της τρίτης ερώτησης²⁹ είναι να διακρίνουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων και να «αποκωδικοποιούν και (να) ερμηνεύουν τις εκφράσεις του προσώπου, τις στάσεις του σώματος» (Μίσιου, 2010: 334) και τα διάφορα σύμβολα ή γραμμές που υπάρχουν εντός της βινιέτας. Για παράδειγμα³⁰, στην τρίτη βινιέτα της πρώτης σελίδας το κορίτσι είναι στενοχωρημένο και λυπημένο, ίσως έχει φοβηθεί, και κλαίει και αυτό γίνεται αντιληπτό από την έκφραση προσώπου, τα δάκρυα – τις σταγόνες γύρω από τα μάτια, το χέρι στο μάτι, την κυματιστή γραμματοσειρά. Η τέταρτη ερώτηση³¹ στοχεύει στο να διαπιστωθεί αν έγινε κατανοητός ο τρόπος απόδοσης της κίνησης και του ήχου. Για το πρώτο ερώτημα αναμένεται να εστιάσουν στις γραμμές (ευθείες ή καμπύλη, «συννεφάκια που συμβολίζουν τη σκόνη που σηκώνεται από μια γρήγορη κίνηση, διάσπαση της κίνησης σε αλληλοδιαδοχικά στάδια» (Μίσιου, 2010: 321) και για το δεύτερο ερώτημα στις ηχομιμητικές λέξεις, στο μέγεθος και το είδος της γραμματοσειράς. Επίσης, αποδίδονται με τη στάση του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου, π.χ. το έντονα ανοιγμένο στόμα δείχνει ότι ο ήρωας φωνάζει. Παράδειγμα κίνησης αποτελεί το όγδοο καρέ της δεύτερης σελίδας όπου ο ήρωας περπατάει θυμωμένα και νευριασμένα και αυτό φαίνεται από τη

²⁹ Η ερώτηση αυτή βασίζεται σε μία αντίστοιχη ερώτηση που υπάρχει στο βιβλίο της Μίσιου (2010: 334) με τη διαφορά ότι εδώ ζητήθηκε να εντοπιστούν δύο βινιέτες ενώ εκεί ζητείται αόριστα να εντοπιστούν οι βινιέτες.

³⁰ Οι πιθανές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή, όπως και στην επόμενη, έχουν καταγραφεί πλήρως προκειμένου να αξιοποιηθούν αργότερα κατά τη μελέτη των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών της διδακτικής παρέμβασης και την έκδοση σχετικών αποτελεσμάτων.

³¹ Και τα δύο ερωτήματα αυτής της ερώτησης προέρχονται από το βιβλίο της Μίσιου (2010: 321).

γραμμή πίσω από το πόδι και το συννεφάκι ως σκόνη, το σηκωμένο δεξί πόδι και τη στάση – κίνηση των χεριών. Παράδειγμα ήχου αποτελεί το ένατο καρέ της πρώτης σελίδας όπου το παιδάκι φαίνεται ότι χτυπάει το κράνος και αυτό διαπιστώνεται από τη λέξη «DONG!» που υπάρχει τρεις φορές, τις γραμμούλες και το χέρι που ακουμπάει στο κράνος.

Με την πέμπτη ερώτηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/μαθήτριες παράγουν νόημα από τα στοιχεία της εικόνας και του κειμένου εστιάζοντας είτε στην ίδια βινιέτα-καρέ είτε στην επόμενη. Αναμένεται να απαντήσουν αντίστοιχα στα τρία ερωτήματα ότι η λέξη «PAFF!» αποτελεί ένδειξη ότι γίνεται καβγάς και «πέφτει ξύλο» ή ακόμη ότι συνδέεται με το προηγούμενο καρέ, ότι άλλα στοιχεία είναι τα αστεράκια που υπάρχουν κοντά στη λέξη και ότι υπάρχει κάποιο στοιχείο και είναι το μαυρισμένο μάτι του βάρδου, τα λόγια που λέει, το ότι είναι νευριασμένος – θυμωμένος, τα αστεράκια γύρω από το πρόσωπο του. Η έκτη και τελευταία ερώτηση αφορά στη σχέση εικόνας και κειμένου και στόχος της είναι να φανεί αν οι μαθητές/μαθήτριες την έχουν κατανοήσει και μπορούν μόνοι/μόνες τους να εντοπίζουν παραδείγματα. Οι αναμενόμενες απαντήσεις σχετίζονται με το να εντοπίσουν τα παιδιά στο παρόν κόμικς όσα παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δηλαδή ότι η εικόνα οπτικοποιεί το λόγο (π.χ. ένατο καρέ δεύτερης σελίδας) ή ότι η εικόνα είναι κυρίαρχη και ο λόγος λειτουργεί σαν «soundtrack» (π.χ. έβδομο καρέ πρώτης σελίδας) ή ότι η εικόνα και ο λόγος στέλνουν το ίδιο μήνυμα (π.χ. πρώτο καρέ δεύτερης σελίδας) ή ότι η εικόνα και ο λόγος αλληλοεξαρτώνται (π.χ. έκτο καρέ πρώτης σελίδας).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης μοιράστηκε σε κάθε μαθητή και μαθήτρια μία διαφανής θήκη η οποία περιελάμβανε τις απαντήσεις του/της στα φύλλα εργασίας σε ασπρόμαυρα αντίτυπα, το κόμικς που δημιούργησε με την ομάδα του σε έγχρωμα αντίτυπα και ένα cd-rom που περιείχε τις παρουσιάσεις των μαθημάτων σε PPT, τα κόμικς όλων των ομάδων, μία λίστα με τα κόμικς που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση, διευθύνσεις στο διαδίκτυο όπου μπορούν να διαβάσουν ή να «κατεβάσουν» κόμικς, διάφορα κόμικς με ήρωα τον Αστερίξ και το κόμικς *Εγώ, ρατσιστής!* σε pdf και ένα σύντομο ευχαριστήριο γράμμα. Ομοίως, δόθηκε και στη φιλόλογο³² του τμήματος μία

³² Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, η καθηγήτρια του τμήματος ζήτησε να της δοθεί το υλικό των παρουσιάσεων, εφόσον αυτό είναι της ερευνήτριας και επιτρέπεται, ώστε να

διαφανής θήκη με τα φύλλα εργασίας σε έγχρωμα αντίτυπα και το προαναφερθέν cd-rom.

1.7. Η παιδαγωγική της διδακτικής παρέμβασης

Η παιδαγωγική της παρούσας διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών που προτείνεται από το The New London Group και αποτελείται από τέσσερα στοιχεία (βλ. σχετικά The New London Group, 1996: 20-25 & 2000: 30-36, Χατζησαββίδης, 2003, Αρχάκης, 2007: 41-42, Kalantzis, 1999, Kalantzis & Cope, 2001):

α) Τοποθετημένη Πρακτική (Situated Practice): αφορά την προσπάθεια επαφής των μαθητών κατά τη διδασκαλία με στοιχεία και λόγους που έχουν σχέση με την εμπειρία τους, δηλαδή με βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, τον εργασιακό τους ή τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο. Εννοείται ότι η επαφή αυτή αξιοποιείται στη διδασκαλία για μαθησιακούς σκοπούς·

β) Ανοιχτή Διδασκαλία (Overt Instruction): αφορά την αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές, δηλαδή η εξήγηση από μέρους του διδάσκοντος και η συνειδητοποίηση από μέρους του μαθητή της λειτουργίας ορισμένων ή και όλων των στοιχείων που συμμετέχουν σε ένα λόγο από αυτούς που έρχονται οι μαθητές σε επαφή, κατά τη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής·

γ) Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing): αφορά την ερμηνεία και την κριτική θεώρηση που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Στη φάση αυτή γίνονται συσχετισμοί, συγκρίσεις, δίνονται χρήσιμα στοιχεία για την κριτική θεώρηση κτλ.·

δ) Μετασηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice): αφορά τη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και/ή πολιτισμικά πλαίσια. Πρόκειται, σε τελευταία ανάλυση, για την προσπάθεια εκπαιδευμένων και εκπαιδευτών για εφαρμογή όσων αποτέλεσαν

παρουσιαστεί και στα υπόλοιπα παιδιά του Γυμνασίου «για να δουν και άλλα πράγματα» και «γιατί στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας υπάρχουν πολλά κόμικς αλλά δεν τα βλέπουν από αυτή την πλευρά» και ενημερώθηκε για το υλικό που επρόκειτο να δοθεί μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (Χατζησαββίδης, 2003).

Από τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία η παρούσα παρέμβαση περιλαμβάνει τα εξής τρία στοιχεία:

α) την Τοποθετημένη Πρακτική, επειδή το διδακτικό υλικό αποτελείται από κόμικς, με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή και στον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο·

β) την Ανοιχτή Διδασκαλία, επειδή η διδάσκουσα εξήγησε και τα παιδιά κατανόησαν τη λειτουργία των δομικών στοιχείων και τους τρόπους, τα μέσα με τα οποία παράγουν νόημα τα κόμικς·

γ) τη Μετασχηματισμένη Πρακτική, επειδή τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς και να εφαρμόσουν όσο το δυνατόν περισσότερα από αυτά που αποτελούσαν το αντικείμενο διδασκαλίας.

2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ως εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test), τα κόμικς που δημιούργησαν τα παιδιά και οι ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες.

2.1. Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test)

Για τη δημιουργία του Αρχικού και Τελικού Ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α, σελ. 118-121) χρησιμοποιήθηκαν δύο κόμικ στριπ με ηρωίδα τη Μαφάλντα, τα οποία όμως συνδέονται νοηματικά. Η αρίθμηση των βινιετών/καρέ έγινε για να διευκολυνθούν οι μαθητές/μαθήτριες κατά τη συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου, σε περίπτωση που χρειαζόταν. Οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στους στόχους της διδακτικής παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση έχει ως στόχο την κατανόηση της λειτουργίας του μπαλονιού και δη της απόληξης του. Στόχος της δεύτερης ερώτησης είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να «διαβάσουν» την εικόνα και να την ερμηνεύσουν σωστά. Ως στόχος της τρίτης ερώτησης τίθεται η κατανόηση της σημασίας και του ρόλου του μεγέθους της γραμματοσειράς. Η τέταρτη ερώτηση στοχεύει στο να κατανοήσουν το συναίσθημα του ήρωα μέσω της εικόνας και του λόγου και να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα χάρη στα οποία το κατάλαβαν. Στόχος της πέμπτης ερώτησης είναι να διαπιστωθεί η γνώση και η κατανόηση τριών δομικών στοιχείων, του καρέ, του στριπ και του μπαλονιού.

Αναμενόμενες απαντήσεις για την πρώτη ερώτηση είναι ότι ο χαρακτήρας βρίσκεται σε άλλο χώρο από αυτό που βλέπει ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια στην εικόνα / στο καρέ ή ότι μιλάει/φωνάζει από μακριά και ότι δηλώνει διαφορετικά πρόσωπα εκ των οποίων το ένα δεν είναι παρόν στο χώρο. Στη δεύτερη ερώτηση αναμένονται ως απαντήσεις ότι δείχνει ότι ο χαρακτήρας σκέφτεται, ότι είναι νύχτα και έχει περάσει αρκετή ώρα κατά την οποία ο χαρακτήρας σκέφτεται το θέμα, ότι δίνεται και στον/στην αναγνώστη/αναγνώστρια χρόνος να υποθέσει τις σκέψεις του, ότι εντείνει την αγωνία για το τι θα επακολουθήσει. Αναμενόμενες απαντήσεις για την τρίτη ερώτηση είναι ότι ο ήρωας θέλει να δείξει έντονη άρνηση ή έντονο συναίσθημα ή ότι είναι απόλυτος ή ότι τονίζει αυτό που λέει ή ότι είναι βέβαιος και

σίγουρος ή ότι έχει νεύρα και ότι υψώνει τη φωνή του. Στην τέταρτη ερώτηση αναμένεται να απαντήσουν τα παιδιά ότι το συναίσθημα είναι αγανάκτηση ή θυμός ή οργή ή εκνευρισμός ή απογοήτευση ή δυσαρέσκεια ή αμυντική στάση και ότι το κατανόησαν από κάποια από τα παρακάτω στοιχεία: το άνοιγμα του στόματος, το σταύρωμα των χεριών, τη λέξη «ίδιοι» που είναι με πιο μεγάλη γραμματοσειρά, το γεγονός ότι ο ήρωας γυρίζει την πλάτη του, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου. Για την πέμπτη ερώτηση αναμένεται να ορίσουν τα παιδιά τρία³³ από τα δομικά στοιχεία των κόμικς και συγκεκριμένα να περιγράψουν το καρτέ ως το τετραγωνάκι στο οποίο περιέχονται χαρακτήρες, σχέδια, σύμβολα και κείμενο-λόγια, το στριπ ως τη λωρίδα με δύο ή περισσότερα καρτέ και το μπαλόκι ως το σύννεφο ή το συννεφάκι ή τον κύκλο που περιέχει τα λόγια ή τις σκέψεις των χαρακτήρων ή ακόμη και να δώσουν στο Τελικό Ερωτηματολόγιο κάποιον ορισμό που να πλησιάζει τους ορισμούς που παρουσιάστηκαν κατά την πρώτη ώρα της διδακτικής παρέμβασης (βλ. αντίστοιχα για τους όρους σελ. 41-42 της παρούσας εργασίας και Μίσιου, 2010: 355, 356 & Ταρλαντέζος, 2006: 631).

Το αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test) συμπληρώθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες δύο ημέρες πριν από την έναρξη της διδασκαλίας. Στόχος ήταν να διερευνηθούν α) οι γνώσεις των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τα δομικά μέρη των κόμικς και β) εάν αναλύουν συνδυαστικά τις πληροφορίες που παρέχει η εικόνα και το κείμενο για την κατανόηση των βινιετών/καρτέ δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται τα συναισθήματα.

Το τελικό ερωτηματολόγιο (post-test) ήταν ακριβώς το ίδιο με το αρχικό ερωτηματολόγιο και δόθηκε για συμπλήρωση πέντε ημέρες μετά το τέλος της διδασκαλίας έχοντας ως στόχο να διερευνηθεί εάν υπήρξε βελτίωση στη γνώση των δομικών στοιχείων και την εξήγηση αυτών, καθώς και στην ικανότητα συνδυαστικής ανάλυσης των πληροφοριών που παρέχει η εικόνα και το κείμενο. Δόθηκε μετά από πέντε ημέρες για να έχει περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα ώστε να αφομοιωθούν οι πληροφορίες από τα παιδιά.

Προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα έγινε συγκριτική μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών και στα δύο ερωτηματολόγια.

³³ Ειδικά στο αρχικό ερωτηματολόγιο αναμένεται να δυσκολευτούν να αποδώσουν τους όρους καρτέ και στριπ.

2.2. Η δημιουργία κόμικς από τους μαθητές και τις μαθήτριες

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ώστε να συλλεχθούν δεδομένα και να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης και επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων ήταν να ζητηθεί από τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες να δημιουργήσουν σε χαρτόνια³⁴ τα δικά τους κόμικς με θέμα της επιλογής τους και έτσι να παράγουν πολυτροπικά κείμενα. Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα μελετήθηκαν οι δημιουργίες των παιδιών και παρατηρήθηκε το πόσα και ποια δομικά μέρη και μέσα παραγωγής νοήματος χρησιμοποίησαν στα κόμικς τους.

2.3. Οι ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες

Ένα ακόμη εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτελεί η συνέντευξη. Ο σκοπός της στην προκειμένη έρευνα είναι διττός. Από τη μία, η συνέντευξη αποτελεί ερευνητικό εργαλείο και ο σκοπός είναι να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα δεδομένα για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη διδακτική παρέμβαση. Από την άλλη, η συνέντευξη αποτελεί το εργαλείο για τη διασφάλιση και τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας³⁵.

3. Πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

Τον Ιανουάριο του 2013 πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης σε ένα μαθητή και μία μαθήτρια της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Πρόκειται για μαθητή και μαθήτρια της ερευνήτριας-διδάσκουσας και επιλέχθηκαν με κριτήρια το ότι τα παιδιά αυτά είναι συνομήλικα με τους μαθητές και τις μαθήτριες στους/στις οποίους/οποίες εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, ότι φοιτούν σε διαφορετικό σχολείο από αυτούς/αυτές και ότι υπήρχε η δυνατότητα άμεσης πρόσβασης και υλοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής.

³⁴ Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι υπάρχουν δύο πολύ καλές εφαρμογές για δημιουργία ψηφιακών κόμικς στην ελληνική γλώσσα και είναι διαθέσιμα στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις: <http://www.comicstripcreator.org/> και www.webcomicbookcreator.com.

³⁵ Βλ. σελ. 68 σχετικά με τον έλεγχο της κοινωνικής εγκυρότητας.

Η πιλοτική εφαρμογή είχε καθαρά διερευνητικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί πόσος χρόνος απαιτείται για τη συμπλήρωση κυρίως του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου αλλά και των φύλλων εργασίας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε για να ελεγχθεί η διατύπωση των ερωτήσεων και το κατά πόσο είναι κατανοητές ή αν απαιτούνται τροποποιήσεις στη διατύπωση αυτών. Τέλος, πραγματοποιήθηκε για να παρατηρηθούν οι αντιδράσεις και οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών για τις δραστηριότητες-ερωτήσεις της διδακτικής παρέμβασης.

Ως προς την υλοποίησή της, αρχικά η ερευνήτρια-διδάσκουσα εξήγησε τους λόγους για τους οποίους χρειάζεται να απαντήσουν γραπτά σε κάποιες ερωτήσεις και στη συνέχεια δόθηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test) (βλ. Παράρτημα Θ, σελ. 176-179), το οποίο συμπληρώθηκε και από τη μαθήτρια και από το μαθητή. Την επόμενη ημέρα ο μαθητής συμπλήρωσε το 1^ο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα Θ, σελ. 180-185) και μετά από μία εβδομάδα συμπλήρωσε το 2^ο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα Θ, σελ. 189-164). Με την ολοκλήρωση και του 2^{ου} φύλλου εργασίας έγινε μία σύντομη (διάρκειας 10'-15') προφορική παρουσίαση του περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης με επιπλέον παραδείγματα ώστε να απαντηθούν οι απορίες του μαθητή σχετικά με τα όσα του ζητήθηκαν να απαντήσει. Τέλος, μετά από μία εβδομάδα ο μαθητής συμπλήρωσε και το τελικό ερωτηματολόγιο (post-test) (βλ. Παράρτημα Θ, σελ. 176-179). Η ερευνήτρια-διδάσκουσα κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και των φύλλων εργασίας μετρούσε το χρόνο που χρειαζόταν ο μαθητής και η μαθήτρια για να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση. Επίσης, παρατηρούσε και σημείωνε αντιδράσεις, σχόλια και παρατηρήσεις και έδινε διευκρινίσεις, εφόσον ζητούνταν και έκρινε η ίδια απαραίτητο να δοθούν.

Κατά τη διάρκεια και με την ολοκλήρωση της πιλοτικής αυτής εφαρμογής παρατηρήθηκε ότι απαιτείται να αλλάξει η εκφώνηση κάποιων ερωτήσεων προκειμένου να γίνει πιο εύκολα κατανοητό το ζητούμενο, όπως, για παράδειγμα, η πρώτη ερώτηση του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου (βλ. Παραρτήματα Θ και Α, σελ. 177 και 119), ή επειδή ήταν πολύ γενικές και απαιτούνταν μεγάλης έκτασης απαντήσεις, όπως, για παράδειγμα, η τέταρτη ερώτηση του πιλοτικού 1^{ου} φύλλου εργασίας (τρίτη στο τελικό 1^ο φύλλο εργασίας) (βλ. Παραρτήματα Θ και Δ, σελ. 182 και 139). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι το 2^ο φύλλο εργασίας απαιτούσε πολλή ώρα για να συμπληρωθεί και κρίθηκε αναγκαίο να αφαιρεθούν κάποιες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η έκτη και η ένατη ερώτηση του πιλοτικού 2^{ου} φύλλου εργασίας,

αλλά και η τρίτη και τέταρτη σελίδα του κόμικς (βλ. Παραρτήματα Θ και Ζ, σελ. 192, 194, 188-189 και 166-170).

Όσον αφορά στις αντιδράσεις τους, η μαθήτρια ενθουσιάστηκε με το περιεχόμενο του αρχικού ερωτηματολογίου (pre-test) και είπε ότι της άρεσαν, αν και της φάνηκαν δύσκολα. Αντίστοιχα και στο μαθητή άρεσαν οι ερωτήσεις και τις βρήκε ενδιαφέρουσες και διαφορετικές από αυτές που συνήθως καλείται να απαντήσει, αν και δυσανασχέτησε με το μέγεθος του 2^{ου} φύλλου εργασίας.

4. Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

4.1. Το Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test)

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση του Αρχικού και του Τελικού Ερωτηματολογίου αντίστοιχα από μέρος των μαθητών/μαθητριών, που είχαν στη διάθεσή τους είκοσι λεπτά. Τους/Τις ζητήθηκε να γράψουν ένα ψευδώνυμό τους, το οποίο θα το χρησιμοποιούσαν και κάθε φορά που θα απαιτούνταν, για να μπορεί να γίνει η ταυτοποίηση και η σύγκριση κατά την έκδοση των αποτελεσμάτων. Κατά τη συμπλήρωση του Αρχικού Ερωτηματολογίου ζητήθηκαν διευκρινήσεις για τη δεύτερη ερώτηση και το δεύτερο ερώτημα της τέταρτης ερώτησης, ενώ δε ζητήθηκε καμία διευκρίνιση κατά τη συμπλήρωση του Τελικού Ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, όταν μοιράστηκε το Τελικό Ερωτηματολόγιο, η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών ρωτούσε γιατί είναι το ίδιο με αυτό που είχαν συμπληρώσει στην αρχή και τους εξηγήθηκε ότι αυτό γίνεται για να ελεγχθεί αν και κατά πόσο υπήρξε βελτίωση. Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση μιας μαθήτριας η οποία ενθουσιάστηκε γιατί, όπως είπε, τώρα που έμαθε θα γράψει περισσότερα. Πάντως για τη συμπλήρωση του Τελικού Ερωτηματολογίου απαιτήθηκε λιγότερος χρόνος από τον προβλεπόμενο.

4.2. Η 1^η Διδακτική Ώρα

Στόχος του μαθήματος της 1^{ης} Διδακτικής Ώρας ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους βασικούς όρους που απαντώνται όταν γίνεται αναφορά σε κόμικς και τα δομικά μέρη από τα οποία χαρακτηρίζονται και να εξοικειωθούν με την ορολογία αυτή. Επίσης, στόχος ήταν να δοθεί η ετυμολογία και ο ορισμός του όρου «κόμικς», καθώς και να γνωρίσουν και ακόμη έναν τρόπο ανάγνωσης των κόμικς πλην του συνηθισμένου από τα αριστερά στα δεξιά.

Το μάθημα αυτό περιελάμβανε μία παρουσίαση της θεωρίας με το πρόγραμμα του PowerPoint (PPT) στο διαδραστικό πίνακα και τη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας και πραγματοποιήθηκε δύο ημέρες μετά τη συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου.

4.2.1. Η υλοποίηση της 1^{ης} Διδακτικής Ώρας

Στην αρχή της διδακτικής ώρας οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν από τη διδάσκουσα για το αντικείμενο του μαθήματος και ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν κάποιους χαρακτήρες των κόμικς. Παράλληλα στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάστηκαν με τη μορφή PPT για ανάγνωση αποσπάσματα από δύο κόμικς, ένα κόμικ στριπ από τη *Μαφάλντα* και μία σελίδα του κόμικς *Ο Αστερίξ και η Λατραβιάτα* (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 122-123, διαφάνειες 2-3). Έπειτα ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να δώσουν την ετυμολογία του όρου «κόμικς» και μετά την απάντηση μιας μαθήτριας έγινε παρουσίαση με PPT της ετυμολογίας του όρου αυτού (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 123, διαφάνεια 4). Στη συνέχεια, τους/τις ζητήθηκε να δώσουν έναν ορισμό για τα κόμικς αφού διαβάσουν το ασπρόμαυρο φωτοαντίγραφο με τα δύο προαναφερθέντα κόμικς που τους/τις δόθηκε (βλ. Παράρτημα Γ, σελ. 135-136) προκειμένου να είναι σε θέση να παρατηρήσουν καλύτερα τα κόμικς και να απαντήσουν και σε επόμενες ερωτήσεις. Μετά τις απαντήσεις δύο μαθητριών έγινε παρουσίαση με PPT τριών ορισμών που δίνονται στα Λεξικά του Γ. Μπαμπινιώτη και του Μ. Τριανταφυλλίδη και στο βιβλίο της Μ. Μίσσιου (βλ. σελ. 41-42 & Παράρτημα Β, σελ. 124-125, διαφάνειες 5-8).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κόμικς στο φωτοαντίγραφο που τους είχε δοθεί

προηγουμένως, το οποίο παρουσιάστηκε και έγχρωμο με PPT (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 126, διαφάνειες 9-10). Αφού αναγνώρισαν ως βασικά χαρακτηριστικά την εικόνα, το μπαλονάκι και το τετραγωνάκι-καρέ, παρουσιάστηκαν συνοπτικά από τη διδάσκουσα με PPT τα δομικά μέρη των κόμικς: μπαλόκι, βινιέτα ή καρέ, κάδρο, λεζάντα, δι-εικονικό κενό, στριπ (strip) (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 127, διαφάνεια 11). Άγνωστοι ήταν γι' αυτούς/αυτές οι όροι «στριπ» και «δι-εικονικό κενό». Κατόπιν ακολούθησε αναλυτική εξήγηση του κάθε δομικού στοιχείου ξεχωριστά με τον εξής τρόπο:

στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα εμφανιζόταν το παρακάτω κόμικς



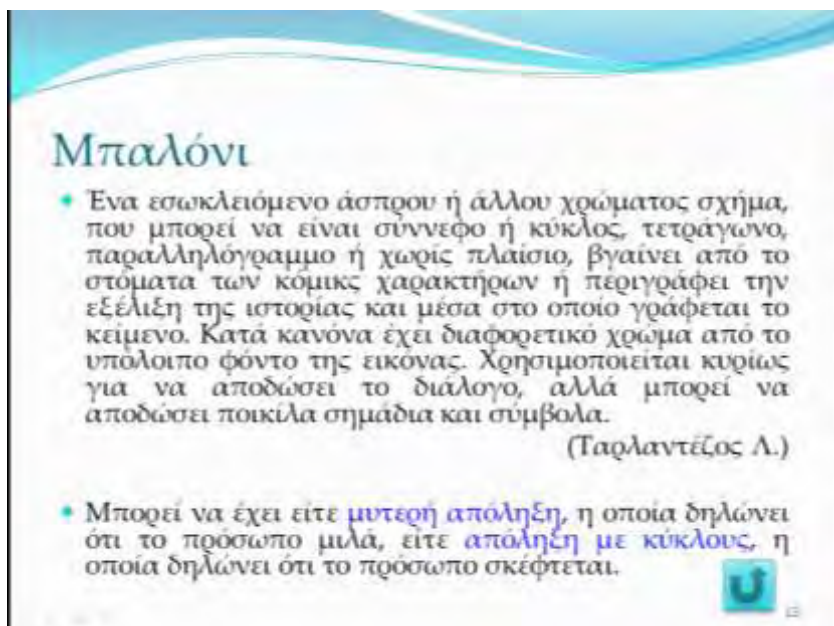
Εικόνα 1

και η διδάσκουσα ζητούσε πρώτα από τα παιδιά να πουν τι πιστεύουν ότι σημαίνει ένα δομικό στοιχείο και μετά από τις απαντήσεις τους εμφανιζόταν το δομικό στοιχείο πάνω στο κόμικς



Εικόνα 2

και με υπερσύνδεσμο παρέπεμπε στον ορισμό του



Εικόνα 3

και μετά την ανάγνωσή του από τη διδάσκουσα προχωρούσαν στο επόμενο δομικό στοιχείο (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 127-132, διαφάνειες 12-21).

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης όλων των δομικών στοιχείων ακολούθησε η ερμηνεία του όρου «κόμικ στριπ» δίνοντας παραδείγματα του κόμικς *Μαφάλντα*

(βλ. Παράρτημα Β, σελ. 132-133, διαφάνειες 22-23). Τέλος, έγινε μία σύντομη αναφορά στους τρόπους με τους οποίους γίνεται η ανάγνωση των κόμικς (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 133-134, διαφάνειες 24-25).

Ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος εν γένει, η διδάσκουσα παρουσίαζε την ερώτηση ή το θέμα προς συζήτηση στην οθόνη με PPT και οι μαθητές/μαθήτριες έδιναν τις δικές τους απαντήσεις. Όταν δυσκολεύονταν να απαντήσουν ή όταν οι απαντήσεις τους ήταν ελλιπείς, η διδάσκουσα προσπαθούσε να τους οδηγήσει στη σωστή απάντηση με τις κατάλληλες και απαραίτητες ερωτήσεις ή διευκρινίσεις και στο τέλος την εμφάνιζε στην οθόνη.

Για παράδειγμα, με την παρακάτω διαφάνεια τους/τις ενημέρωσε ότι θα εξεταστεί το ζήτημα της ανάγνωσης των κόμικς:



Εικόνα 4

και αφού μεσολάβησε μία σύντομη συζήτηση με τους/τις μαθητές/μαθήτριες για τον τρόπο ανάγνωσης των κόμικς, η συνέχεια η διδάσκουσα παρουσίασε τον τρόπο



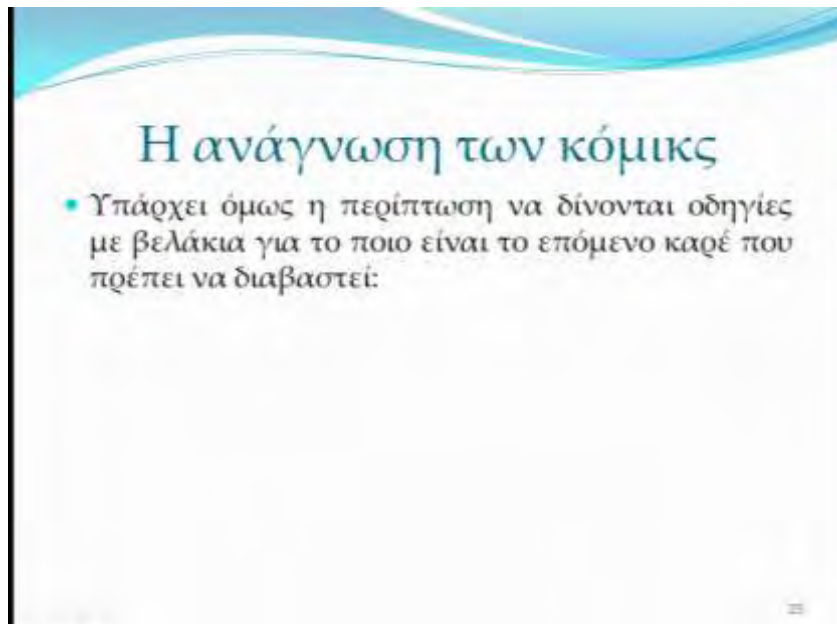
Εικόνα 5

δίνοντας στη συνέχεια τα κατάλληλα παραδείγματα



Εικόνα 6

και επισημαίνοντας τέλος και την ύπαρξη ενός άλλου τρόπου



Εικόνα 7

φέροντας και πάλι τα απαραίτητα παραδείγματα



Εικόνα 8

4.2.2. Το 1^ο Φύλλο Εργασίας

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης μοιράστηκε στους/στις μαθητές/μαθήτριες το 1^ο Φύλλο Εργασίας (σε ασπρόμαυρο φωτοαντίγραφο) προκειμένου να το

συμπληρώσουν ατομικά (βλ. Παράρτημα Δ, σελ. 137-141). Παράλληλα στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάστηκαν τα κόμικς έγχρωμα και οι δραστηριότητες με PPT (βλ. Παράρτημα Ε, σελ. 142-144).

Κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας ένας μαθητής ρώτησε ποια είναι τα δομικά στοιχεία. Τότε η διδάσκουσα ζήτησε να απαντήσει κάποιος/κάποια συμμαθητής/συμμαθήτριά του και έδωσε το λόγο σε μία μαθήτριά. Μετά την απάντησή της η διδάσκουσα εμφάνισε για ελάχιστο χρονικό διάστημα συνοπτικά τα δομικά στοιχεία των κόμικς στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο PPT. Στη συνέχεια διατυπώθηκε μία ακόμη απορία για την τρίτη ερώτηση του πρώτου κόμικς και δόθηκαν οι αναγκαίες διευκρινήσεις από τη διδάσκουσα.

4.3. Η 2^η & 3^η Διδακτική Ώρα

Ο τίτλος του μαθήματος της 2^{ης} και 3^{ης} Διδακτικής Ώρας ήταν «Διαβάζοντας και κατανοώντας τα κόμικς ...» και στόχος ήταν να γνωρίσουν και να μάθουν να εντοπίζουν μόνοι/μόνες τους οι μαθητές και οι μαθήτριες τις τεχνικές και τα σημεία με τα οποία παράγεται το νόημα στα κόμικς, καθώς και να δημιουργήσουν και οι ίδιοι/ίδιες τα δικά τους κόμικς. Έμφαση δόθηκε στο είδος του μπαλονιού, στο είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς, στη στάση του σώματος και την εντύπωση της κίνησης, στο βλέμμα, στον ήχο - τις ηχομιμητικές λέξεις και στο χρώμα. Επίσης, στόχος ήταν να κατανοήσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και το λόγο.

Το δεύτερο αυτό μάθημα πραγματοποιήθηκε έξι ημέρες μετά το πρώτο και περιελάμβανε μία παρουσίαση της θεωρίας με το πρόγραμμα του PowerPoint στο διαδραστικό πίνακα, τη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας και την παραγωγή κόμικς από τα ίδια τα παιδιά. Η διάρκειά του ήταν δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες³⁶.

³⁶ Στην πραγματικότητα χρειάστηκε να αξιοποιηθεί και το διάλειμμα και ένα δεκάλεπτο (10') της επόμενης διδακτικής ώρας.

4.3.1. Η υλοποίηση της 2^{ης} και 3^{ης} Διδακτικής Ώρας

Στην αρχή του μαθήματος η διδάσκουσα ενημέρωσε τους/τις μαθητές/μαθήτριες για το αντικείμενο αυτού του δίωρου μαθήματος και τους/τις ζήτησε πρώτα να παρατηρήσουν τα δύο καρτέ που παρουσιάζονταν στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα με PPT και να πουν ποιο συναίσθημα εκφράζουν οι δύο ήρωες και ποια στοιχεία των καρτέ το φανερώνουν. Κατόπιν, έδειξε τις απαντήσεις (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 145, διαφάνεια 2).

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι τεχνικές και τα μέσα με τα οποία παράγεται το νόημα στα κόμικς (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 146, διαφάνεια 3) και ακολούθησε η αναλυτική παρουσίαση αυτών (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 146-159, διαφάνειες 4-30). Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τα μπαλόνια, ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενό τους και οι διάφορες μορφές στις οποίες απαντώνται, το είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και το βλέμμα, οι τεχνικές με τις οποίες δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης και του ήχου (οι ηχομιμητικές λέξεις) και το χρώμα. Κατά την παρουσίαση αυτών διεξαγόταν συζήτηση που αφορούσε στην ερμηνεία των καρτέ των διαφανειών. Για παράδειγμα, στην παρακάτω διαφάνεια ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν ποιο συναίσθημα εκφράζει κάθε φορά ο Οβελίξ και από πού το κατάλαβαν:



Εικόνα 9

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για όλα τα σημειωτικά μέσα ζητώντας πρώτα να απαντήσουν τα παιδιά και μετά να παρουσιαστεί η απάντηση, όπως, για παράδειγμα,



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12



Εικόνα 13

Ακόμη, κατά την παρουσίαση της επόμενης διαφάνειας ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν πώς λέγονται αυτού του είδους τα κόμικς και απάντησαν ομόφωνα ότι ονομάζονται «κόμικ στριπ»³⁷:

³⁷ Η ερώτηση αυτή αφορούσε σε υλικό της προηγούμενης παρουσίασης και αποσκοπούσε στο να ελεγχθεί κατά πόσο κατακτήθηκε η προηγούμενη γνώση.



Εικόνα 14

Στο σημείο αυτό παρενέβη η καθηγήτρια του τμήματος και ρώτησε τη διδάσκουσα αν αυτά ισχύουν για κάθε κατηγορία, για κάθε κόμικς και έλαβε θετική απάντηση. Απορίες όμως διατύπωσαν και οι μαθητές/μαθήτριες. Για παράδειγμα, όταν γινόταν λόγος για τη γραμματοσειρά και πώς αυτή αλλάζει ανάλογα με την εθνικότητα του χαρακτήρα, ένας μαθητής ρώτησε πώς θα καταλαβαίνουν τι σημαίνουν τα ιδεογράμματα που χρησιμοποιούνται όταν ο χαρακτήρας που μιλάει είναι Αιγύπτιος³⁸ (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 153, διαφάνεια 17).

Αφού παρουσιάστηκαν όλα τα σημειωτικά μέσα, τονίστηκε για ακόμη μία φορά ότι απαιτείται ένας συνδυασμός μέσων, σημείων και τεχνικών για να γίνει κατανοητό τι θέλουν να πουν τα κόμικς, ποιο μήνυμα θέλουν να περάσουν και πώς είναι δυνατό να ερμηνευτούν.

Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στην εικόνα και στο λόγο (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 160-164, διαφάνειες 31-39). Στην ερώτηση «Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση που δημιουργείται ανάμεσά τους;», μία μαθήτρια απάντησε «ό,τι συμβαίνει στην εικόνα, εκφράζεται και με το λόγο» και ένας μαθητής απάντησε «ο λόγος μπορεί να μας εξηγήει τι συμβαίνει στην εικόνα». Επίσης, όταν τους ζητήθηκε να αφηγηθούν την ιστορία (βλ. Παράρτημα ΣΤ, σελ. 163, διαφάνεια 37)

³⁸ Η διδάσκουσα επεσήμανε την ύπαρξη διερμηνέα για την κατανόηση των ιδεογραμμάτων και τους/τις ρώτησε με ποιο άλλο τρόπο θα μπορούσαν να μάθουν τι λέει ο Αιγύπτιος και απάντησαν «με τη λεζάντα». Με αυτό τον τρόπο ελέγχθηκε η κατάκτηση ενός δομικού στοιχείου των κόμικς, το οποίο διδάχθηκαν στο προηγούμενο μάθημα.

συμμετείχε το σύνολο σχεδόν των μαθητών/μαθητριών συμπληρώνοντας ο/η καθένας/καθεμία ένα κομμάτι της ιστορίας.

Συνοψίζοντας, η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε κατά την παρουσίαση ήταν η ίδια με αυτή της πρώτης παρουσίασης, δηλαδή οι μαθητές/μαθήτριες παρατηρούσαν και σχολίαζαν πρώτα το παράδειγμα, μετά εμφανιζόταν η σωστή απάντηση – ερμηνεία και τέλος οδηγούνταν σε ένα γενικό συμπέρασμα. Γενικότερα, η διδάσκουσα προσπαθούσε να εκμαιεύσει τις σωστές απαντήσεις από τα παιδιά.

4.3.2. Το 2^ο Φύλλο Εργασίας

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης μοιράστηκε στους/στις μαθητές/μαθήτριες το 2^ο Φύλλο Εργασίας (σε ασπρόμαυρο φωτοαντίγραφο) προκειμένου να το συμπληρώσουν ατομικά (βλ. Παράρτημα Ζ, σελ. 166-170). Παράλληλα στο διαδραστικό πίνακα παρουσιάστηκαν το κόμικς έγχρωμο και οι δραστηριότητες με PPT (βλ. Παράρτημα Η, σελ. 171-175). Μετά από ερώτηση μαθητή η διδάσκουσα διευκρίνισε ότι τα φύλλα εργασίας, όπως και τα ερωτηματολόγια, δε θα βαθμολογηθούν.

Κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας ένας μαθητής ρώτησε ποια είναι τα δομικά στοιχεία. Τότε η διδάσκουσα ζήτησε να απαντήσει κάποιος/κάποια συμμαθητής/συμμαθήτριά του και έδωσε το λόγο σε μία μαθήτριά. Μετά την απάντησή της η διδάσκουσα παρουσίασε τα δομικά μέρη των κόμικς στην οθόνη, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο PPT. Στη συνέχεια διατυπώθηκαν λίγες απορίες και δόθηκαν οι αναγκαίες διευκρινήσεις από τη διδάσκουσα.

4.4. Η δημιουργία κόμικς από τους μαθητές και τις μαθήτριες

Αφού οι μαθητές/μαθήτριες συμπλήρωσαν το 2^ο φύλλο εργασίας, τους/τις ζητήθηκε να χωριστούν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων έτσι ώστε να σχεδιάσουν τα δικά τους κόμικς με όποιο θέμα επιθυμούν (βλ. Παράρτημα Η, σελ. 175, διαφάνεια 10). Παράλληλα μοιράστηκαν λευκά χαρτόνια Α4 για το τελικό σχέδιο, λευκές κόλλες Α4 για πρόχειρο και ξυλομπογιές³⁹.

³⁹ Ενώ θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ψηφιακά κόμικς μέσω μίας εφαρμογής (βλ. Υποσημείωση 34), προτιμήθηκε η δημιουργία κόμικς σε χαρτί, επειδή απαιτούνταν τουλάχιστον ακόμη δύο

Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε τυχαία, σύμφωνα με τη θέση τους μέσα στη σχολική αίθουσα. Τους ζητήθηκε δηλαδή να σχηματίσουν τετράδες γυρνώντας προς τα πίσω αυτοί/αυτές που κάθονταν στο μπροστινό θρανίο (μόνο δύο κορίτσια χρειάστηκε να μετακινηθούν σε άλλη σειρά). Έτσι, σχηματίστηκαν τρεις μεικτές ομάδες (οι δύο με δύο αγόρια και δύο κορίτσια η καθεμία και η μία με ένα αγόρι και τρία κορίτσια), μία ομάδα που αποτελούνταν μόνο από αγόρια και μία ομάδα που αποτελούνταν μόνο από κορίτσια.

Παρόλη τη μικρή αρχική αναστάτωση κατά το χωρισμό σε ομάδες, η συνεργασία μεταξύ των μελών κάθε ομάδας ήταν άψογη. Η δραστηριότητα αυτή ενθουσίασε τους/τις μαθητές/μαθήτριες που δέχτηκαν μέχρι και να «θυσιάσουν» το διάλειμμά τους προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός μαθητή στην προτροπή να τελειώνουν, ότι «πρέπει να βγάλουμε την καλλιτεχνική μας φύση και μην μας καταπιέζετε να τελειώσουμε».

4.5. Οι ατομικές συνεντεύξεις

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ατομική συνέντευξη με κάθε μαθητή και μαθήτρια ξεχωριστά. Η συνέντευξη έλαβε χώρα στην αίθουσα πληροφορικής ώστε να παρευρίσκονται μόνο το υποκείμενο της συνέντευξης –ο μαθητής ή η μαθήτρια– και η ερευνήτρια-διδάσκουσα της διδακτικής παρέμβασης, να επικρατεί ησυχία, να μη διασπάται η προσοχή του υποκειμένου και να απαντά ελεύθερα (Παρασκευόπουλος, 1983: 32). Η συνέντευξη διήρκησε μία διδακτική ώρα. Για την καταχώρηση των δεδομένων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επιλέχθηκε η ηχογράφηση. Επιλέχθηκε ο τρόπος αυτός γιατί «έχει το πλεονέκτημα ότι αποτυπώνεται ολόκληρο το περιεχόμενο της συνέντευξης» (Δημητρόπουλος, 2009: 178).

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες ήταν οι παρακάτω:

1. Διαβάζεις κόμικς;
2. Πώς σου φάνηκε αυτή η διδασκαλία; Την βρήκες ενδιαφέρουσα; Τι σου άρεσε περισσότερο;
3. Υπάρχει κάτι άλλο που περίμενες / θα ήθελες να ακούσεις αλλά δεν το άκουσες;

διδακτικές ώρες, μία για την παρουσίαση της ψηφιακής εφαρμογής και μία για την δημιουργία κόμικς, τις οποίες δεν είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια-διδάσκουσα.

4. Πιστεύεις ότι κάτι από αυτά που έμαθες για τα κόμικς ισχύουν για άλλα κείμενα;
Αν ναι, τι είδους κείμενα;
5. Θα σου άρεσε / Θα σε ενδιέφερε να αναλύετε και άλλα κείμενα με τον ίδιο τρόπο;
6. Θα σου άρεσε / Θα σε ενδιέφερε να γίνεται έτσι το γλωσσικό μάθημα; Για ποιο λόγο;

Οι ερωτήσεις διατυπώνονταν με την παραπάνω σειρά σε καθένα από τα παιδιά, τα οποία εισέρχονταν στην αίθουσα της πληροφορικής καθ' υπόδειξιν της καθηγήτριας του τμήματος.

Τέλος, ζητήθηκε και η γνώμη της καθηγήτριας του τμήματος για το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάστηκε στα παιδιά.

5. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν οι αναγκαίες τεχνικές προκειμένου να ελεγχθούν και να διασφαλιστούν η κοινωνική εγκυρότητα, η διαδικαστική εγκυρότητα και η αξιοπιστία της διδακτικής παρέμβασης.

5.1. Έλεγχος κοινωνικής εγκυρότητας

Για να εκτιμηθεί η κοινωνική εγκυρότητα της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ατομική συνέντευξη, με κάθε μαθητή και μαθήτρια ξεχωριστά, όπως έχει ήδη σημειωθεί⁴⁰. Σκοπός της συνέντευξης ήταν η συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών ως προς την αξία των στρατηγικών και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Harris, Graham & Mason, 2006: 318). Επίσης, σκοπός ήταν να ανιχνευτούν και να διερευνηθούν οι διαθέσεις και απόψεις των μαθητών/μαθητριών ως προς τη νέα μέθοδο διδασκαλίας και την περαιτέρω εφαρμογή της.

⁴⁰ Βλ. σελ. 52 σχετικά με τη συνέντευξη και το διπλό σκοπό της.

5.2. Έλεγχος διαδικαστικής εγκυρότητας

Για τον έλεγχο της αξιόπιστης και ακέραιης εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης ακολουθήθηκαν δύο διαδικασίες. Πρώτον, για κάθε μάθημα διαμορφώθηκε σε έντυπη μορφή το αντίστοιχο σχέδιό του, το οποίο περιέγραφε την πορεία διεξαγωγής του κάθε μαθήματος και στο οποίο η ερευνήτρια-διδάσκουσα έλεγε και σημείωνε την εφαρμογή του κάθε βήματος, καθώς ολοκληρωνόταν-διδασκόταν. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαίωνε η ίδια ότι δεν παρέλειπε κάποιο από τα προβλεπόμενα στοιχεία-κριτήρια του εκάστοτε μαθήματος. Δεύτερον, όλες οι διδασκαλίες ηχογραφήθηκαν. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης η ερευνήτρια άκουσε από δύο φορές όλες τις ηχογραφήσεις, οι οποίες κατέδειξαν ότι όλα τα βήματα ακολουθήθηκαν πλήρως.

Όσον αφορά στην ηχογράφιση, αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω δύο προγραμμάτων στο φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή της ερευνήτριας-διδάσκουσας και οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν εκ των υστέρων ότι τα μαθήματα ηχογραφούνταν για να είναι πιο αυθόρμητοι στις απαντήσεις τους και στις αντιδράσεις τους. Η επιλογή για την εκ των υστέρων ενημέρωσή τους έγινε ύστερα από συνεννόηση και προτροπή της καθηγήτριας του τμήματος. Το ίδιο ίσχυσε και κατά την ηχογράφιση των συνεντεύξεων.

5.3. Έλεγχος αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία αναφέρεται «στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέγηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα» (Συμεού, 2006: 1057-1058) ή αναφέρεται, πιο συνοπτικά, «στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων» (Χασάνδρα & Γούδας, 2003: 38).

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των δεδομένων και των αποτελεσμάτων στάλθηκαν σε μία συνάδελφο –φιλόλογο– της ερευνήτριας-διδάσκουσας οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στο Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test) και στα Φύλλα Εργασίας, καθώς και τα κόμικς που δημιούργησαν τα παιδιά. Το υλικό αυτό συνοδεύτηκε από τις αντίστοιχες αναμενόμενες απαντήσεις και

τους επιδιωκόμενους στόχους, όπως και από τις παρουσιάσεις με PPT του περιεχομένου των μαθημάτων της διδακτικής παρέμβασης για να είναι ενήμερη ως προς το τι διδάχτηκαν οι μαθητές/μαθήτριες. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε διασταυρώθηκαν με τα αποτελέσματα της ερευνήτριας-διδάσκουσας και διαπιστώθηκε ελάχιστη διαφοροποίηση. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Συμεού, 2006: 1059, Χασάνδρα & Γούδας, 2003: 39).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης

1.1. Τα αποτελέσματα για το Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο (pre-test & post-test): Συγκριτικά αποτελέσματα

Δύο ημέρες πριν και πέντε ημέρες μετά τη διδακτική παρέμβαση ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να απαντήσουν στις ερωτήσεις του Αρχικού και Τελικού Ερωτηματολογίου (pre-test & post-test) (βλ. Παράρτημα Α, σελ. 118-121) αντίστοιχα. Με αυτό τον τρόπο κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν οι απαντήσεις τους για να διεξαχθούν συμπεράσματα σχετικά τόσο με τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους όσο και με το βαθμό κατάκτησης των εννοιών, των δομικών στοιχείων και των σημειωτικών μέσων. Με άλλα λόγια, δόθηκε η δυνατότητα να ελεγχθεί σε ποιο βαθμό οι απαντήσεις των παιδιών στο Τελικό Ερωτηματολόγιο ανταποκρίνονται και ικανοποιούν τους αρχικούς σκοπούς και στόχους της διδακτικής παρέμβασης.

Το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν συνολικά από είκοσι (20) μαθητές και μαθήτριες. Ωστόσο για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων στα ερωτηματολόγια δε λήφθηκαν υπόψη οι απαντήσεις ενός μαθητή, αν και ήταν όλες σωστές, διότι απουσίαζε κατά τη συμπλήρωση του Αρχικού Ερωτηματολογίου και έτσι δεν υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεών του, και ενός δεύτερου μαθητή, του οποίου οι απαντήσεις ήταν ή δυσανάγνωστες και δυσνόητες ή το «δεν ξέρω». Βέβαια έχει μία και μοναδική σωστή απάντηση στην τρίτη ερώτηση του Αρχικού Ερωτηματολογίου, η οποία είναι η εξής «επειδή έτσι μιλάει και όταν θυμώσει κάποιος και φωνάζει τα γράμματά του είναι έντονα». Έτσι, μελετώνται και συγκρίνονται οι απαντήσεις εφτά (7) αγοριών και έντεκα (11) κοριτσιών, δηλαδή δεκαοχτώ (18) παιδιών στο σύνολό τους.

Στην 1^η ερώτηση («Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;») θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις-αιτιολογήσεις⁴¹ ότι ο χαρακτήρας βρίσκεται σε άλλο χώρο/δωμάτιο/καρέ / άλλη εικόνα / εκτός σκηنيκού/σκηνής, ότι αυτός/αυτή που μιλάει δε βρίσκεται στο καρέ/στην εικόνα/στον ίδιο χώρο ή δε φαίνεται ή δεν είναι στα σκίτσα ή δεν είναι εκεί κοντά ή είναι πιο δίπλα ή δεν είναι εκεί εκείνη την ώρα, ότι δε μιλάει αυτός που δείχνει η εικόνα. Επίσης, θεωρήθηκε σωστή η απάντηση-αιτιολόγηση ότι το παιδί μιλάει/φωνάζει από μακριά, όπως και ότι φωνάζει γιατί είναι σε άλλο δωμάτιο. Ελλιπής αλλά που πλησιάζει τη σωστή θεωρήθηκε η απάντηση-αιτιολόγηση ότι «είναι κυματιστή για να ξεχωρίσει από την άλλη που είναι ίση και συγκεκριμένα για να ξέρουμε πως μιλάει το κορίτσι όταν η γραμμή είναι κυματιστή ενώ όταν μιλάει ο μπαμπάς είναι ίση». Έτσι, συμπεραίνεται ότι στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά 12/18 παιδιά (67%⁴²), 5/7 αγόρια και 7/11 κορίτσια, ενώ οι απαντήσεις δύο κοριτσιών ήταν ελλιπείς. Αντίστοιχα στο Τελικό Ερωτηματολόγιο σημειώθηκαν 16/18 σωστές απαντήσεις (89%), 7/7 αγόρια και 9/11 κορίτσια. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι αυξήθηκαν οι σωστές απαντήσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούσαν να διατυπώσουν πιο ολοκληρωμένα και με καλύτερη διατύπωση αυτό που ήθελαν να γράψουν. Για παράδειγμα⁴³, η απάντηση μιας μαθήτριας στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο ήταν «γιατί είναι κάποιος που δεν φαίνεται και ίσως είναι κάτι σαν σκέψη» και η αντίστοιχη στο Τελικό Ερωτηματολόγιο είναι «Γιατί αυτός που μιλάει δεν βρίσκεται στην εικόνα και δεν παρουσιάζεται στο καρέ».

Στη 2^η ερώτηση («Στο 4^ο καρέ του πρώτου κόμικς το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Ποια πιστεύετε ότι είναι η λειτουργία του στο κόμικς;») λαμβάνονταν ως σωστές οι απαντήσεις που ανέφεραν ότι δείχνει ότι είναι νύχτα και έχει περάσει αρκετή ώρα κατά την οποία ο χαρακτήρας σκέφτεται το θέμα / από την τελευταία ερώτηση της Μαφάλντα ή μόνο ότι ο χαρακτήρας σκέφτεται. Ακόμη, σωστή θεωρήθηκε και η απάντηση ότι δείχνει ότι τα παιδιά έχουν απορίες όλες τις ώρες.

⁴¹ Στις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών δε λαμβάνονταν υπόψη τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη έκφρασης και συντακτικού, ενώ και οι απαντήσεις τους έχουν καταγραφεί στην παρούσα εργασία ορθογραφημένες.

⁴² Τα ποσοστά επί τοις εκατό, εφόσον απαιτούνταν, στρογγυλοποιήθηκαν στη μονάδα.

⁴³ Στο Παράρτημα I (σελ. 195-219) μπορεί κάποιος/κάποια να βρει παραδείγματα από τις πρωτότυπες απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στο Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο και στα δύο Φύλλα Εργασίας.

Ελλιπείς ή αόριστες, που πλησιάζουν όμως στη σωστή, θεωρήθηκαν οι απαντήσεις ότι δείχνει ότι «είναι νύχτα» ή ότι «έχει περάσει η ώρα / κάποιο χρονικό διάστημα» ή ότι «το κορίτσι (δεν) κοιμάται ή δεν μπορούσε να κοιμηθεί» ή ότι «υπάρχει ησυχία». Ως προς τα αποτελέσματα, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά 8/18 παιδιά (44%), 3/7 αγόρια και 5/11 κορίτσια, ενώ παρατηρήθηκαν και ελλιπείς απαντήσεις από 5/18 παιδιά (1/7 αγόρι και 4/11 κορίτσια). Στο Τελικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά μόνο 5/18 παιδιά (28%), 2/7 αγόρια και 3/11 κορίτσια, ενώ οι ελλιπείς ή αόριστες απαντήσεις ήταν από 10/18 παιδιά (3/7 αγόρια και 7/11 κορίτσια). Παρατηρείται ότι τα αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι άκρως απογοητευτικά, καθώς μετά τη διδακτική παρέμβαση μειώθηκαν οι σωστές απαντήσεις, όπως και οι λανθασμένες, αλλά αυξήθηκαν οι ελλιπείς και αόριστες απαντήσεις! Βέβαια υπήρξε και ένας μαθητής, ο οποίος, αν και στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο είχε δώσει ελλιπή απάντηση («*Το φόντο είναι μαύρο γιατί παριστάνει τη νύχτα ενώ το ρολόι μας δείχνει την ακριβή ώρα*»), στο Τελικό Ερωτηματολόγιο απάντησε σωστά («*Γιατί δείχνει ότι είναι βράδυ και το ρολόι χρησιμεύει για να δείξει πόση ώρα πέρασε μέχρι να ξαναμιλήσουν οι ήρωες*»). Επίσης, εντύπωση προκάλεσε ότι κανείς/καμία δεν απάντησε ότι «δίνεται και στους αναγνώστες/αναγνώστριες χρόνος να υποθέσουν τις σκέψεις του ή ότι εντείνει την αγωνία για το τι θα επακολουθήσει», παρόλο που αναμένονταν και αυτές οι απαντήσεις.

Η 3^η ερώτηση ήταν η εξής: «*Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα;*» και σωστές απαντήσεις θεωρούνταν ότι θέλει να δείξει έντονη άρνηση/αντίρρηση/αντίθεση ή έντονο συναίσθημα, για να δηλώσει καλύτερα τον αρνητικό λόγο του, ότι είναι απόλυτος / αρκετά αντιδραστικός, ότι τονίζει αυτό που λέει ή δίνει έμφαση, ότι είναι βέβαιος/σίγουρος/χωρίς δισταγμό, ότι έχει νεύρα / είναι νευριασμένος/τσαντισμένος / εκφράζει θυμό, ότι υψώνει τη φωνή του / τον τόνο της φωνής του/ δείχνει την ένταση της φωνής του, ότι δείχνει με επιθετικότητα και με έντονο τρόπο πως δε συμφωνεί με τη Μαφάλντα, για να δείξει την αντίθετη γνώμη που έχει σχετικά με το αν οι άνθρωποι είναι ίσοι. Όπως ήταν αναμενόμενο, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν αρκετά υψηλό και στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο και στο Τελικό Ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά 14/18 παιδιά (78%), 6/7 αγόρια και 8/11 κορίτσια, και στο Τελικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά 15/18 παιδιά (83%), 6/7

αγόρια και 9/11 κορίτσια⁴⁴. Μάλιστα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν πολλές και διαφορετικές εκφράσεις για να αιτιολογήσουν τα έντονα τυπωμένα γράμματα. Κάποια από τα παιδιά που απάντησαν λανθασμένα βασίστηκαν στο ότι είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα γιατί «ο Μανολίτο (δεν) πιστεύει στην ισότητα των ανθρώπων», ενώ κάποιος μαθητής θεώρησε ότι τα γράμματα είναι έντονα τυπωμένα «γιατί απάντησε πολύ γρήγορα» (απάντηση στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο) και «όταν έχει απορία ή μένει άφωνος» (απάντηση στο Τελικό Ερωτηματολόγιο). Ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων από το Τελικό Ερωτηματολόγιο είναι τα παρακάτω: «*Τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα καθώς θέλει να τονίζει τη φράση του αυτή κι εφόσον ο αναγνώστης δεν το ακούει καταλαβαίνει πως θα το διαβάσει.*» (Απάντηση μαθήτριας), «*Γιατί τονίζει κάτι και είναι βέβαιος ότι αυτό που λέει είναι σωστό! Νομίζει πως έχει δίκιο.*» (Απάντηση μαθήτριας), «*Γιατί θέλει να τονίσει ότι δεν υπάρχει ισότητα μεταξύ των ανθρώπων.*» (Απάντηση μαθητή), «*Γιατί δείχνει έντονη αντίρρηση με μεγάλη ένταση στη φωνή του και μιλάει με μεγάλο νεύρο.*» (Απάντηση μαθητή).

Η 4^η ερώτηση αποτελείται από δύο ερωτήματα: «α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς;» και «β) Να αναφέρετε δύο στοιχεία του κειμένου ή της εικόνας με τη βοήθεια των οποίων το κατανοήσατε;». Στο πρώτο ερώτημα θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις που περιελάμβαναν κάποιο από τα εξής συναισθήματα: *αγανάκτηση, θυμό, οργή, εκνευρισμό, απογοήτευση, δυσαρέσκεια ή ακόμη και ότι δηλώνει αμυντική στάση* και στο δεύτερο ερώτημα θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις που περιείχαν οποιαδήποτε από τα παρακάτω στοιχεία: *το άνοιγμα στόματος, το σταύρωμα των χεριών, το γεγονός ότι γυρίζει την πλάτη του, η στάση του σώματός του, οι κινήσεις, η έκφραση του προσώπου του, το βλέμμα, η λέξη «ίδιοι» της οποίας η γραμματοσειρά είναι σε μεγαλύτερο μέγεθος.* Απαντήσεις που πλησιάζουν τις σωστές (και υπολογίστηκαν ως σωστές) είναι και αυτές που αναφέρουν τη φράση του Μανολίτο στο τελευταίο καρέ («ΩΣ ΣΥΝΗΘΩΣ!... ΑΥΤΟΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΙ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΙ!»).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα του πρώτου ερωτήματος, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο σωστά απάντησαν τα μισά παιδιά (9/18 - 50%), 5/7 αγόρια και 4/11 κορίτσια, ενώ στο Τελικό Ερωτηματολόγιο σωστά απάντησαν 11/18 παιδιά (61%),

⁴⁴ Το ένα επιπλέον κορίτσι που απάντησε σωστά είχε απαντήσει λανθασμένα στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο.

6/7 αγόρια και 5/11 κορίτσια. Παρατηρείται, επομένως, μία μικρή αύξηση του ποσοστού των σωστών απαντήσεων, καθώς και μία βελτίωση, ιδίως αν ληφθεί υπόψη ότι στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο έξι παιδιά απάντησαν εξηγώντας ή παραφράζοντας τα λόγια του Μανολίτο, δύο κορίτσια απάντησαν αόριστα ότι εκφράζει «ένα υπερβολικό συναίσθημα» και ένα αγόρι απάντησε ότι εκφράζει «παράπονο», το οποίο δεν ήταν το ζητούμενο συναίσθημα, ενώ αντίστοιχα στο Τελικό Ερωτηματολόγιο πέντε παιδιά απάντησαν εξηγώντας ή παραφράζοντας τα λόγια του Μανολίτο και δύο κορίτσια έδωσαν λανθασμένα συναισθήματα («αίσθημα ξαφνιασμού» και «αναποφάσιστος»). Οι μαθητές/μαθήτριες που αναγνώρισαν το συναίσθημα του Μανολίτο το απέδωσαν είτε με κάποιο αφηρημένο ουσιαστικό, όπως *θυμός, οργή, νεύρα, δυσαρέσκεια, απογοήτευση, αγανάκτηση* είτε με κάποια μετοχή, όπως *νευριασμένος, τσαντισμένος, δυσαρεστημένος, απογοητευμένος, εκνευρισμένος, θυμωμένος*. Από τα παιδιά που απάντησαν σωστά στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο ένα αγόρι και ένα κορίτσι δεν απάντησαν σωστά στο Τελικό Ερωτηματολόγιο, ενώ αντίθετα επιπλέον δύο αγόρια και δύο κορίτσια απάντησαν σωστά μόνο στο Τελικό Ερωτηματολόγιο.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερωτήματος, εντύπωση προκάλεσε ότι στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο μόνο 1/11 κορίτσια αναφέρει ως στοιχείο τις εκφράσεις του Μανολίτο γενικά στο δεύτερο κόμικς και 4/11 κορίτσια αναφέρουν τη φράση του Μανολίτο στο τελευταίο καρέ. Στα αγόρια σημειώθηκαν τέσσερις σωστές απαντήσεις, οι οποίες περιείχαν ένα μόνο σωστό στοιχείο, και μία που περιείχε σωστά και τα δύο στοιχεία. Συνολικά, δηλαδή, απάντησαν σωστά 10/18 (56%), 5/7 αγόρια και 5/11 κορίτσια. Αντίθετα, ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα από το Τελικό Ερωτηματολόγιο, όπου σημειώθηκαν συνολικά 14/18 σωστές απαντήσεις (78%), 6/7 αγόρια (86%) και 8/11 κορίτσια (73%), εκ των οποίων 5/18 παιδιά (τρία αγόρια και δύο κορίτσια) έχουν σωστά και τα δύο στοιχεία –με το ένα κορίτσι να αναφέρεται γενικά στα δύο κόμικς– και 4/11 κορίτσια να αναφέρουν τη φράση του Μανολίτο στο τελευταίο καρέ, από τα οποία τα τρία είχαν δώσει την ίδια απάντηση και στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο. Για το συγκεκριμένο ερώτημα υπήρξαν πολλές απαντήσεις οι οποίες ανέφεραν στοιχεία γενικά από τα καρέ και των δύο κόμικς που τους δίνονταν. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως μία ασάφεια ή παράλειψη στη διατύπωση της εκφώνησης, η οποία διαπιστώθηκε εκ των υστέρων, παρόλο που είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης (βλ. σελ. 52-54).

Προφανώς έπρεπε να προστεθεί και σε αυτό το ερώτημα η φράση «στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς». Δεν είχε κριθεί αναγκαία εξαρχής αφενός επειδή συνδέεται με το πρώτο ερώτημα και θεωρήθηκε αυτονόητο και αφετέρου διότι τα παιδιά στην πιλοτική εφαρμογή δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω: «στην εικόνα B4 από τη στάση του σώματος», «Με το που άκουσε ότι το τι είπε ο πατέρας της Μαφάλντα και πήρε αυτή την στάση στο τελευταίο καρέ», «ο τρόπος με τον οποίο αρνείται την διαφορετική άποψη του πατέρα του, δηλαδή γυρνώντας τη πλάτη στην αδερφή του» (Απαντήσεις μαθητών στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο), «Στο τελευταίο καρέ του 2^ο κόμικς από τη στάση του σώματος και του προσώπου του Μανολίτο.», «Στη δεύτερη σειρά στο τελευταίο καρέ κατανόησα ότι είναι θυμωμένος με τη στάση την οποία έχει πάρει», «Η στάση του σώματός του και η έκφραση του προσώπου του» (Απαντήσεις μαθητών στο Τελικό Ερωτηματολόγιο).

Η 5^η και τελευταία ερώτηση των ερωτηματολογίων ήταν η ακόλουθη: «Όταν γίνεται αναφορά στα κόμικς, απαντώνται οι όροι «καρέ», «στριπ» και «μπαλόني». Τι νομίζετε ότι σημαίνουν;» και λαμβάνονταν ως σωστές οι απαντήσεις που ήταν πιο κοντά στους ορισμούς της Μ. Μίσιου και του Λ. Ταρλαντέζου (Μίσιου, 2010: 355, 356 & Ταρλαντέζος, 2006: 631 και βλ. σελ. 41-42 παρούσας εργασίας). Μελετώντας τις απαντήσεις διαμορφώθηκαν τα εξής αποτελέσματα:

- ✓ για τον όρο «καρέ» στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο σωστά απάντησαν 13/18 παιδιά (72%), όλα τα αγόρια και 6/11 κορίτσια, ενώ στο Τελικό Ερωτηματολόγιο σωστά απάντησαν 15/18 παιδιά (83%), 6/7 αγόρια και 9/11 κορίτσια
- ✓ για τον όρο «στριπ» παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη πρόοδος, καθώς στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο μόνο ένας μαθητής (6%), γνώριζε τον όρο αυτό, ενώ στο Τελικό Ερωτηματολόγιο σωστά απάντησαν 13/18 παιδιά (72%), 6/7 αγόρια και 7/11 κορίτσια
- ✓ για τον όρο «μπαλόني» στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά 14/18 παιδιά (78%), 7/7 αγόρια και 7/11 κορίτσια, ενώ στο Τελικό Ερωτηματολόγιο απάντησαν σωστά 17/18 παιδιά (94%), 7/7 αγόρια και 10/11 κορίτσια
- ✓ Συνολικά, 13/18 (72%) παιδιά, 6/7 αγόρια και 7/11 κορίτσια, έδωσαν σωστά και τους τρεις ορισμούς στο Τελικό Ερωτηματολόγιο, ενώ στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο μόνο ένας μαθητής απάντησε σωστά και για τους τρεις όρους.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών γνώριζαν ή μπόρεσαν να περιγράψουν τους όρους «καρέ» και «μπαλόνι» και πριν από τη διδακτική παρέμβαση, αλλά μετά από αυτή μπόρεσαν να τους αποδώσουν ικανοποιητικότερα και πληρέστερα. Ορισμένα κορίτσια μη γνωρίζοντας τους όρους προσπάθησαν αρχικά να τους εξηγήσουν βασιζόμενες στο τι λένε και πώς το εκφράζουν οι χαρακτήρες του κόμικς που τους δινόταν, ενώ στο τέλος έδωσαν σωστές απαντήσεις και για τους τρεις όρους. Στο Αρχικό, δηλαδή, Ερωτηματολόγιο περιέγραψαν τον όρο «καρέ» έξι παιδιά ως «κάθε ξεχωριστό τετράγωνο» (Απάντηση μαθητή), «το κάθε τετραγωνάκι μέσα στο οποίο διακρίνονται οι ενέργειες των πρωταγωνιστών (δηλ. η εικόνα που βλέπουμε)» (Απάντηση μαθήτριας), «τα τετραγωνάκια που έχουν μέσα τους ανθρώπους / στα οποία υπάρχουν οι διάφοροι ήρωες», «κάθε ξεχωριστό τετραγωνάκι, το οποίο απεικονίζει μια σκηνή από το κόμικ», «ένα τετραγωνάκι δηλαδή σε αυτό βρίσκεται μια φωτογραφία» (Απαντήσεις μαθητών), δύο κορίτσια ως «τα πλαίσια, τα κουτάκια» και «το κάθε πλαίσιο που έχει και μια εικόνα όπως και λέξεις» και τέσσερα παιδιά ως «οι σκηνές», «όταν αλλάζει από μια σκηνή στην άλλη» (Απαντήσεις μαθητών), «την εικόνα ανά σκίτσο», «για να ξεχωρίζει η κάθε εικόνα ενός κόμιξ ανά σειρά η κάθε σκηνή» (Απαντήσεις μαθητριών) και μία μαθήτρια ότι «βοηθά στο να χωρίζει το κείμενο σε χρονικές περιόδους». Στο Τελικό Ερωτηματολόγιο 13/18 παιδιά απάντησαν ότι «καρέ» είναι το τετράγωνο ή το τετραγωνάκι ή το ορθογώνιο στο οποίο υπάρχουν οι χαρακτήρες, σχέδια και κείμενα. Για παράδειγμα, καρέ είναι «ένα τετραγωνάκι του κόμικς στο οποίο μπορεί να βρίσκονται τα λόγια, οι σκέψεις ή απλά πρόσωπα των ηρώων», «είναι το γύρω-γύρω δηλαδή το τετράγωνο που περιέχει μέσα τις εικόνες και την υπόθεση», «κάθε τετράγωνο στο οποίο περιέχονται φωτογραφίες, διάλογοι και εικόνες», «το πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν μπαλόνια με τα λόγια των ηρώων και πολλές φορές δείχνουν τις σκέψεις ή τον τρόπο που λένε κάτι, και έχει και εικόνες» (Απαντήσεις μαθητριών), «το τετραγωνάκι που δείχνει τις εικόνες στο κόμικς», «τα τετραγωνάκια που περιέχονται οι άνθρωποι και οι φιγούρες», «το ορθογώνιο όπου βρίσκονται οι χαρακτήρες» (Απαντήσεις μαθητών). Μάλιστα ένας μαθητής έγραψε και τη δεύτερη ονομασία του όρου (βινιέτα). Οι υπόλοιπες δύο σωστές απαντήσεις απέδιδαν τον όρο ως «το εικονίδιο που περιέχει τους ήρωες» ή «τα κουτάκια που έχουν τις εικόνες» (Απαντήσεις κοριτσιών). Μία τελευταία διαπίστωση σχετικά με τον όρο αυτό είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών στο Τελικό Ερωτηματολόγιο απάντησε

ότι στα καρέ περιλαμβάνονται και εικόνες-σχέδια και λόγια, σύμφωνα και με τον ορισμό της Μίσσιου (Μίσσιου, 2010: 355), ενώ στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο τα περισσότερα παιδιά εστίαζαν στην εικόνα και μία μαθήτρια έκανε λόγο για εικόνα και λέξεις.

Για τον όρο «μπαλόني», οι περισσότερες απαντήσεις των παιδιών και στο Αρχικό και στο Τελικό Ερωτηματολόγιο έριχναν το βάρος στο ότι μπαλόني είναι το συννεφάκι ή ο χώρος όπου είναι γραμμένα τα λόγια των χαρακτήρων [π.χ. *«είναι το μέρος το οποίο λένε τα λόγια οι χαρακτήρες»*, *«ονομάζεται κάθε κύκλος πάνω από τις φιγούρες που μέσα γράφει τα λόγια τους»*, *«αναπαριστά τα λόγια των ηρώων σε μια ιστορία»* (Απαντήσεις μαθητών και μαθήτριας στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο), *«είναι το συννεφάκι με τα λόγια του ήρωα»*, *«είναι η «φούσκα» μέσα στην οποία είναι γραμμένα τα λόγια των ηρώων»*, *«τα συννεφάκια με τα οποία μιλάνε οι χαρακτήρες»*, *«το μέρος που γράφονται τα λόγια των ηρώων»* (Απαντήσεις μαθητριών και μαθητών στο Τελικό Ερωτηματολόγιο) κ.ά.], ενώ δεν έλειψαν και οι απαντήσεις που έκαναν λόγο και για τη διατύπωση σκέψεων και την έκφραση συναισθημάτων [*«εννοούμε τον κύκλο εκείνο όπου είναι διατυπωμένες οι σκέψεις και τα λόγια των προσώπων που μιλάνε»* (Απάντηση μαθήτριας στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο), *«είναι το μέρος στο οποίο γράφονται τα λόγια, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων»*, *«είναι ο κύκλος που έχει μέσα λόγια των ηρώων, σκέψεις και τελειώνει με κυματιστή ή ευθεία γραμμή»* (Απαντήσεις μαθητριών στο Τελικό Ερωτηματολόγιο) κ.ά.] ή για την ύπαρξη διαλόγου [*«το μέρος που τοποθετούνται οι διάλογοι μέσα σε ένα κόμικς»* (Απάντηση μαθητή στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο), *«είναι ο άσπρος χώρος στον οποίο περιέχονται οι διάλογοι»*, *«είναι ο διάλογος που έχουν οι ήρωες με κάποιους άλλους στο κόμικς»* (Απαντήσεις μαθήτριας και μαθητή στο Τελικό Ερωτηματολόγιο) κ.ά.]. Μάλιστα δε λείπει και η διάκριση μεταξύ μπαλονιού διαλόγου και μπαλονιού σκέψης, όπως για παράδειγμα *«τελειώνει με κυματιστή ή ευθεία γραμμή»* (Απάντηση μαθήτριας στο Τελικό Ερωτηματολόγιο). Μόνο μία μαθήτρια, ενώ στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο είχε αποδώσει σχεδόν σωστά τι είναι το μπαλόني (*«μπαλόني είναι γιατί όλα τα κόμικς είναι έτσι και γιατί είναι η γνώμη που εκφράζουν και σκέφτονται αυτοί!!!»*), στο Τελικό Ερωτηματολόγιο αρκέστηκε να γράψει ότι *«μπαλόني είναι όταν σκέφτεται»*, απάντηση που θεωρήθηκε λανθασμένη.

Τέλος, ο όρος «στριπ» ήταν άγνωστος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχεδόν σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες, αφού μόνο ένας μαθητής στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο

γνώριζε ότι στριπ είναι «οι σειρές από τα καρέ» και από τους/τις υπόλοιπους/υπόλοιπες πέντε παιδιά (δύο αγόρια και τρία κορίτσια) δεν απάντησαν καθόλου, τέσσερα κορίτσια απάντησαν «δεν ξέρω / δε γνωρίζω» και οχτώ παιδιά (τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια) απάντησαν λανθασμένα. Οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με το ότι προσπάθησαν να αποδώσουν τον όρο βασιζόμενοι/βασιζόμενες σε προηγούμενες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπως, για παράδειγμα, μία μαθήτρια που θεωρεί ότι στριπ είναι «η κυματιστή γραμμή που χρησιμοποιείται στο μπαλονάκι όταν το πρόσωπο δεν είναι παρόν» προφανώς επηρεασμένη από την πρώτη ερώτηση, ή με το να πιστεύουν ότι στριπ είναι οι «σκέψεις που κάνει ο πρωταγωνιστής που παίζει σε ένα κόμικς». Αντίθετα, στο Τελικό Ερωτηματολόγιο το 72% του συνόλου των παιδιών απάντησαν σωστά, π.χ. στριπ «είναι η σειρά των διαδεχόμενων καρέ», «είναι η λωρίδα που υπάρχει στο κόμικς οριζόντια» (Απαντήσεις μαθητριών), «ονομάζεται μια σειρά από βινιέτες ή καρέ και έχουν χρονική ακολουθία», «είναι η κάθε σειρά από καρέ», «είναι ολόκληρη η σειρά με τα τετράγωνα» (Απαντήσεις μαθητών).

Συγκεντρωτικά τα συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων είναι τα εξής:

Ερωτήσεις	Αρχικό Ερωτηματολόγιο	Τελικό Ερωτηματολόγιο
1^η ερώτηση	12/18 παιδιά (67%) 5/7 αγόρια & 7/11 κορίτσια	16/18 παιδιά (89%) 7/7 αγόρια & 9/11 κορίτσια.
2^η ερώτηση	8/18 παιδιά (44%) 3/7 αγόρια & 5/11 κορίτσια	5/18 παιδιά (28%) 2/7 αγόρια & 3/11 κορίτσια
3^η ερώτηση	14/18 παιδιά (78%) 6/7 αγόρια & 8/11 κορίτσια	15/18 παιδιά (83%) 6/7 αγόρια & 9/11 κορίτσια
4^η ερώτηση, α) ερώτημα	9/18 παιδιά (50%) 5/7 αγόρια & 4/11 κορίτσια	11/18 παιδιά (61%) 6/7 αγόρια & 5/11 κορίτσια
4^η ερώτηση, β) ερώτημα	10/18 παιδιά (56%) 5/7 αγόρια και 5/11 κορίτσια	14/18 παιδιά (78%) 6/7 αγόρια & 8/11 κορίτσια
5^η ερώτηση («καρέ»)	13/18 παιδιά (72%) 7/7 αγόρια & 6/11 κορίτσια	15/18 παιδιά (83%) 6/7 αγόρια & 9/11 κορίτσια
5^η ερώτηση («στριπ»)	1 αγόρι (6%)	13/18 παιδιά (72%) 6/7 αγόρια & 7/11 κορίτσια
5^η ερώτηση («μπαλόνι»)	14/18 παιδιά (78%) 7/7 αγόρια & 7/11 κορίτσια	17/18 παιδιά (94%) 7/7 αγόρια & 10/11 κορίτσια

Παρατηρείται, λοιπόν, βελτίωση των παιδιών τόσο στην εκμάθηση των δομικών στοιχείων των κόμικς όσο και στα μέσα με τα οποία παράγεται νόημα, καθώς τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση του εκάστοτε

χαρακτήρα και να περιγράψουν το πώς οδηγήθηκαν σε αυτή. Μοναδική εξαίρεση η δεύτερη ερώτηση στην οποία αρκετές από τις απαντήσεις ήταν ή ελλιπείς ή αόριστες.

1.2. Τα αποτελέσματα από την παραγωγή κόμικς

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης των δομικών στοιχείων και των μέσων παραγωγής νοήματος των κόμικς από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ήταν η δημιουργία κόμικς με ελεύθερο θέμα από τους/τις ίδιους/ίδιες. Με το χωρισμό σε πέντε ομάδες με τέσσερα άτομα η καθεμία, δημιουργήθηκαν αντίστοιχα πέντε κόμικς (βλ. Παράρτημα ΙΑ, σελ. 220-224). Αξίζει να παρατηρηθεί ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν αρκετά από τα δομικά στοιχεία και τα σημειωτικά μέσα με κυρίαρχα τα μπαλόνια διαλόγου και σκέψης, τα καρτέ, τις λεζάντες, τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις των χεριών, τη στάση του σώματος και τις ηχομιμητικές λέξεις, καθώς και τα διάφορα σύμβολα που δηλώνουν βρισιές.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα δομικά στοιχεία σε όλα τα κόμικς υπάρχουν μπαλόνια τόσο διαλόγου όσο και σκέψης με 2/5 κόμικς να έχουν και μπαλόνια διαλόγου και μπαλόνια σκέψης, 2/5 κόμικς μόνο μπαλόνια διαλόγου και 1/5 κόμικς μόνο μπαλόνια σκέψης, ενώ σε ένα κόμικς υπάρχει και μπαλόνι ομοφωνίας με τρεις απολήξεις. Ακόμη, 4/5 κόμικς αποτελούνται από τρία καρτέ και ένα κόμικς από δύο καρτέ. Σε όλα τα κόμικς είναι ευδιάκριτο το κάδρο, όχι όμως και το δι-εικονικό κενό, καθώς 4/5 κόμικς έχουν δι-εικονικό κενό, ενώ σε ένα τα καρτέ είναι ενωμένα μεταξύ τους. Τα 4/5 κόμικς είναι σχεδιασμένα σε μία οριζόντια σειρά, δηλαδή αποτελούν ένα στριπ, αν και στο ένα κόμικς υπάρχει και μία βινιέτα στην επόμενη σειρά, ενώ σε ένα κόμικς οι δύο βινιέτες είναι σχεδιασμένες κάθετα. Τέλος, σε 4/5 κόμικς υπάρχει λεζάντα, στην οποία δίνονται πληροφορίες κυρίως για το χρόνο, αλλά και για την κατάσταση της ηρωίδας.

Αναφορικά με τα σημειωτικά μέσα, σε όλα τα κόμικς δίνεται έμφαση στη στάση του σώματος και ιδιαίτερα στις κινήσεις των χεριών. Επίσης, σε 4/5 κόμικς αποδίδονται ξεκάθαρα τα χαρακτηριστικά των προσώπων των χαρακτήρων και έτσι τα συναισθήματά τους γίνονται αντιληπτά από τις εκφράσεις των προσώπων τους και κυρίως με το σχήμα των χειλιών, των ματιών και των φρυδιών. Επιπλέον, σε 2/5 κόμικς υπάρχουν ηχομιμητικές λέξεις και σε 2/5 διάφορα υπάρχουν σύμβολα που

δηλώνουν βρισιές. Ως προς τη γραμματοσειρά, σε όλα τα κόμικς χρησιμοποιούνται και μικρά και κεφαλαία γράμματα. Τέλος, 4/5 κόμικς είναι έγχρωμα και 1/5 κόμικς είναι ασπρόμαυρο.

Αναλυτικότερα:

Μία ομάδα που τα μέλη της ήταν τέσσερα αγόρια (Jim, Άγνωστος X, G7 ΕΥΒΟΙΑ, Γιώργος Σαζός) δημιούργησε το παρακάτω έγχρωμο κόμικς:



Εικόνα 15

στο οποίο υπάρχουν τρία καρέ όπου εξελίσσεται μία χιουμοριστική ιστορία. Στο πρώτο καρέ ο ήρωας φορώντας μπλε πυτζάμες και κόκκινο σκουφάκι (!) ξυπνάει ευδιάθετος το πρωί της Δευτέρας, όπως δηλώνεται στη λεζάντα, η οποία όμως βρίσκεται κάτω δεξιά, από τον ήχο του ξυπνητηριού που υπάρχει στο αριστερό κομοδίνο. Καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για ξυπνητήρι και από την ηχομιμητική

λέξη «ντριν» που υπάρχει δίπλα του. Τα τεντωμένα χέρια του δηλώνουν ότι μόλις ξύπνησε. Το στόμα του είναι ανοικτό και λέει «Καλημέρα», όπως δηλώνεται στο μπαλόκι διαλόγου. Λεπτομέρεια αποτελούν οι παντόφλες που βρίσκονται μπροστά από το κρεβάτι. Στο επόμενο καρέ ο ήρωας έχει σηκωθεί από το κρεβάτι του και κατευθύνεται προς την τουαλέτα, όπως φανερώνεται μέσα από το μπαλόκι σκέψης. Λίγο πιο πέρα απεικονίζεται μία πεταμένη μπανανόφλουδα κίτρινου χρώματος, η οποία μας προϊδεάζει για το τι πρόκειται να συμβεί στο επόμενο καρέ. Στο τελευταίο καρέ απεικονίζεται ο ήρωας να έχει πατήσει την μπανανόφλουδα και να πέφτει κάτω. Η πτώση γίνεται αντιληπτή από τη στάση του σώματός του (ανοικτά και τεντωμένα χέρια και πόδια) και από το γεγονός ότι το σκουφάκι φαίνεται να έχει φύγει από το κεφάλι του. Τέλος, είναι εμφανής και η αλλαγή στη συναισθηματική του κατάσταση, αφού τώρα είναι νευριασμένος, θυμωμένος και απορημένος, όπως γίνεται αντιληπτό από το σχήμα του στόματος και των φρυδιών και από τις βρισιές που περιέχονται στο μπαλόκι σκέψης. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά έπλασαν μία χιουμοριστική ιστορία και την απέδωσαν με πολύ πετυχημένο τρόπο χρησιμοποιώντας όλα τα δομικά στοιχεία των κόμικς και τα κατάλληλα μέσα για να μεταδώσουν το μήνυμα που ήθελαν. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο κόμικς.

Το επόμενο έγχρωμο κόμικς δημιουργήθηκε από μία ομάδα δύο αγοριών και δύο κοριτσιών (OLD SCHOOL, ΜΗΛΕΑ, dancegirl, Αστεράκι):

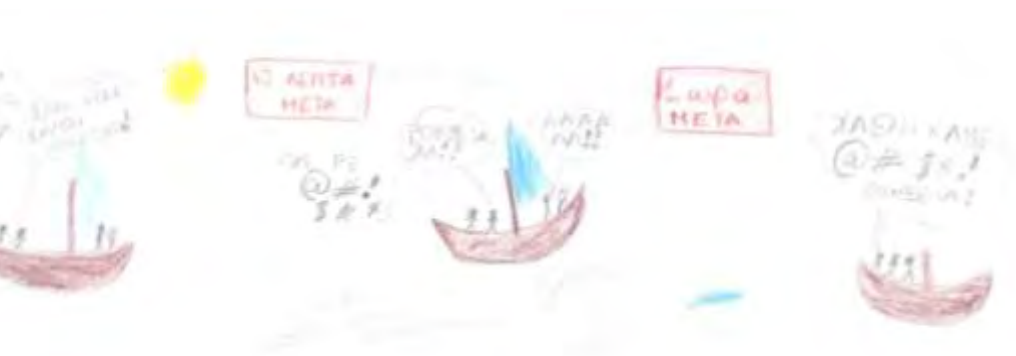


Εικόνα 16

και έχει ως θέμα του τη διαμάχη δύο αγοριών για το ποιος έχει το καλύτερο και το πιο γρήγορο αυτοκίνητο προφανώς μέσα σε μια σχολική αίθουσα (επειδή υπάρχει ένα τραπέζι-έδρα και μία καρέκλα). Το κόμικς αποτελείται από τρία καρέ χωρίς όμως να υπάρχει δι-εικονικό κενό ανάμεσά τους. Ο κάθε ήρωας φοράει τα ίδια ρούχα σε κάθε καρέ για να ξεχωρίζει, αν και παρέλειψαν τις τσέπες από το καφέ παντελόνι στο δεύτερο καρέ. Τα ρούχα είναι ίδια σε διαφορετικά χρώματα. Στα δύο πρώτα καρέ απλά γίνεται ένας διάλογος ανάμεσά τους και το αγόρι με την μπλε μπλούζα αρχίζει να στεναχωριέται και να θυμώνει, όπως φαίνεται από το σχήμα του στόματός του στο δεύτερο καρέ. Εξέλιξη της δράσης υπάρχει στο τρίτο καρέ όπου στη μεταξύ τους διαμάχη νικητής αναδεικνύεται το αγόρι με την κόκκινη μπλούζα. Η νίκη αυτή

διαπιστώνεται από το ότι ο νικητής βρίσκεται πάνω στο τραπέζι-έδρα και γελάει, ενώ ο ηττημένος, το αγόρι δηλαδή με την μπλε μπλούζα, βρίσκεται στο πάτωμα και πονάει. Μάλιστα, ο νικητής και στα τρία καρέ έχει τα χέρια του στις τσέπες, κίνηση που δείχνει ότι είναι πιο «άνετος» και «μάγκας». Τα συναισθήματά τους γίνονται αντιληπτά από τις εκφράσεις των προσώπων τους, αλλά και από τα λόγια τους μέσα στα μπαλόνια διαλόγου («Χα Χα Χα Χα ...» ο ένας και «Ωχ Ωχ Ωχ Ωχ» ο άλλος). Ο καβγάς διαπιστώνεται και από το ότι τα έπιπλα έχουν μετακινηθεί και η καρέκλα έχει πέσει κάτω. Το κόμικς αυτό δεν περιείχε δύο δομικά στοιχεία: το δι-εικονικό κενό και τη λεζάντα. Τα παιδιά πάντως κατάφεραν να γίνει αντιληπτό το νόημα του κόμικς που δημιούργησαν μέσα από τα λόγια που περιέχονται στα μπαλόνια, τις εκφράσεις των προσώπων και τις στάσεις των σωμάτων τους.

Η τρίτη ομάδα αποτελούμενη από ένα αγόρι και τρία κορίτσια (Barbie, Νίκος Gate 7, Μαργαρίτα Παπαδοπούλου, Jenny) δημιούργησε το εξής έγχρωμο κόμικς σε τρία καρέ:

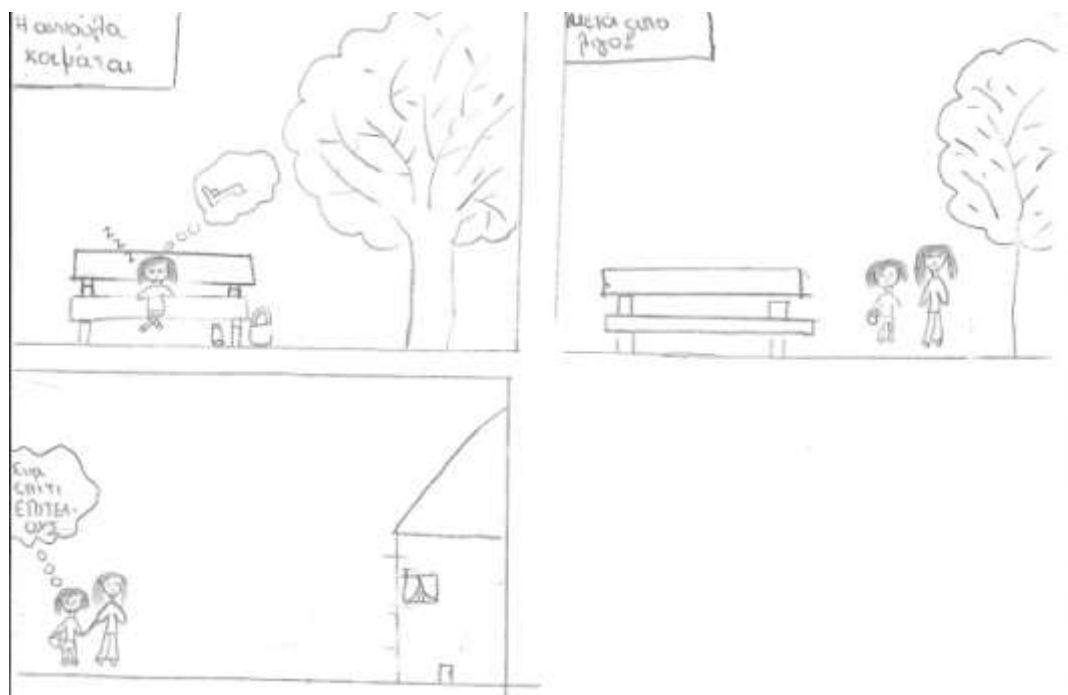


Εικόνα 17

Στο πρώτο καρέ οι τρεις χαρακτήρες βρίσκονται μέσα σε μια βάρκα και απολαμβάνουν τη βόλτα τους στην ήρεμη θάλασσα μία ηλιόλουστη ημέρα όπως δηλώνει και ο ήλιος που υπάρχει πάνω δεξιά. Οι δύο χαρακτήρες συνομιλούν σχολιάζοντας τον καλό καιρό και γι' αυτό τα παιδιά χρησιμοποίησαν δύο μπαλόνια διαλόγου, ένα για κάθε χαρακτήρα. Ως προς τα γράμματα, αυτά είναι πεζά. Ο τρίτος χαρακτήρας είναι ο καπετάνιος, αφού απεικονίζεται να έχει τα χέρια του στο τιμόνι του καραβιού. Στο δεύτερο καρέ απεικονίζεται να έχει αλλάξει ο καιρός μετά από δέκα λεπτά σύμφωνα με την έγχρωμη λεζάντα: στη θέση του ήλιου υπάρχουν μαύρα

σύννεφα και η θάλασσα είναι τρικυμισμένη όπως φαίνεται από τα κύματα που υπάρχουν. Ο ένας χαρακτήρας αρχίζει να βρίζει και γι' αυτό χρησιμοποιούνται διάφορα σύμβολα που δηλώνουν βρισιές μέσα στο μπαλόκι διαλόγου και ο άλλος ήρωας καλεί σε βοήθεια. Ο καπετάνιος έχει αφήσει το τιμόνι, έχει σηκώσει ψηλά τα χέρια του και φωνάζει. Τα μπαλόκια και των τριών χαρακτήρων είναι πιο έντονα κυματιστά για να δηλώσουν ότι φωνάζουν. Στο τρίτο καρέ η θάλασσα έχει ηρεμήσει μετά από μία ώρα, όπως φανερώνει και πάλι η έγχρωμη λεζάντα, αλλά το ιστίο βρίσκεται στη θάλασσα και το τιμόνι δεν υπάρχει πια (προφανώς έχει χαθεί ή έχει σπάσει). Οι χαρακτήρες απελπισμένοι βρίζουν και καλούν σε βοήθεια σύμφωνα με τα λόγια και τα σύμβολα που υπάρχουν στο μπαλόκι ομοφωνίας. Μάλιστα τα κεφαλαία γράμματα στα δύο τελευταία καρέ δηλώνουν ότι οι χαρακτήρες φωνάζουν. Γενικά, πρόκειται για μία σύντομη ιστορία, η διάρκεια της οποίας δηλώνεται με τις λεζάντες. Πάντως περιέχει όλα τα δομικά στοιχεία των κόμικς και χρησιμοποιεί διάφορα μέσα για να παράγει νόημα. Το μόνο μειονέκτημα αυτού του κόμικς είναι ότι οι χαρακτήρες απεικονίζονται με μικρές μαύρες φιγούρες με αποτέλεσμα να μη διακρίνονται οι εκφράσεις στα πρόσωπά τους.

Στο τέταρτο κόμικς τα δύο κορίτσια και τα δύο αγόρια της τέταρτης ομάδας (Ντόρα 1, Ντόρα 2, PER!S G.13, Xardempas 13) δημιούργησαν και αυτά ένα κόμικς με τρία καρέ αλλά σε δύο λωρίδες-strip:



Εικόνα 18

Στο πρώτο καρέ υπάρχει ένα κορίτσι που κοιμάται σε ένα παγκάκι και αυτό δηλώνεται στη λεζάντα και από την ηχομιμητική λέξη «ZZZ». Προσοχή εφιστάται στη στάση του σώματος της Αννούλας και ιδιαίτερα στα πόδια της. Το μπαλόκι με τα κυκλάκια που υπάρχει πάνω από την Αννούλα δείχνει ότι ονειρεύεται ένα κρεβάτι. Στο καρέ υπάρχει ακόμα ένα δένδρο και το καλάθι της ηρωίδας. Στο επόμενο καρέ το σκηνικό παραμένει το ίδιο και μετά από λίγο, σύμφωνα με τη λεζάντα, εμφανίζεται ένας ακόμη χαρακτήρας, ο οποίος φαίνεται να παίρνει την Αννούλα από αυτό το μέρος, καθώς η Αννούλα έχει πάρει το καλάθι της και απομακρύνονται από το παγκάκι. Στο τρίτο καρέ επιβεβαιώνεται ότι πράγματι οι δύο χαρακτήρες έχουν μεταφερθεί σε άλλο μέρος αφού στα δεξιά του καρέ υπάρχει τώρα ένα σπίτι. Ο άλλος χαρακτήρας έχει οδηγήσει εκεί την Αννούλα κρατώντας την από το χέρι (τα χέρια τους είναι ενωμένα) και η Αννούλα είναι χαρούμενη αφού αυτό δείχνουν οι σκέψεις της στο μπαλόκι διαλόγου και το πλατύ της χαμόγελο. Οι δύο λεζάντες του κόμικς συμβάλλουν στο να δώσουν πληροφορίες για την υπόθεση η πρώτη και πληροφορίες χρόνου η δεύτερη. Πρόκειται, επομένως, για ένα κόμικς –το μόνο ασπρόμαυρο που δημιουργήθηκε από τα παιδιά– το οποίο περιέχει επίσης όλα τα δομικά στοιχεία και τα παιδιά κατάφεραν να παράγουν νόημα χρησιμοποιώντας βασικά σημειωτικά μέσα, αν και δεν τα κατάφεραν πολύ καλά στην απόδοση των ματιών. Μάλιστα τα παιδιά με το κόμικς αυτό θέλησαν να περάσουν και ένα κοινωνικό μήνυμα.

Η πέμπτη ομάδα που συγκροτήθηκε από τέσσερα κορίτσια (Αντιγόνη, Ευτυχία, παιδί, Αγγελική) δημιούργησε ένα ρομαντικό έγχρωμο κόμικς σε δύο καρέ με θέμα τον έρωτα δύο παιδιών:



Εικόνα 19

Στο πρώτο καρέ ένα αγόρι πλησιάζει ένα κορίτσι κρατώντας ένα λουλούδι για να της το προσφέρει και το κορίτσι το δέχεται με μεγάλη χαρά. Η συζήτησή τους γίνεται με μπαλόνια διαλόγου και διαδραματίζεται σε ένα πάρκο προφανώς, λόγω του χορταριού που υπάρχει στο κάτω μέρος του καρέ, μία ηλιόλουστη ημέρα, όπως δηλώνεται με τον ήλιο πάνω δεξιά. Στο επόμενο καρέ έχει περάσει λίγη ώρα σύμφωνα με τη λεζάντα και τα παιδιά έχουν προχωρήσει και βρίσκονται μπροστά από ένα παγκάκι. Κρατούν ο ένας το χέρι του άλλου και τα συναισθήματα αγάπης και έρωτα δηλώνονται για το αγόρι με τις πέντε καρδούλες πάνω από το κεφάλι του και για το κορίτσι με το «Σ' αγαπώ» που υπάρχει μέσα σε ένα μπαλόνι σκέψης. Οι χαρακτήρες είναι χαρούμενοι και ευτυχισμένοι και αυτό δηλώνεται από το σχήμα των χειλιών τους. Το συγκεκριμένο κόμικς έχει όλα τα δομικά στοιχεία εκτός από τη λωρίδα-στριπ (strip), καθώς η διάταξη των δύο καρέ δεν είναι οριζόντια αλλά κάθετη. Τέλος, ως προς την παραγωγή νοήματος, παρόλο που υπάρχουν κάποιες μικρές διαφορές στα ρούχα των χαρακτήρων, τα παιδιά πέτυχαν να το εκφράσουν και να γίνει κατανοητό το κόμικς τους.

2. Παρατηρήσεις στις απαντήσεις στα Φύλλα Εργασίας

Για τη διατύπωση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων στα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις και των δεκαεννέα (19) παιδιών, αφού δε σημειώθηκε καμία απουσία κατά τη διάρκεια και των τριών διδακτικών ωρών και όλα τα παιδιά συμπλήρωσαν τα φύλλα εργασίας.

2.1. Παρατηρήσεις στο 1^ο Φύλλο Εργασίας

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης της 1^{ης} διδακτικής ώρας τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις σχετικές κυρίως με το αντικείμενο της παρουσίασης που προηγήθηκε.

Η 1^η ερώτηση του 1^{ου} κόμικς ήταν η εξής: «*Να αναφέρετε και να σημειώσετε στο παραπάνω κόμικς όσα δομικά στοιχεία των κόμικς υπάρχουν.*» και θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις που ανέφεραν και τα πέντε δομικά στοιχεία που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο κόμικς, δηλαδή το μπαλόني, τη βινιέτα-καρέ, κάδρο, τη λωρίδα-στριπ, και το δι-εικονικό κενό. Σχεδόν όλα τα παιδιά (13/19 παιδιά, 4/8 αγόρια και 9/11 κορίτσια) εντόπισαν όλα τα δομικά στοιχεία, με εξαίρεση ελάχιστα που δεν ανέφεραν τη βινιέτα-καρέ (ένα κορίτσι), τη λωρίδα-στριπ (ένα κορίτσι), το κάδρο (τρία αγόρια και ένα κορίτσι) και το μπαλόني (ένα αγόρι). Μάλιστα 5/19 παιδιά (1/8 αγόρι και 4/11 κορίτσια) έκαναν διάκριση ανάμεσα σε μπαλόني διαλόγου και μπαλόني σκέψης. Εντύπωση προκάλεσε ότι αρκετά παιδιά ανέφεραν και τη λεζάντα, παρόλο που δεν υπάρχει στο συγκεκριμένο κόμικς. Η απάντησή τους αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι πριν από τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας έγινε μία σύντομη υπενθύμιση των δομικών στοιχείων. Πάντως μόνο 3/19 παιδιά (2/8 αγόρια και 1/11 κορίτσι) σημείωσαν και πάνω στο κόμικς τα δομικά στοιχεία, όπως ζητούνταν στην εκφώνηση της άσκησης, ενώ ένα αγόρι σημείωσε μόνο το μπαλόني.

Στη 2^η ερώτηση («*Ποια είναι η λειτουργία των μπαλονιών στο 5^ο καρέ και του δι-εικονικού κενού στο 3^ο strip;*») θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις οι οποίες για το μπαλόني ανέφεραν ότι γνωστοποιεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων ή ανέφεραν συγκεκριμένα συναισθήματα, όπως απορία και έκπληξη, και για το δι-εικονικό κενό εκείνες που ανέφεραν ότι δείχνει τη συνέχεια του διαλόγου ή ότι δίνεται ο χώρος για να εισέλθει ο τέταρτος ήρωας. Ως προς τη λειτουργία του μπαλονιού, 17/19 παιδιά, 7/8 αγόρια και 10/11 κορίτσια, απάντησαν σωστά και συγκεκριμένα, εφτά παιδιά, δύο αγόρια και πέντε κορίτσια, αναφέρουν ότι πρόκειται

για μπαλόني σκέψης με το οποίο εκφράζεται απορία (π.χ. «οι ήρωες σκέφτονται και απορούν σχετικά με έναν που έρχεται», «για να δείξουν την απορία και την έκπληξη που νιώθουν χωρίς να το πουν αλλά το σκέφτονται καθώς είναι μέσα σε μπαλόني σκέψης», «οι τρεις άντρες σκέφτονται και απορούν γι' αυτό άλλωστε το μπαλόني έχει κυκλάκια από κάτω για να δείξει ότι είναι μπαλόني σκέψης», «να δείξει ότι οι ήρωες έχουν μια απορία ή σκέφτονται»), τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, αναφέρουν μόνο ότι σκέφτονται (π.χ. «η λειτουργία των μπαλονιών είναι σκέψης», «μας δείχνουν τι σκέφτονται οι χαρακτήρες»), πέντε παιδιά, δύο αγόρια και τρία κορίτσια, δηλώνουν μόνο το αίσθημα απορίας (π.χ. «χρησιμοποιούνται για να μας δείξουν την έκφραση απορίας», «για να δείξουν την απορία των ατόμων για τον άνθρωπο που περνάει από μπροστά τους»), ενώ ένα κορίτσι γράφει ότι «έπαθαν πλάκα και κατάλαβαν πώς δεν είναι οι μόνοι έτσι σε αυτό τον κόσμο», ένα αγόρι αναφέρει ως συναισθήματα το ξάφνιασμα, τρία κορίτσια συμπληρώνουν στις απαντήσεις τους ως συναισθήματα και την έκπληξη, την αγωνία, την παραξενιά και ένα αγόρι επισημαίνει ότι οι ήρωες «τον κοιτάνε περίεργα». Τα αποτελέσματα όμως είναι λίγο αποθαρρυντικά για το διεικονικό κενό, καθώς μόνο 4/19 παιδιά, 1/8 αγόρια και 3/11 κορίτσια, απάντησαν σωστά (π.χ. «για να μας δείξει τη συνέχεια του διαλόγου των τριών ηρώων», «να κάνει ένα χώρο για να μπει ο άλλος ήρωας», «βοηθάει στο να ξεχωρίσει τις δύο εικόνες και να μπει ένας άλλος ήρωας στην εικόνα»), ενώ 10/19 παιδιά, 6/8 αγόρια και 4/11 κορίτσια, δεν απάντησαν καθόλου. Φυσικά υπήρξαν και οι λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που κίνησε το ενδιαφέρον είναι ότι κανείς/καμία δεν έκανε λόγο στις απαντήσεις του/της για «παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος» (Μίσιου, 2010: 355), αν και είχε τονιστεί κατά τη διάρκεια της παρουσίασης.

Η 3^η ερώτηση ήταν η εξής: «Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.» και θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις που περιέγραφαν οποιονδήποτε από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και αυτές ήταν 9/19 παιδιών, 2/8 αγοριών και 7/11 κοριτσιών, εκ των οποίων μόνο δύο κορίτσια απάντησαν και στο πώς αποδίδονται τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν. Ελλιπείς θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που απλώς επέλεξαν έναν ήρωα και στις οποίες αναφερόταν ότι επιλέγουν τον ήρωα που είναι κοντός ή χοντρός ή μαύρος ή έχει και τα τρία αυτά στοιχεία και αυτές ήταν αρκετές, καθώς 10/19 παιδιά, 6/8 αγόρια και 4/11 κορίτσια, έγραψαν μόνο ποιον ήρωα επέλεξαν. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι ίσως τα παιδιά γράφοντας ποιον

ήρωα επιλέγουν θεώρησαν ότι τον περιγράφουν κιόλας αναφέροντας απλώς τα χαρακτηριστικά του. Η πλειονότητα των παιδιών (9/19 παιδιά, 5/8 αγόρια και 4/11 κορίτσια) επέλεξαν τον ήρωα που συνδυάζει και τα τρία χαρακτηριστικά, τον «*μαυροκοντόχοντρο*», όπως τον αναφέρει ένας μαθητής, ενώ 7/19 παιδιά, 2/8 αγόρια και 5/11 κορίτσια, επέλεξαν τον κοντό ήρωα, ένα κορίτσι τον εύσωμο ήρωα και 2/19 παιδιά, 1/8 αγόρι και 1/11 κορίτσι, επέλεξαν τον έγχρωμο ήρωα. Για την περιγραφή του τέταρτου ήρωα τα παιδιά εστιάζουν στο γεγονός ότι έχει τα στοιχεία και από τους τρεις προηγούμενους ήρωες, ενώ ένα κορίτσι αναφέρει ότι εμφανίζεται «*με έντονα ρούχα*». Για τους άλλους τρεις ήρωες, εκτός από την περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης, υπάρχει και περιγραφή των αισθημάτων τους ή της ψυχικής τους κατάστασης και του χαρακτήρα τους, π.χ. «*Είναι κοντός, με γυαλιά, ένα κουστούμι, μια ριγέ μπλούζα, καφέ παπούτσια και λίγα μαλλιά και μουστάκι*», «*Ο ήρωας που επιλέγω είναι κοντούλης λίγο, νευρικός, έχει μουστάκια, είναι με κουστούμι χωρίς γραβάτα*», «*Θα διάλεγα τον κοντό τύπο επειδή παρά το μικρό του ύψος δεν φοβάται να ανεβάσει τον τόνο της φωνής του και να εκφράσει την γνώμη του*», «*Ο ήρωας ... είναι ο κοντός και τα χαρακτηριστικά του είναι: νεύρα, απορία, γελαστός*», «*... ο τρίτος κύριος ... είναι μαύρος, ψηλός, φοράει ένα μπλε καπέλο, ένα πουλόβερ κίτρινο, ένα τζιν παντελόκι μπλε και αθλητικά άσπρα-κίτρινα παπούτσια ...*», «*Ο χοντρούλης είναι ένας άνθρωπος που του αρέσει να τρώει πολλές σοκολάτες. Τον πειράζει όταν οι άνθρωποι τον κοροϊδεύουν ...*». Κατά την περιγραφή και την απόδοση των χαρακτηριστικών τους δεν έλειψαν τα σχόλια, όπως για παράδειγμα, «*Τα χαρακτηριστικά του αποδίδονται πολύ χιουμοριστικά (χοντρός)*», «*Τα χαρακτηριστικά του αποδίδονται λίγο ρατσιστικά και είναι γλυκούλης (κοντός)*», «*Εγώ χαρακτηρίζω τον τέταρτο ήρωα τον οποίο είναι χειρότερος από όλους*», «*Ωραίος ήρωας είναι ο μαυροκοντόχοντρος που περνάει από τους 3 ήρωες*».

Η τελευταία ερώτηση του κόμικς αυτού ήταν η ακόλουθη: «*Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;*» και ως σωστές λήφθηκαν οι απαντήσεις που έκαναν αναφορά σε αντιρατσιστικό μήνυμα, το οποίο έγινε αντιληπτό από τα λόγια και τις εκφράσεις του προσώπου των ηρώων. Ο αριθμός των παιδιών που αντιλήφθηκαν το μήνυμα είναι υψηλός, αφού 14/19 παιδιά, 5/8 αγόρια και 9/11 κορίτσια, έδωσαν σωστές απαντήσεις, από τις οποίες οι δέκα (πέντε μαθητριών και πέντε μαθητών) συμπεριελάμβαναν και τα στοιχεία με τα οποία κατανόησαν το μήνυμα. Λανθασμένες θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που θεώρησαν ότι

το μήνυμα ήταν το «υπάρχουν και χειρότερα». Ενδεικτικά παραδείγματα σωστών απαντήσεων είναι τα παρακάτω: «*Το μήνυμα του κόμικς είναι να περάσει ένα αντιρατσιστικό μήνυμα στους αναγνώστες όχι μόνο στο χρώμα αλλά και στην εμφάνιση και στο ύψος. Τα στοιχεία που με βοήθανε να καταλάβω αυτό το κόμικς είναι η συχνή αναφορά στη λέξη ρατσισμός και η αγανάκτηση των τεσσάρων ηρώων για το ρατσισμό των άλλων ανθρώπων στο πρόσωπό τους.*», «*Τα μηνύματα του κόμικς δείχνουν ότι στο κόσμο υπάρχουν ρατσιστές και φαίνεται πως είναι λίγο και αυτοί. Μας βοηθούν τα μπαλονάκια και όλα τα άλλα και με την φάτσα τους!!!*», «*Το μήνυμα είναι ότι δεν είναι ωραίο να βρίζουμε κάποιους που έχουν βάρος, που είναι κοντοί και ότι έχουν διαφορετικό χρώμα από τους άλλους! Γιατί αν αυτοί ήταν στην θέση τους το ίδιο θα νιώθανε.*», «*Το μήνυμα του κόμικς είναι ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύει ο ένας τα χαρακτηριστικά του άλλου γιατί αυτός έτσι γεννήθηκε και έτσι θα είναι και αυτό είναι ρατσισμός. Τα στοιχεία που με βοήθησαν να το καταλάβω είναι οι άνθρωποι.*», «*Το μήνυμα που μας δίνει το κόμικς είναι για τον ρατσισμό το ότι υπάρχουν πάρα πολλά είδη ρατσισμού. Με βοήθησε να καταλάβω από τον τρόπο τον οποίο μιλούσαν τα κιλά τους, το μπόι τους, το χρώμα τους.*», «*Πολλοί άνθρωποι ας τους συμπεριφέρονται και σε αυτούς ρατσιστικά δεν καταλαβαίνουν απολύτως τίποτα και συμπεριφέρονται και οι ίδιοι στους άλλους με τον ίδιο τρόπο ...*». Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανόησαν το μήνυμα του κόμικς και μπόρεσαν να το εκφράσουν σωστά. Μάλιστα, οι απαντήσεις ήταν εκτενέστερες σε σχέση με αυτές των άλλων ερωτήσεων.

Στην 1^η ερώτηση του 2^{ου} κόμικς («*Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζανίτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζανίτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαφάλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.*») ανταποκρίνονταν στις σωστές οι απαντήσεις που αναγνώριζαν ως αντίδραση της Μαφάλντα την έκπληξη και την απορία και της Σουζανίτα τη ρατσιστική συμπεριφορά και έφερναν ως χαρακτηριστικά παραδείγματα κάποια κίνηση των χεριών ή έκφραση του προσώπου (έμφαση στο στόμα) ή κάποια λόγια τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις τους, σωστά απάντησαν 14/19 παιδιά, 6/8 αγόρια και 8/11 κορίτσια, εκ των οποίων επτά μαθήτριες και τέσσερις μαθητές περιέγραψαν τις αντιδράσεις και της Μαφάλντα και της Σουζανίτα και μία μαθήτρια την αντίδραση μόνο της Σουζανίτα και δύο μαθητές την αντίδραση μόνο της Μαφάλντα. Όσον αφορά στα παραδείγματα, μόνο μία

μαθήτρια έδωσε και για τις δύο ηρωίδες, ενώ τρεις μαθήτριες και τρεις μαθητές έφεραν παραδείγματα μόνο για τη Σουζανίτα. Τα παραδείγματα αυτά όμως αναφέρονται είτε στο ότι η Σουζανίτα πάει να πλύνει το δάχτυλό της είτε στα λόγια τους, δηλαδή στη φράση της Σουζανίτα στο τελευταίο καρτέ του πρώτου κόμικ στριπ, και στο υποκοριστικό «νεγράκι». Σε καμία απάντηση δε γίνεται κάποια αναφορά στις κινήσεις των χεριών, πλην της κίνησης που δείχνει το δάχτυλό της η Σουζανίτα, ή στις εκφράσεις του προσώπου με έμφαση στο στόμα και στα μάτια, π.χ. το πώς η Μαφάλντα γουρλώνει τα μάτια της και «στραβώνει» το στόμα της στο τελευταίο καρτέ του πρώτου κόμικ στριπ. Άλλωστε, τα συγκεκριμένα μέσα παραγωγής νοήματος θα μελετηθούν στο επόμενο μάθημα. Όσον αφορά στην αντίδραση της Μαφάλντα, η πλειονότητα (δέκα μαθητές και μαθήτριες) αναφέρεται στην έκπληξη και στην απορία που δείχνει η Μαφάλντα (π.χ. «*Η Μαφάλντα μένει έκπληκτη και ταυτόχρονα απορημένη*») και κάποια παιδιά συμπληρώνουν ότι «*μένει έκπληκτη ... αλλά ταυτόχρονα και στενοχωρημένη*», «*ήταν αμίλητη και απορούσε*», «*αισθάνεται απογοητευμένη*», «*φρικάρει*». Όσον αφορά στην αντίδραση της Σουζανίτα, οι απαντήσεις ποικίλουν: τέσσερα κορίτσια και ένα αγόρι κάνουν λόγο για ρατσιστική συμπεριφορά (π.χ. «*Η Σουζανίτα ... είναι ρατσιστική ...*»), δύο κορίτσια και ένα αγόρι γράφουν ότι αντιδρά με άσχημο τρόπο (π.χ. «*η Σουζανίτα αντιμετωπίζει μ' ένα πολύ άσχημο τρόπο το παιχνίδι της Μαφάλντα*»), ένα κορίτσι τη χαρακτηρίζει «*απαράδεκτη*», ένα άλλο συμπληρώνει ότι «*ήταν αρκετά προσβλητική*», ένα κορίτσι υποστηρίζει ότι «*είναι υπερβολική*», ένα αγόρι συμπληρώνει ότι η αντίδραση της Σουζανίτα είναι «*απαξιωτική*» και ένα άλλο γράφει ότι «*πέφτει στην «παγίδα» ... και σιχαίνεται το μαύρο αρκουδάκι*».

Το 1^ο Φύλλο Εργασίας ολοκληρώθηκε με την ερώτηση «*Στο πρώτο κόμικ στριπ (comic strip) η Μαφάλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασιζόμενοι/-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.*» στην οποία τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν μόνο τους όποια λόγια ήθελαν αρκεί να φαίνεται μέσα από αυτά ότι τελικά η Σουζανίτα είναι ρατσίστρια και προκατειλημμένη. Τη δική τους εκδοχή έδωσαν 12/19 παιδιά, 4/8 αγόρια και 8/11 κορίτσια, ενώ τα υπόλοιπα δεν απάντησαν. Εντύπωση προκάλεσαν οι απαντήσεις παιδιών που έδιναν τις απαντήσεις της Μαφάλντα μέσα σε μπαλόνια και ξεχωριστά για κάθε καρτέ (βλ. Παράρτημα I, σελ 210)! Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά απέδωσαν τα λόγια της Μαφάλντα στη σωστή τους διάσταση βασισμένα στις εκφράσεις της. Μάλιστα ένας

μαθητής εξηγεί το πώς οδηγήθηκε σε αυτά τα λόγια: «*Η Μαφάλντα δεν απαντά αλλά οι εκφράσεις της δείχνουν μια δυσαρέσκεια από τις απαντήσεις της Σουζανίτα. Η Μαφάλντα μπορούσε να τις πει ότι είσαι ψεύτρα.*». Ενδεικτικές απαντήσεις παιδιών είναι οι ακόλουθες: «*Αυτό που θα μπορούσε να πει η Μαφάλντα στη Σουζανίτα είναι τα εξής: 'Μα πριν από λίγο δεν είπες ότι δεν είσαι προκατειλημμένη;'*», «*Η Μαφάλντα θα μπορούσε να της έχει πει ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό και να μην θεωρεί ότι δεν είναι προκατειλημμένη από τη στιγμή που εκφράζεται έτσι.*», «*Θα μπορούσε να της απαντήσει ότι είναι προκατειλημμένη και ρατσίστρια.*», «*Νομίζω πως είσαι αρκετά απαράδεκτη, και πολύ αντιδραστική με την προκατάληψη και μπορείς να μην κρίνεις έτσι.*», «*Θα μπορούσε να της πει ότι είναι προκατειλημμένη και ότι απλώς δεν το παραδέχεται.*» (Απαντήσεις μαθητριών), «*Θα της έλεγε ότι δεν τη πιστεύει και ότι της φαίνονται περίεργα αυτά μου λέει.*» και «*Θα μπορούσε να της απαντήσει τι είναι αυτά που λες Σουζανίτα.*» (Απαντήσεις μαθητών). Παρατηρείται, επομένως, ότι σε αυτή την ερώτηση, το περιεχόμενο της οποίας αποτελεί και το αντικείμενο του επόμενου μαθήματος, τα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να διατυπώσουν τα πιθανά λόγια της Μαφάλντα σύμφωνα με τις αντιδράσεις της εν αντιθέσει με την προηγούμενη ερώτηση όπου δεν υπήρξαν πολλές αναφορές στις κινήσεις του σώματος ή στις εκφράσεις του προσώπου.

Τέλος, διαπιστώνεται μέσα από τις απαντήσεις τους στις δύο αυτές ερωτήσεις και στην τέταρτη ερώτηση του πρώτου κόμικς ότι τα παιδιά εκφράστηκαν κατά του ρατσισμού, καθώς χαρακτήριζαν με αρνητικό τρόπο τη Σουζανίτα, η οποία έχει ρατσιστικές αντιλήψεις, και αντιμετώπιζαν θετικά τη Μαφάλντα, η οποία είναι χαρούμενη για την κούκλα της που είναι έγχρωμη και συνεπώς δεν είναι ρατσίστρια. Ίσως και κάποια από τα παιδιά αυτά να είναι και τα ίδια θύματα μίας ρατσιστικής συμπεριφοράς και γι' αυτόν τον λόγο μία μαθήτρια να γράφει ότι το μήνυμα του κόμικς είναι «*να μην είμαστε ρατσιστές απέναντι στα άτομα που είναι από άλλη χώρα*».

2.2. Παρατηρήσεις στο 2^ο Φύλλο Εργασίας

Το 2^ο Φύλλο Εργασίας μοιράστηκε στους/στις μαθητές/μαθήτριες για να συμπληρωθεί, αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση του δεύτερου μαθήματος, και περιείχε κυρίως ερωτήσεις σχετικές με τους τρόπους παραγωγής νοήματος και τη σχέση εικόνας και λόγου με αντικείμενο μελέτης το κόμικς *Αστερίζ, Ρόδο και ζίφος*.

Στην 1^η ερώτηση («Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων του παραπάνω κόμικς; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;») λήφθηκαν ως σωστές σχεδόν όλες οι απαντήσεις των παιδιών, ακόμη και αυτές που δεν ανταποκρίνονταν στις αναμενόμενες απαντήσεις⁴⁵. Έτσι, σχετικά με το θέμα, οι απαντήσεις των παιδιών μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: αυτές που α) αναφέρονται στη διαμάχη των δύο φύλων και το ρατσισμό απέναντι στις γυναίκες (αρχικά αναμενόμενες απαντήσεις), β) εστιάζουν στον καβγά ανάμεσα στα δύο παιδιά και γ) αναφέρονται στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών και τις παρέες τους. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις πέντε παιδιών, ενός κοριτσιού και τεσσάρων αγοριών, π.χ. «Το θέμα του κόμιξ είναι οι σεξιστικές διακρίσεις που γίνονται εις βάρος των γυναικών», «Το θέμα είναι η διαμάχη μεταξύ ανδρών και γυναικών / ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες». Στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν οι απαντήσεις τριών κοριτσιών, π.χ. «Το θέμα είναι η διαφωνία που είχε το αγόρι με το κορίτσι». Στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις ενός κοριτσιού και ενός αγοριού, π.χ. «Το θέμα είναι η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών και οι παρέες τους». Τέλος, υπήρξαν τρεις απαντήσεις, δύο μαθητριών και ενός μαθητή, οι οποίες ήταν συνδυαστικές, π.χ. «Το θέμα είναι ότι δε θέλανε κορίτσια γιατί είναι μπελάς και για το ποιος θα διδάξει την εκπαίδευση και ότι την εξουσία την έχουν οι άνδρες», «... οι κακές παρέες των κοριτσιών στο σχολείο και η διαμάχη των ανδρών και των γυναικών». Φυσικά δεν έλειψαν και οι λανθασμένες απαντήσεις που ανέφεραν ως θέμα ότι οι άνδρες «δεν θέλουν τις γυναίκες στο χωριό και μαλώνουν όλοι» ή ότι «οι γυναίκες είναι ο πιο αδύναμος κρίκος».

Σχετικά με τους πρωταγωνιστές, 16/19 παιδιά, 6/8 αγόρια και 10/11 κορίτσια, ανέφεραν στις απαντήσεις τους πρωταγωνιστές. Η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών ανέφερε ενδεικτικά κάποιους από τους πρωταγωνιστές με πιο συχνή αναφορά στον Αστερίξ, στον Οβελίξ, στη μητέρα του κοριτσιού, στο κορίτσι και στο αγόρι ή γενικά στα παιδιά και στο βάρδο-δάσκαλο. Πάντως οι πρωταγωνιστές αναφέρθηκαν όλοι στις απαντήσεις των παιδιών. Σχετικά με την αιτία και την αφορμή της διαμάχης, διαπιστώθηκε μία δυσκολία διάκρισής τους, καθώς μόνο δύο αγόρια

⁴⁵ Ο λόγος που αποφασίστηκε αυτό είναι επειδή στον αρχικό σχεδιασμό και την πιλοτική εφαρμογή του 2^{ου} Φύλλου Εργασίας περιλαμβάνονταν δύο ακόμη σελίδες από το κόμικς αυτό και από το σύνολο αυτών των σελίδων προέκυπτε πιο ξεκάθαρα το θέμα κυρίως, αλλά και η διάκριση ανάμεσα στην αιτία και την αφορμή, ενώ στο τελικό 2^ο Φύλλο Εργασίας διαφαίνονταν οι απαντήσεις στα ζητούμενα.

κάνουν σωστή διάκριση ανάμεσα στην αιτία και την αφορμή, π.χ. «*Το αίτιο είναι ότι οι μανάδες των κοριτσιών ήθελαν να απομακρύνουν τα παιδιά τους από το σχολείο διότι έκαναν κακές παρέες και η αφορμή ήταν ένας καβγάς των αγοριών και κοριτσιών του χωριού*», επτά παιδιά αναφέρουν σωστά την αιτία και λανθασμένα ή καθόλου την αφορμή ή το αντίστροφο, για παράδειγμα μία μαθήτρια η οποία αναφέρει μόνο την αφορμή «*Η αφορμή ... είναι ότι κάποιο αγόρι δεν έπαιξε μια κοπέλα και έτσι ξεκίνησαν όλα*», και δέκα παιδιά αναφέρουν λανθασμένη αιτία και αφορμή ή δεν απαντούν καθόλου. Μάλιστα σε μερικές απαντήσεις δε γίνεται διάκριση ανάμεσα στο ποια είναι η αιτία και ποια η αφορμή και τις αναφέρουν μαζί σε ένα ενιαίο κείμενο, όπως, για παράδειγμα, η απάντηση μιας μαθήτριας «*Η αιτία είναι ότι κάποιο αγόρι δεν ήθελε να παίζει ένα κορίτσι και εκείνο φώναζε τη μαμά της και έτσι η μαμά της είπε πως η μόρφωση των παιδιών δεν είναι καλή και φώναζε μια δασκάλα για την καλή εκπαίδευση των παιδιών*», ενώ μία άλλη αναφέρει την αιτία ως αφορμή και την αφορμή ως αιτία.

Ως γενικό συμπέρασμα προκύπτει ότι για την πρώτη αυτή ερώτηση οι περισσότεροι/ περισσότερες δίνουν ελλιπείς απαντήσεις επιλέγοντας να απαντήσουν σε κάποια από τα ζητούμενα της ερώτησης και όχι σε όλα. Μία εξήγηση γι' αυτό είναι ότι τους/τις φάνηκαν πολλά αυτά που χρειαζόνταν να γράψουν και απάντησαν τελικά επιλεκτικά.

Η 2^η ερώτηση ήταν η εξής: «*Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφυρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;*» και θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις που συσχέτιζαν τα αντικείμενα αυτά με το επάγγελμα του κάθε ήρωα, όπως, για παράδειγμα, «*Γιατί το εργαλείο του επαγγέλματος είναι αυτό, δηλαδή με το τι ασχολείται ο καθένας με αυτό παρουσιάστηκε*», «*... επειδή ο ένας είναι ψαράς ενώ ο άλλος σιδηρουργός*». Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι σωστά απάντησαν 9/19 παιδιά, 5/8 αγόρια και 4/11 κορίτσια, με τα κορίτσια να δυσκολεύονται να δώσουν όνομα στο επάγγελμα αυτού που κρατάει το σφυρί και να αρκούνται σε φράσεις όπως «*ασχολείται με τέτοια*», ενώ τα αγόρια γράφουν ότι είναι «*σιδηρουργός*» ή «*σιδεράς*» ή «*μεταλλουργός*». Στην ερώτηση αυτή σημειώθηκαν και αρκετές λανθασμένες απαντήσεις, όπου τα παιδιά θεώρησαν ότι κρατούν τα αντικείμενα αυτά για να μαλώσουν, επηρεασμένα προφανώς από το επόμενο καρέ στο οποίο απεικονίζονται

οι δύο ήρωες να παλεύουν και να συνεχίζουν να κρατούν το σφυρί και το ψάρι και φαίνεται σαν να χτυπάει ο ένας τον άλλο με το αντικείμενο που κρατάει.

Στην 3^η ερώτηση («Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;») θεωρήθηκαν σωστές οι απαντήσεις που έκαναν λόγο για οποιαδήποτε βινιέτα από τις δύο σελίδες, αρκεί να αναφέρουν το συναίσθημα και τις πληροφορίες χάρη των οποίων το κατανόησαν για μία τουλάχιστον βινιέτα. Ελλιπείς θεωρήθηκαν οι απαντήσεις τριών κοριτσιών, οι οποίες ανέφεραν απλώς κάποια καρέ ή βινιέτες, π.χ. «Είναι το 3^ο καρέ και το 9^ο καρέ της πρώτης σελίδας». Σημειώθηκαν, λοιπόν, δεκαπέντε σωστές απαντήσεις, οχτώ μαθητών και εφτά μαθητριών. Από αυτούς/αυτές δύο μαθητές και μία μαθήτρια ανέφεραν μόνο ένα παράδειγμα. Συνολικά, σε έντεκα παραδείγματα (τρία παραδείγματα από μαθητές και οχτώ από μαθήτριες) ήταν σωστή και η αναφορά στις πληροφορίες που χρησιμοποίησαν για την αναγνώριση και η αναφορά στο συναίσθημα και την ψυχική διάθεση. Επίσης, σε πέντε παραδείγματα από τα αγόρια και σε άλλα πέντε από τα κορίτσια υπήρχε σωστή αναφορά στο συναίσθημα χωρίς όμως να αναφέρονται τα στοιχεία που τα οδήγησε σε αυτό ή ήταν λανθασμένα, ενώ συνέβη και το αντίστροφο σε τρία παραδείγματα από τα αγόρια, όπου ήταν σωστά τα στοιχεία αλλά λανθασμένο ή δεν αναφερόταν το συναίσθημα. Ως προς την επιλογή των βινιετών-καρέ παρατηρήθηκε μία ιδιαίτερη προτίμηση για την τρίτη και την ένατη βινιέτα της πρώτης σελίδας του κόμικς. Επιπλέον εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν από τα παιδιά και οι υπόλοιπες βινιέτες, πλην της δεύτερης και της όγδοης, της πρώτης σελίδας, όπως και η δεύτερη, η έκτη και η όγδοη βινιέτα της δεύτερης σελίδας. Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των παιδιών περιέγραψαν αρκετά αναλυτικά και ικανοποιητικά το συναίσθημα και τον τρόπο απόδοσής του. Τέλος, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ενώ η εκφώνηση της ερώτησης ζητάει να εντοπιστούν δύο βινιέτες δώδεκα παιδιά, τέσσερα αγόρια και οχτώ κορίτσια, στις απαντήσεις τους χρησιμοποιούν τον όρο «καρέ» και μόνο τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, αναφέρονται σε βινιέτες. Αυτό προφανώς συνέβη γιατί ο όρος «καρέ» τους είναι πιο οικείος. Βέβαια δύο μαθητές δε χρησιμοποίησαν κανέναν από τους δύο όρους, αλλά αναφέρουν τη λέξη «εικόνα» και τη φράση «εκεί που» αντίστοιχα.

Ενδεικτικές απαντήσεις παιδιών για την ερώτηση αυτή είναι οι ακόλουθες: «Στο 3^ο καρέ της πρώτης σελίδας εκεί όπου το κοριτσάκι κλαίει. Στο 2^ο καρέ της δεύτερης σελίδας εκεί όπου ο δάσκαλος βρίζει. Στο πρώτο χρησιμοποιεί έντονα γράμματα και τη γρηγοράδα με τα κλάματα που έχει το κορίτσι. Στο δεύτερο χρησιμοποιεί έντονα σύμβολα τα οποία απεικονίζουν βρισιές. Στο πρώτο το κορίτσι στεναχωριέται, ενώ στο δεύτερο ο δάσκαλος είναι έκπληκτος.» (Στο δεύτερο παράδειγμα που δίνει η μαθήτρια ερμηνεύει λανθασμένα τα ερωτηματικά και το θαυμαστικό που βρίσκεται μέσα στο μπαλόνι ως βρισιές ενώ δηλώνουν την απορία και την έκπληξη του βάρδου, αλλά αναγνωρίζει σωστά ότι ο δάσκαλος είναι έκπληκτος), «Στη τρίτη βινιέτα το συναίσθημα του φόβου απ' το κοριτσάκι. Το ότι τρέχει το κοριτσάκι και φωνάζει.» (Στην απάντησή του ο μαθητής αναφέρεται σε μία μόνο βινιέτα, ενώ θα μπορούσε να είναι πιο περιγραφικός), «Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας ο ψαράς δείχνει φόβο ενώ στο 6^ο καρέ της δεύτερης σελίδας ο Κακοφωνίζ έχει κοκκινίσει το σώμα του, είναι ορθάνοιχτο και βγάζει γραμμές από το σώμα.» (Σε αυτή την απάντηση ο μαθητής έχει παραλείψει να αναφέρει τις πληροφορίες με τις οποίες έχει κατανοήσει το συναίσθημα του φόβου για το πρώτο παράδειγμα και το συναίσθημα ή την ψυχική κατάσταση του Κακοφωνίζ για το δεύτερο παράδειγμα).

Στην 4^η ερώτηση («Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου: α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης; β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς; Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.») λήφθηκαν ως σωστές οι απαντήσεις που ανέφεραν ότι η κίνηση αποδίδεται με διάφορες γραμμές ή με τα σύννεφα σκόνης στα πόδια των χαρακτήρων ή με την εμφάνιση πολλαπλών χεριών, ποδιών, κεφαλιών κ.λπ. και ότι ο ήχος αποδίδεται με τις ηχομιμητικές λέξεις ή με την έντονη γραμματοσειρά ή με το ανοιγμένο στόμα και έδιναν παραδείγματα κίνησης και ήχου από οποιαδήποτε βινιέτα του κόμικς. Μελετώντας, λοιπόν, τις απαντήσεις των παιδιών, σωστές ήταν οι απαντήσεις 13/19 παιδιών, 6/8 αγοριών και 7/11 κοριτσιών, εκ των οποίων όμως μόνο τα έξι έδωσαν ολοκληρωμένη απάντηση, η οποία δηλαδή περιείχε και τεχνικές κίνησης και τεχνικές ήχου και αντίστοιχα παραδείγματα. Επίσης, σημειώθηκαν απαντήσεις στις οποίες αναφέρονταν σωστά τα δύο από τα τέσσερα ζητούμενα. Για παράδειγμα, οι απαντήσεις ενός μαθητή και μιας μαθήτριας, στις οποίες γινόταν σωστή αναφορά στις τεχνικές της κίνησης και του ήχου αλλά δεν δίνονταν αντίστοιχα παραδείγματα, ή η

απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος απάντησε μόνο για την τεχνική της κίνησης δίνοντας και ένα παράδειγμα, ή ενός άλλου μαθητή, ο οποίος απάντησε μόνο για την τεχνική του ήχου φέρνοντας και παράδειγμα. Επιπρόσθετα, δόθηκαν δέκα σωστές απαντήσεις με τεχνικές κίνησης, επτά με παραδείγματα κίνησης, έντεκα απαντήσεις με τεχνικές ήχου και οχτώ με παραδείγματα ήχου. Τέλος, για παραδείγματα κίνησης επιλέχθηκε κυρίως το τρίτο καρέ της πρώτης σελίδας (πέντε παιδιά, δύο αγόρια και τρία κορίτσια) και δευτερευόντως το πέμπτο καρέ της ίδιας σελίδας και το έβδομο καρέ της δεύτερης σελίδας και για παραδείγματα ήχου επιλέχθηκε κυρίως το έβδομο καρέ της πρώτης σελίδας (έξι παιδιά, δύο αγόρια και τέσσερα κορίτσια) και δευτερευόντως το τρίτο, το όγδοο και το ένατο καρέ της ίδιας σελίδας και το έβδομο καρέ της δεύτερης σελίδας.

Ενδεικτικές απαντήσεις παιδιών είναι οι ακόλουθες: «α) Στο πρώτο καρέ της δεύτερης σειράς με την κίνηση των ποδιών του κοριτσιού. β) Με διάφορες λέξεις όπως στο πρώτο καρέ της 4^{ης} σειράς οι λέξεις TCHAC! PIF! και στο δεύτερο καρέ της ίδιας σειράς οι λέξεις BANG! BING!» (Σε αυτή την απάντηση ο μαθητής αναφέρει μαζί την τεχνική κίνησης με το παράδειγμα και δίνει δύο παραδείγματα για την απόδοση του ήχου), «Με μεγάλα γράμματα όπως στην 3^η βινιέτα της 1^{ης} σελίδας.» (Ο μαθητής απαντάει μόνο στο πώς αποδίδεται ο ήχος και δίνει ένα παράδειγμα» και «α) με κάποιες γραμμές ή εικόνες. Στο 3^ο καρέ η γυναίκα τρέχει και φαίνεται από το σύννεφο.» (Ο μαθητής δίνει σωστή απάντηση μόνο για την τεχνική με την οποία δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης και δίνει και το αντίστοιχο παράδειγμα).

Για τα τρία ερωτήματα της 5^{ης} ερώτησης, τα οποία ήταν τα ακόλουθα «α) Στην 7^η βινιέτα της δεύτερης σελίδας υπάρχει η λέξη «raff». Τι πιστεύετε ότι δηλώνεται με αυτή τη λέξη; β) Ποια άλλα στοιχεία της βινιέτας σας οδήγησαν σε αυτό το συμπέρασμα; γ) Στις ακόλουθες βινιέτες υπάρχει κάποιο στοιχείο που να επιβεβαιώνει ότι πράγματι έγινε κάποιος καβγάς;», θεωρήθηκαν ως σωστές οι απαντήσεις που για το πρώτο ερώτημα ανέφεραν ότι η λέξη αυτή αποτελεί ένδειξη ότι γίνεται καβγάς, ότι μαλώνουν και χτυπιούνται ή ότι συνδέεται με το προηγούμενο καρέ και τα προηγούμενα γεγονότα, για το δεύτερο ερώτημα ανέφεραν ότι τους οδήγησαν τα αστεράκια που υπάρχουν κοντά στη λέξη και για το τρίτο ερώτημα ανέφεραν ότι υπάρχει κάποιο στοιχείο και είναι το μαυρισμένο μάτι του βάρδου, τα λόγια που λέει, ότι είναι νευριασμένος – θυμωμένος, τα αστεράκια γύρω από το πρόσωπό του.

Σχετικά με τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτήματος, σωστά απάντησαν 9/19 παιδιά, 3/8 αγόρια και 6/11 κορίτσια. Σωστή ήταν και η απάντηση ενός μαθητή, οποίος έγραψε ότι αναφέρεται στο χτύπημα που δέχεται από το σφυρί, αλλά αναφερόταν στην έβδομη βινιέτα της πρώτης σελίδας και όχι της δεύτερης που ζητούνταν. Ενδεικτικές σωστές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «*Με αυτήν την λέξη δηλώνει ότι έδωσε σφαλιάρα*», «*Αυτή η λέξη δηλώνει καρπαζιές και χτυπήματα.*», «*Πιστεύω ότι κάποιος χτύπησε κάποιον άλλο.*». Είναι χαρακτηριστικό ότι αρκετά παιδιά θεώρησαν ότι η λέξη αυτή αναφέρεται στο ότι κάποιος ή κάτι πέφτει ή ότι ο Κακοφωνίξ πετάει και σπάει το αντικείμενο που κρατάει. Μάλιστα, ένας μαθητής απάντησε ότι ο βάρδος ίσως να χτυπάει ένα πράγμα, απάντηση που θεωρήθηκε λανθασμένη. Ακόμη, κάποια παιδιά θεώρησαν ότι δηλώνεται ο θυμός ή οργή χωρίς όμως να συνεχίζουν την απάντησή τους αναφέροντας ότι αυτός ο θυμός τους οδήγησε να χτυπηθούν.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα του δεύτερου ερωτήματος, αυτά προκάλεσαν τη μεγαλύτερη έκπληξη, καθώς μόνο ένας μαθητής απάντησε σωστά γράφοντας «*Τα αστεράκια που φαίνονται κάτω κάτω.*»! Σωστή ήταν και η απάντηση ενός άλλου μαθητή. Αναφερόταν όμως στην έβδομη βινιέτα της πρώτης σελίδας, όπως και στην απάντησή του στο προηγούμενο ερώτημα. Το ίδιο και ένα κορίτσι αναφέρει ότι χτυπιούνται οι δύο άνδρες μεταξύ τους. Ως προς τις λανθασμένες απαντήσεις παρατηρήθηκε ότι τέσσερα αγόρια αναφέρουν στοιχεία από τις επόμενες βινιέτες, όπως τα λόγια του Αστεριζ ή ότι στο επόμενο καρέ ο Κακοφωνίξ έρχεται θυμωμένος ή νευριασμένος, ενώ πέντε κορίτσια αναφέρουν στοιχεία από τις προηγούμενες βινιέτες, όπως τα προηγούμενα λόγια, οι κινήσεις, το γεγονός ότι χτυπιούνται. Ίσως στην εκφώνηση της ερώτησης χρειαζόταν να προστεθεί η δεικτική αντωνυμία «αυτή» για να προσδιοριστεί στα παιδιά ότι έπρεπε να αναφέρουν στοιχεία από την έβδομη βινιέτα. Πάντως υπήρξαν και πέντε παιδιά που απάντησαν αναφερόμενα γενικά σε αυτή τη βινιέτα, όπως η εικόνα, τα έντονα ή κεφαλαία γράμματα, χωρίς συγκεκριμένα στοιχεία.

Στο τρίτο ερώτημα απάντηση έδωσαν όλα τα παιδιά, αλλά σωστά απάντησαν μόνο ένα αγόρι και δύο κορίτσια! Όπως έχει ήδη αναφερθεί στα προηγούμενα ερωτήματα, ένας μαθητής και μία μαθήτρια απάντησαν για το αντίστοιχο καρέ της πρώτης σελίδας, όπως και ένας ακόμη μαθητής. Επιπλέον, πέντε παιδιά, δύο αγόρια και τρία κορίτσια, απάντησαν ότι υπάρχει κάποιο στοιχείο χωρίς όμως να αναφέρουν ποιο

μπορεί να είναι αυτό. Προφανώς θεώρησαν ότι δε χρειαζόταν να το αναφέρουν και γι' αυτό το ερώτημα πρέπει να συμπληρωθεί με τη φράση «Αν ναι, ποιο είναι αυτό το στοιχείο;». Ακόμη, έξι παιδιά, τρία αγόρια και τρία κορίτσια, απάντησαν καταφατικά για την ύπαρξη κάποιου στοιχείου, ανέφεραν όμως λανθασμένο στοιχείο. Ως προς τα στοιχεία, το αγόρι ανέφερε ότι είναι τα λόγια του βάρδου Κακοφωνίξ και τα δύο κορίτσια ότι είναι το μαυρισμένο μάτι και τα νεύρα ή ότι περπατάει θυμωμένος. Οι απαντήσεις τους είναι οι ακόλουθες: «Ναι, τα λόγια του ήρωα που λέει ότι τον χτυπάνε», «Ναι, το στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι έγινε κάποιος καβγάς είναι τα νεύρα και το μαύρο μάτι του Κακοφωνίξ» και «Ναι! στο 8^ο καρέ ο ένας ήρωας έχει μαυρισμένο μάτι και περπατάει θυμωμένος.».

Στην έκτη και τελευταία ερώτηση αυτού του φύλλου εργασίας («Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.») θεωρήθηκαν ως σωστές οι απαντήσεις οι οποίες αναφέρουν μία ή και περισσότερες από τις μορφές που μπορεί να έχει η σχέση εικόνας και λόγου, καθώς και κάποια βινιέτα-καρέ ως παράδειγμα. Τη δική τους εκδοχή έδωσαν 17/19 παιδιά, 7/8 αγόρια και 10/11 κορίτσια, εκ των οποίων:

- 5/19 παιδιά, 3/8 αγόρια και 2/11 κορίτσια, απάντησαν ότι και τα δύο είναι απαραίτητα για την κατανόηση του κόμικς και ότι αλληλοσυμπληρώνονται: «Αυτά τα δυο αλληλοσυμπληρώνονται μερικές φορές με την έλλειψη του ενός από τα δυο το κόμικς δεν κατανοείται. Ένα παράδειγμα είναι με τον Λούκι Λουκ και το όπλο που είδαμε πιο πριν.», «Αμα δεν υπήρχε η εικόνα δεν θα καταλαβαίναμε με τα λόγια και το αντίθετο», «Αν δεν είχε εικόνα δεν θα καταλαβαίναμε την ιστορία και όπως και αν δεν είχαμε κείμενο δεν θα καταλαβαίναμε την υπόθεση αλλά και με σκέτες εικόνες θα μπορούσαμε να καταλάβουμε», «Η εικόνα προσφέρει στο να καταλάβουμε πότε κάποιος είναι χαρούμενος, στεναχωρημένος, θυμωμένος και τα λόγια το ίδιο (εννοώντας δηλαδή ότι αλληλοσυμπληρώνονται)», «Η εικόνα μας δείχνει ότι μπορούμε να καταλάβουμε τις κινήσεις των ανθρώπων. Ενώ το κείμενο μπορούμε να καταλάβουμε τι γράφουν.».
- 8/19 παιδιά, 3/8 αγόρια και 5/11 κορίτσια, εστίασαν στην εικόνα και στο ότι αυτή έχει κυρίαρχο ρόλο στην κατανόηση του κόμικς, συγκεκριμένα επεσήμαναν ότι η εικόνα συμβάλλει είτε στην κατανόηση του κειμένου – της ιστορίας (που δεν μπορεί να γίνει μόνο με τα λόγια) είτε στην κατανόηση των συναισθημάτων είτε στην κατανόηση των κινήσεων: «Η εικόνα μας κάνει να κατανοήσουμε το κείμενο

και τα συναισθήματα που έχουν όλοι οι χαρακτήρες του κόμικ.», «Η εικόνα και το κείμενο πιστεύω ότι δίνουν πολύ σημαντικό ρόλο στο κόμικς γιατί χωρίς εικόνες δεν μπορούμε να καταλάβουμε και τόσο καλά το κόμικς.», «Αν δεν υπήρχαν οι εικόνες δεν θα μπορούσαμε να καταλάβουμε την ιστορία αλλά το κείμενο θα μπορούσαμε να το καταλάβουμε δύσκολα.», «Η εικόνα στην κατανόηση του κειμένου μας βοηθάει να προσδιορίσουμε που βρίσκονται οι ήρωες και σε τι κατάσταση βρίσκονται.», «Χωρίς εικόνα δεν μπορεί ο αναγνώστης να καταλάβει μόνο με τα λόγια τι πραγματικά συμβαίνει.», «Η εικόνα προσφέρει να τα καταλάβουμε γιατί άμα δεν ήταν τα κόμικς {εννοώντας η εικόνα} δεν θα μπορούσαμε να το καταλάβουμε.», «Μας βοηθάει να καταλάβουμε τα συναισθήματα των ηρώων.», «Καταλαβαίνουμε πιο ξεκάθαρα τις κινήσεις του ήρωα.»,

- ένα αγόρι αναφέρθηκε στην οπτικοποίηση του λόγου από την εικόνα: «Μας βοηθούσε να βλέπουμε αυτό που γινόταν. Ένα παράδειγμα είναι στην 3^η βινιέτα της 1^{ης} σελίδας»,
- ένα κορίτσι απέδωσε διπλό ρόλο στην εικόνα, καθώς συμπληρώνει τα λόγια ή εκφράζει αυτό που δε γίνεται με τα λόγια: «Η εικόνα βοηθάει πολύ στην κατανόηση της ιστορίας καθώς συμπληρώνει είτε τα λόγια του κόμικς είτε εκφράζει αυτό που δεν γίνεται με τα λόγια. Μερικά παραδείγματα είναι το 7^ο καρέ στην 1^η εικόνα (εννοώντας προφανώς στην πρώτη σελίδα)» και
- ένα κορίτσι απάντησε ότι η εικόνα «προσφέρει ζωντάνια στην ιστορία το ίδιο και στο κείμενο. π.χ. Στο 4^ο καρέ της 2^{ης} σελίδας»⁴⁶.

Αναφορικά με τα παραδείγματα, μόνο ένας μαθητής και δύο μαθήτριες έδωσαν παραδείγματα και αυτά αφορούσαν αντίστοιχα στο τρίτο και έβδομο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς και στο τέταρτο καρέ της δεύτερης σελίδας. Επιπλέον, ένας μαθητής έδωσε ως παράδειγμα το καρέ με το Λούκυ Λουκ και το όπλο του το οποίο αποτελούσε παράδειγμα της παρουσίας που προηγήθηκε της συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι παρόλο που τα παιδιά απάντησαν σωστά σχετικά με το ρόλο της εικόνας και του λόγου σε ένα κόμικς, δε βρέθηκαν απαντήσεις που να αναφέρουν τα τέσσερα είδη σχέσεων όπως τα διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια της

⁴⁶ Η απάντηση της μαθήτριας αυτής, αν και δεν συμπεριλαμβανόταν στις αναμενόμενες, θεωρήθηκε σωστή, καθώς ισχύει και αυτή η εκδοχή, ειδικά από τη στιγμή που την τεκμηριώνει με συγκεκριμένο παράδειγμα.

παρέμβασης, πλην του μαθητή που αναφέρει και το παράδειγμα με το Λούκυ Λουκ. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι είναι δύσκολο να τα έχουν αφομοιώσει και να τα θυμούνται επακριβώς με μία σύντομη παρουσίαση. Τέλος, το γεγονός ότι δεν έδωσαν παραδείγματα μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους, είτε επειδή δεν κατάφεραν να τα εντοπίσουν στο συγκεκριμένο κόμικς είτε επειδή κουράστηκαν να απαντούν γραπτά σε ερωτήσεις. Σε αυτόν τον τελευταίο λόγο ίσως να οφείλεται και το ότι ένας μαθητής και μία μαθήτρια, των οποίων οι περισσότερες απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας ήταν σωστές, δεν απάντησαν καθόλου σε αυτή την ερώτηση.

3. Αποτελέσματα κοινωνικής εγκυρότητας

Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ατομική συνέντευξη των μαθητών και των μαθητριών, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Με βάση την 1^η ερώτηση αν διαβάζουν κόμικς, προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά διαβάζουν κόμικς, όπως ήταν άλλωστε και αναμενόμενο, ιδιαίτερα διάβαζαν όταν ήταν πιο μικρά, με αγαπημένα τον *Αστερίζ και Οβελίζ*, το *Λούκυ Λουκ*, τη *Μικρή Λουλού*, το *Ντόναλντ Ντακ* και τον *Ποπάν*. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στη 2^η ερώτηση (*«Πώς σου φάνηκε αυτή η διδασκαλία; Την βρήκες ενδιαφέρουσα; Τι σου άρεσε περισσότερο;»*), η διδασκαλία αυτή άρεσε σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και τη χαρακτήρισαν κυρίως ωραία, ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική. Περισσότερο τους/τις άρεσαν οι εικόνες και ότι έμαθαν κάποια πράγματα που προηγουμένως δεν τα γνώριζαν, όπως είναι το δι-εικονικό κενό, το στριπ, τα διάφορα είδη μπαλονιών και τι δηλώνει το καθένα από αυτά και η δημιουργία δικών τους κόμικς. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις των παιδιών: *«Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα γιατί μάθαμε διάφορα πράγματα, πώς να δημιουργούμε δικά μας κόμικς και μπαίνουμε και στη σκέψη πώς δημιουργεί αυτός που το έφτιαξε.»*, *«Μου άρεσε. Είχαμε συμμετοχή του κοινού, το κλίμα ήταν ζεστό, ευχάριστο. Ξέραμε περίπου τα κόμικς και γενικά θα ήθελα έτσι να γίνεται.»*, *«Το βρήκα ενδιαφέρον και πολύ καλό επίσης. Έμαθα περισσότερα πράγματα για τα κόμικς απ' ότι ήξερα.»*, *«Μου φάνηκε διασκεδαστική και επειδή μου άρεσει να διαβάζω κόμικς μ' άρεσε. Περισσότερο μου άρεσε η ανάλυση των κόμικς γιατί τώρα πλέον μπορώ να τα κατανοήσω και ότι κάναμε*

το δικό μας κόμικς.», «Ωραία (μου φάνηκε). (Περισσότερο μου άρεσαν) οι εικόνες και ο τρόπος που τα λέγατε ήταν ωραίος.», «Ωραίο (μου φάνηκε). Μια χαρά. Ήταν και εύκολο.», «Ωραία (μου φάνηκε). Ήταν ενδιαφέρουσα. (Περισσότερο μου άρεσαν) τα μπαλόνια κυματιστά, χρωματιστά· δεν ήξερα τι σημαίνει το καθένα· πότε φωνάζει πότε νευριάζει· τα έντονα γράμματα· και τα έμαθα.», «Πολύ τέλεια. (Περισσότερο μου άρεσε) όταν κάναμε τις ασκήσεις και αυτά ήταν πολύ ωραία.», «Μας βοήθησε να καταλάβουμε τα κόμικς καλύτερα, πράγματα που δεν ξέραμε...», «Καλή μου φάνηκε. Μου άρεσε και πάρα πολύ (η διδασκαλία).», «Καλή (μου φάνηκε). (Μου άρεσε περισσότερο) ότι μάθαμε για το δι-εικονικό κενό που δεν ήξερα τίποτα και για κάποια άλλα και για το στριπ.», «Εντάξει ήταν. Καλό. (περισσότερο μου άρεσε ότι) είχε πλάκα και είχε καλές εικόνες.».

Στην 3^η ερώτηση («Υπάρχει κάτι άλλο που περίμενες / θα ήθελες να ακούσεις αλλά δεν το άκουσες;») σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν μονολεκτικά με ένα «Όχι» και λίγα παιδιά έδωσαν μια πιο ολοκληρωμένη απάντηση, όπως για παράδειγμα « Όχι, με έχει καλύψει πλήρως.» και «Όχι, βασικά μου λύθηκαν όλες οι απορίες. Τώρα θα μπορώ να τα διαβάζω ποιο άνετα και αυτά που δεν καταλάβαινα.». Διαφέρει η απάντηση μιας μαθήτριας, η οποία είπε «Δεν περίμενα να εξηγήσετε αυτά. Αλλιώς το περίμενα. Νόμιζα ότι θα διαβάζαμε ένα κόμικς ούτε να επεξηγήεις ούτε τίποτα. Πάντως μου άρεσε.».

Η 4^η ερώτηση («Πιστεύεις ότι κάτι από αυτά που έμαθες για τα κόμικς ισχύουν για άλλα κείμενα; Αν ναι, τι είδους κείμενα;») είναι η ερώτηση που δυσκόλεψε πιο πολύ τα παιδιά, ειδικά ως προς το είδος των κειμένων. Τα περισσότερα παιδιά (15/20) συμφώνησαν ότι ισχύουν ή νομίζουν ότι ισχύουν και για άλλα κείμενα χωρίς όμως να μπορούν να προσδιορίσουν το είδος των κειμένων. Ενδεικτικές απαντήσεις τους είναι οι εξής: «Ναι, στα παιδικά, στη λογοτεχνία παιδική και γενικά.», «Νομίζω μπορεί. Κείμενα όπως ποιήματα, ιστορίες άλλες.», «Ναι. Πιστεύω ότι άμα κάναμε κάποιο μάθημα έτσι θα ήταν πιο εύκολο για να το μάθουμε. Οτιδήποτε κείμενα, δηλαδή ακόμη π.χ. στα κείμενα που κάνουμε θα μπορούσε κάποιο κείμενο να αναδεικνύεται σαν κόμικς.», «Νομίζω πως ναι. Σε κάποια κείμενα που μπορεί να είναι δύσκολα και βαρετά και να φτιάχνει τη διάθεση.», «Ναι, ίσως άμα διαβάσω κάτι αργότερα να το συνδέσω με τα κόμικς και να το κατανοήσω. (Στην ερώτηση για το είδος των κειμένων η μαθήτρια απάντησε αρχικά τα ποιήματα, αλλά στη συνέχεια το αναίρεσε και είπε για τα παιδικά βιβλία.)», «Ναι, πάλι σε κόμικς.», «Ναι, σε ορισμένα κείμενα που δεν καταλαβαίνουμε να μας βοηθήσουν να τα καταλάβουμε. Κείμενα της γλώσσας (Σε αυτό

το σημείο η ερευνήτρια τον ρώτησε αν εννοεί τις περιγραφές, τις αφηγήσεις, τα διηγήματα κ.λπ. και ο μαθητής απάντησε καταφατικά.)», «*Ναι, ισχύουν, όπως σε ποιήματα.* (Σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια τον ρώτησε αν θα τον ενδιέφερε να αναλύονται και τα ποιήματα με τον ίδιο τρόπο και ο μαθητής απάντησε καταφατικά.)», «*Νομίζω (ότι ισχύουν). Σε κείμενα με φωτογραφίες ή κάτι τέτοιο.*», «*Ναι, μπορούν να αναλυθούν και άλλα κόμικς.*». Δύο μόνο παιδιά ήταν αρνητικά, ένας μαθητής που απάντησε αποφασιστικά «*Όχι*» και μία μαθήτρια που είπε χαρακτηριστικά «*Δε νομίζω, γιατί τα κόμικς έχουν μια δική τους μορφή διδασκαλίας, ενώ τα άλλα είναι πιο πολύ για λογοτεχνία, ενώ εκείνα είναι για διασκέδαση.*». Ακόμη, τρία παιδιά απάντησαν ότι δεν ξέρουν. Μάλιστα, η μία μαθήτρια είπε «*Δεν ξέρω, εξαρτάται. Τώρα που το σκέφτομαι όχι, μόνο σε κόμικς· ίσως και σε παραμύθια.*». Τέλος, συμπληρωματικά κάποια παιδιά ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν ή θυμούνται πώς λέγονται αυτού του είδους τα κείμενα, σε ποια κατηγορία ανήκουν τα κόμικς, πώς χαρακτηρίζονται, αναμένοντας ως απάντηση ότι είναι πολυτροπικά κείμενα, αλλά κανείς και καμία από όσους/όσες ρωτήθηκαν δεν απάντησε, με εξαίρεση ένα μαθητή που είπε ότι λέγονται εικονογραφημένα.

Στην επόμενη ερώτηση («*Θα σου άρεσε / Θα σε ενδιέφερε να αναλύετε και άλλα κείμενα με τον ίδιο τρόπο;*»), αν και έχει συνάφεια με την προηγούμενη ερώτηση, όλα τα παιδιά απάντησαν καταφατικά είτε μονολεκτικά με ένα «*Ναι*» είτε με πιο εκτενή απάντηση, όπως «*Ναι, ας πούμε όπως στα κείμενα που κάνουμε στα νεοελληνικά κείμενα θα ήταν ενδιαφέρον να αναλυθούν με αυτό τον τρόπο.*», «*Ναι, γιατί θα είχαμε περισσότερη ευχαρίστηση και όρεξη.*», «*Ναι, βοηθάει περισσότερο.*», «*Ναι, θα ήταν πιο ενδιαφέρουσα.*», «*Θα μπορούσε.*», «*Ναι, γιατί είναι ένας ενδιαφέρον τρόπος και μου αρέσει αυτό.*», «*Ναι, θα ήταν πιο ωραία.*», εκτός από ένα μαθητή, ο οποίος είπε «*ορισμένα, όχι όλα τα κείμενα, τα πιο δύσκολα*» και του ζητήθηκε να διευκρινίσει ποια θεωρεί τα πιο δύσκολα και απάντησε «*αυτά που είναι πιο μεγάλα και έχουν πολλές λεπτομέρειες τις οποίες δεν καταλαβαίνουμε.*».

Η συνέντευξη των παιδιών ολοκληρώθηκε με την ερώτηση «*Θα σου άρεσε / Θα σε ενδιέφερε να γίνεται έτσι το γλωσσικό μάθημα; Για ποιο λόγο;*», στην οποία τα παιδιά απάντησαν ότι θα τους άρεσε να γίνεται με αυτό τον τρόπο και το μάθημα της γλώσσας γιατί έτσι το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο και τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και να κατανοούν καλύτερα και πιο εύκολα αυτά που διδάσκονται. Με τον τρόπο αυτό εξέφρασαν τα συναισθήματα και

τις εντυπώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα. Ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών είναι οι παρακάτω: *«Είναι πιο ευχάριστο και μπορεί έτσι ο μαθητής να παρακολουθήσει. Για παράδειγμα, ένας ο οποίος δεν πάει καλά στα μαθήματα και δεν πολυπροσέχει τον καθηγητή μπορεί έτσι να τον προσέχει, να μαθαίνει περισσότερα πράγματα και να έχει έναν καλό βαθμό.»*, *«Ναι, γιατί έτσι μπορούμε και δεν βλέπουμε μόνο τα γράμματα και ό,τι έχει το κείμενο, το βιβλίο και μπορούμε να δούμε στον υπολογιστή διάφορες εικόνες, περισσότερες πληροφορίες για τα στοιχεία που μας δίνονται και για τα νέα πράγματα που μαθαίνουμε. Γενικά θα ήταν πολύ καλύτερο.»*, *«Ναι, γιατί όχι. Γιατί το μάθημα θα ήταν πιο διασκεδαστικό και τα παιδιά θα πρόσεχαν περισσότερο.»*, *«Ναι, έχει κιόλας μερικά κείμενα η γλώσσα. Είναι πιο ευχάριστο και βοηθάει.»*, *«Ναι, ήταν πολύ πιο ωραίος. Θα ήθελα πάρα πολύ να γίνεται.»*, *«Ναι, εντάξει, καλό θα ήταν πολύ ωραίο γιατί είναι πιο εύκολο να το καταλάβουμε.»*, *«Ναι. Μου φάνηκε πιο ευχάριστο και πιο ενδιαφέρον και μπορώ να πω ότι πρόσεξα κιόλας εγώ που δεν προσέχω, πρόσεξα δηλαδή στο τι γίνεται.»*, *«Ναι, γιατί έτσι μπορεί να τα καταλαβαίναμε καλύτερα και πιο εύκολα.»* Επιφυλάξεις διατύπωσαν ένας μαθητής και μία μαθήτρια, οι οποίοι θεώρησαν ότι κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό να γίνεται διαρκώς ο μιν λόγω χρόνου και η δε λόγω του αντικειμένου. Οι απαντήσεις τους αντίστοιχα ήταν οι εξής: *«Ίσως, αλλά χρειάζεται να ασχολείσαι πολύ χρόνο με τα πράγματα αυτά. Αν γινόταν θα συμμετείχαμε όλα τα παιδιά πιο πολύ και θα ήταν πιο ευχάριστο.»* και *«Όχι τόσο πολύ, γιατί η γλώσσα και η διδασκαλία είναι ένα σοβαρό και κύριο κομμάτι της ζωής μας, ενώ τα κόμικς είναι ένα ευχάριστο άλλα όχι τόσο σοβαρό.»*, και μετά από ερώτηση της ερευνήτριας είπε ότι προτιμά την παραδοσιακή μέθοδο.

Στο τέλος ζητήθηκε και η άποψη της καθηγήτριας, η οποία ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, πλην της παρουσίασης της πρώτης διδακτικής ώρας. Η άποψή της ήταν η ακόλουθη: *«Εγώ είδα μόνο το δεύτερο κομμάτι και ήταν πολύ ενδιαφέρον, και για εμένα δηλαδή, κάποια πράγματα δεν τα είχα φιλοσοφήσει τόσο. Απλά εγώ το θεώρησα ότι είναι πρακτικό, με ποια έννοια δηλαδή, και στην αρχή της χρονιάς, πριν αρχίσουμε να επεξεργαζόμαστε τα κόμικς μπορούμε να το δείξουμε αυτό το PowerPoint ή το pdf σου στα παιδιά για να δουν λίγο πώς βλέπεις κάποια συναισθήματα, να μπορούν δηλαδή να ερμηνεύουν μετά τις εικόνες ... ένα τεταρτάκι δηλαδή.»* Στη συνέχεια επεσήμανε ότι τα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο περιέχουν πολλά κόμικς. Τέλος, συμπλήρωσε ότι *«Εγώ δηλαδή θα το κάνω αυτό το πράγμα στην αρχή (ενν. του σχολικού έτους). Λες κάποια*

πράγματα για το πώς μπορούν να βλέπουν τις εικόνες, τι να βλέπουν, πώς είναι τα ... που δεν τα φαντάζεσαι, αν δεν τα έχεις ακούσει.». Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να αναφερθούν ότι είχε συμπληρώσει και η ίδια το αρχικό ερωτηματολόγιο, για το οποίο διατύπωσε την άποψη ότι οι ερωτήσεις ήταν δύσκολες για το επίπεδο των παιδιών, και ότι είχε προηγηθεί και μία ακόμη συζήτηση, κατά τη διάρκεια της οποίας είχε ζητήσει αν μπορεί να έχει το υλικό για ίδια χρήση την επόμενη σχολική χρονιά.

4. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των φύλλων εργασίας, καθώς και από την παρατήρηση των κόμικς που δημιούργησαν τα παιδιά και από τα λεγόμενά τους στη συνέντευξη, τα αποτελέσματα κρίνονται αρκετά ενθαρρυντικά. Οι στόχοι που τέθηκαν πριν από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης τα παιδιά διδάχθηκαν τα δομικά στοιχεία των κόμικς και τα μέσα παραγωγής νοήματος, πώς μπορούν δηλαδή να αναλύουν τις βινιέτες / τα καρτέ ή μια σειρά από βινιέτες/καρτέ –τη λεγόμενη λωρίδα/στριπ– είτε περιέχει μόνο εικόνα είτε υπάρχουν και λόγια και να τις ερμηνεύουν ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του περιεχομένου τους.

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αναλύουν τις πληροφορίες που παρέχονται στην εικόνα και στο κείμενο ενός καρτέ, τις αναλύουν συνδυαστικά και αποδίδουν τα νοήματα των καρτέ/βινιετών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τι αισθάνονται οι χαρακτήρες των κόμικς και πώς αποδίδεται το κάθε συναίσθημα. Αυτό άλλωστε προκύπτει και από την παρατήρηση των κόμικς τους, στα οποία και υπάρχουν σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία και γίνονται αντιληπτά τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Τα παιδιά βασίστηκαν σε αυτά που παρακολούθησαν στα μαθήματα και τα απέδωσαν στα δικά τους κόμικς. Επομένως, έγινε κατανοητό ότι «τα πολυτροπικά κείμενα συνδυάζουν και ενσωματώνουν τις πηγές παραγωγής νοήματος ποικίλων σημειωτικών τροπικοτήτων (modalities) –γλώσσας, χειρονομιών, κινήσεων, οπτικών εικόνων, ήχων και άλλων– ώστε να παράγουν ειδικές έννοιες του κειμένου» (Baldry & Thibault, 2006: 20).

Επιπλέον, μέσα από ορισμένες απαντήσεις διαφάνηκε και η στάση τους απέναντι στην ισότητα των ανθρώπων.

Από την άλλη, παρατηρήθηκε μία δυσκολία στο να εκφράζουν με ακρίβεια αυτό που θέλουν να πουν. Αρκετές από τις απαντήσεις τους διακρίνονται για τον ασύντακτο λόγο τους, τις ελλιπείς ή μη ολοκληρωμένες προτάσεις, τις αόριστες αναφορές.

Η αντιμετώπιση των παιδιών απέναντι στο αντικείμενο της διδασκαλίας και στον τρόπο παρουσίασης του υπήρξε θετική, όπως φάνηκε και από τις συνεντεύξεις. Μπορεί ορισμένα παιδιά να είδαν το όλο μάθημα ως κάτι διασκεδαστικό και ευχάριστο –με μία μαθήτριά να θεωρεί ότι τα κόμικς είναι για διασκέδαση και μπορούν να διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο, ενώ το γλωσσικό μάθημα είναι πιο σοβαρό και δεν μπορεί να διδάσκεται κατ’ αυτόν τον τρόπο–, αλλά πολύ περισσότερα παιδιά πιστεύουν ότι με ένα τέτοιο τρόπο διδασκαλίας και ανάλυσης κειμένων μπορούν να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συνήθως, καθώς κατανοούν καλύτερα και πιο εύκολα.

5. Περιορισμοί – Προτάσεις

Όσον αφορά στις δυσκολίες, αυτές σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου. Καλό και αναγκαίο θα ήταν να υπήρχαν στη διάθεσή μας ακόμη δύο διδακτικές ώρες, όπου τα παιδιά θα σχολίαζαν τα κόμικς που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά των άλλων ομάδων και ίσως και τις σωστές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και στα φύλλα εργασίας.

Επιπρόσθετα, σε μία παρέμβαση ευρύτερης κλίμακας θα μπορούν να προστεθούν δραστηριότητες σχετικές με την αφήγηση, δηλαδή μετατροπή ενός κόμικς σε αφηγηματικό κείμενο (δραστηριότητα που υπήρχε κατά την πιλοτική εφαρμογή) ή το αντίστροφο.

Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα με τη χρήση ομάδας ελέγχου προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών που διδάσκονται με την παραδοσιακή μέθοδο και αυτών που διδάσκονται με πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη, ενδιαφέρον θα ήταν να ελεγχθούν και τα αποτελέσματα μιας τέτοιας παρέμβασης σε παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή δυσαναγνωσία.

Επιπλέον, από τη στιγμή που τα παιδιά έμαθαν και κατανόησαν τον τρόπο για να αποδίδουν το νόημα – μήνυμα που θέλουν, θα μπορούσαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και να δημιουργήσουν κόμικς ώστε να λάβουν μέρος σε διαγωνισμούς⁴⁷ γελοιογραφίας και κόμικς. Άλλωστε απέδειξαν ότι διαθέτουν και φαντασία και ταλέντο.

Τέλος, προτείνεται η παρουσίαση του παρόντος υλικού να γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί για τους/τις μαθητές/μαθήτριες και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, κυρίως όμως μπορεί να γίνεται για τους μαθητές της πρώτης τάξης ώστε να εξοικειωθούν με την ορολογία και τη σημασιολογία των κόμικς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

⁴⁷ Πληροφορίες για έναν ανάλογο διαγωνισμό διατίθενται στην εξής ιστοσελίδα: <http://www.educartoon.gr/news/%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%83-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%83-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%83-%CE%B3/>.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
2. Αγραφιώτης, Θ. (2005). *Τα «κόμικς» ως μέσο αγωγής των παιδιών – Χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
3. Αρχάκης, Α. (2007). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
4. Ασλανίδου, Σ. (2003). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και οπτικοακουστική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
5. Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
6. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
7. Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

8. Δημητριάδου, Κ. & Παπαδόπουλος, Σ.-Π. (2009). Οπτικός γραμματικός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' Δημοτικού. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa1/dimitriaduPapadopoulos.pdf>.
9. Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. 3^η έκδοση. Αθήνα: Έλλην.
10. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Σημειώσεις. Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε από: http://edu4adults.blogspot.gr/2013/06/blog-post_5.html#axzz2b7QRHa4i.
11. Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, (σελ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/02.html.
12. Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.
13. Κανατσούλη, Μ. (1995). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Έκφραση.
14. Κουϊδης, Β. & Δήμου, Π. (2009). Η Έρευνα – Δράσης στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης στη μειονοτική εκπαίδευση. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από:

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/ksexasmenes/kouidisDimou.pdf>.

15. Κουνενάκη, Π. (1998, 2 Αυγούστου). Η ένατη τέχνη. Κόμικς: Η γοητευτική σχέση λόγου και εικόνας. *Επτά Ημέρες της Καθημερινής*, σελ. 2.
16. Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
17. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς, παιδιά και αστείο*. Αθήνα: Εξάντας.
18. *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη)*. Ηλεκτρονικό λεξικό. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq.
19. Μαλαφάντης, Κ. (1990). «Τα κόμικς και το κοινό τους». *Διαβάζω, Τεύχος 248*. σελ. 63-72.
20. Μαλαφάντης, Κ. (1996). Συνηγορία των κόμικς. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 742-766). Αθήνα: Οδυσσέας.
21. Μαρτινίδης, Π. (1982). *Συνηγορία της παραλογοτεχνίας*. Αθήνα: Πολύτυπο.
22. 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 Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 712-725). Αθήνα: Οδυσσέας.
23. Μίσσιου, Μ. (2010). *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη ...ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί*. Αθήνα: ΚΨΜ.
24. Μπαμπαλιούτας, Δ. (2007). *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/τριες ΣΤ' τάξης Δημοτικού (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
25. Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
26. Νικολόπουλος, Α. (2011). *Τα ελληνικά κόμικς από τη μεταπολίτευση έως σήμερα: διαδρομές έντεχνης επικοινωνίας, αντικατοπτρισμοί ιδεών και πολιτισμικές αναπαραστάσεις στα σύγχρονα εικονογραφημένα (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.

27. Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (1984). «Η συμβολή των κόμικς στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών». *Διαβάζω, Τεύχος 94*. σελ. 41-47.
28. Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6, σελ. 120-130. Ανακτήθηκε από: <http://mariapapadopoulou.gr/index.php?catID=5>.
29. Παπαδοπούλου, Μ. (2011). *Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς*. Ανακτήθηκε από: <http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>.
30. Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2004). Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
31. Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
32. Πασχαλίδης, Γ. (2004). Α' Γυμνασίου. Κόμικς. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
33. Ρετάλης, Σ. & Μπολουδάκης, Μ. (χ.χ.). *Διδάσκοντας με Comics. Educomics*. Ανακτήθηκε από: <http://www.slideshare.net/educomics/comics-3775167>.
34. Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*, Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006 (σελ. 1055-1064). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf.
35. Ταρλαντέζος, Λ. (2006). *Ιστορία των κόμικς. Εισαγωγή στα κόμικς: ένας οδηγός της 9ης τέχνης. Μια ιστορία της Τέχνης της Ακολουθίας (τέχνη της συνέχειας/διαδοχής). Από τη ζωγραφική σπηλαίων στον Spider-Man (Ανθρωπο-Αράχνη) και από το σήμερα στο αύριο...* Αθήνα: Αιγόκερως.
36. ΦΕΚ 303/13-3-2003: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>.

37. Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. Στην *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2003, τόμος 2, σελ. 31-48. Ανακτήθηκε από: http://www.pseve.org/Annals_el/UPLOAD/hassandra2_gr.pdf.
38. Χατζησαββίδης, Σ. (2003). «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)». *Φιλολόγος* 113, σελ. 405-414. Ανακτήθηκε από: <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia94.pdf>.
39. Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη». Στο Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ. «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία». 1-3 Ιουνίου 2007. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>.
40. Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Νησίδες: Θεσσαλονίκη, σελ. 103-113. Ανακτήθηκε: <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia136.pdf>.
41. Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 1. Ανακτήθηκε από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. International Reading Association: USA & Australian Literacy Educators' Association: Australia.

2. Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*, Vol. 53, (No 2), pp. 28-34. Ανακτήθηκε από: <http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/visual%20literacy/digitalliteracy/reviewing.pdf>.
3. Baldry, A. & Thibault P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
4. Burmark, L. (2008). Visual Literacy: What You Get Is What You See. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press: California.
5. Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
6. Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction. Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, pp. 3-8.
7. Freebody, P. (2007). Building literacy education: pasts, futures, and “the sum of effort”. In A. Simpson (Ed.), *Future Directions in Literacy: International Conversations Conference, 3–6 September 2007* (pp. 96-114). Sydney, Australia (The University of Sydney, Division of Professional Learning). Ανακτήθηκε από: http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/2331/1/FutureDirections_Ch6.pdf.
8. Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43, pp. 295-340.
9. Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *The English Journal*, Vol. 96 (No. 3, Ιανουάριος 2007), pp. 19-25.
10. Kalantzis, M. & Cope, B (2008). Language Education and Multiliteracies. In Stephen May and Nancy H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1, Springer. pp. 195-211. Ανακτήθηκε από: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/springerhandbook.pdf>
11. Kress, G. (2011). Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.

12. Luke, C. (2000). Cyber-schooling and Technological Chance. Multiliteracies for New Times. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, pp. 69-91.
13. Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. Ανακτήθηκε από: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html#freebody>.
14. Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. HarperPerennial: New York. Ανακτήθηκε από: <http://ebookbrowse.net/scott-mccloud-understanding-comics-pdf-d492143203>.
16. McVicker, C. J. (2007). Comic Strips as a Text Structure for Learning to Read. *The Reading Teacher* 61 (1), pp. 85–88. doi:10.1598/RT.61.1.9.
17. The New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, Vol.66, No.1, Spring. pp. 60-92. Ανακτήθηκε από: http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf.
18. The New London Group (2000). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge, pp. 9-37.
19. Versaci, R. (2008). “Literary Literary” and the Role of the Comic Book: Or, “you Teach a Class on What?”. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press: California.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<http://www.comicstripcreator.org/>

<http://ebooks.edu.gr/2013/>

<http://www.educartoon.gr/>

<http://www.protothema.gr/greece/article/183389/dorean-sta-sxoleia-o-megalos-paramythas/>

www.webcomicbookcreator.com

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

1. Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
2. Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
3. Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
4. Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
5. Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
6. Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

7. Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
8. Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
9. Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν και σε ψηφιακή μορφή και μπορούν να ανακτηθούν από την εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ebooks.edu.gr/2013/>.

COMICS

1. Quino (1991). *Μαφάλντα 1-12*, Συλλεκτική έκδοση, Αθήνα: Μέδουσα.
2. René Goscinny & Albert Uderzo. *Αστερίξ*, εκδ. Μαμούθ Κόμιξ
 - Ο Αστερίξ και οι Γότθοι* (τεύχος 4)
 - Ο Αστερίξ και η Κλεοπάτρα* (τεύχος 5)
 - Η διχόνοια* (τεύχος 6)
 - Ο μάντης* (τεύχος 8)
 - Ο Αστερίξ μονομάχος* (τεύχος 13)
 - Ρόδο και ζίφος* (τεύχος 22)
 - Ο Αστερίξ λεγεωνάριος* (τεύχος 24)
 - Ο Αστερίξ στους Ολυμπιακούς αγώνες* (τεύχος 25)
 - Η μεγάλη τάφος* (τεύχος 26)
 - Η οδύσσεια του Αστερίξ* (τεύχος 27)
 - Ο Αστερίξ και η Χαλαλίμα* (τεύχος 29)

Ο Αστερίζ και η Λατραβιάτα (τεύχος 31)

Ανακτήθηκαν από: <http://www.dialeimmataki.gr/p/asterix.html>.

3. Morris & Goscinny (1985). *Λούκυ Λουκ. Οι Ντάλτον στα χιόνια*, τεύχος 11, Αθήνα: Μαμούθ Κόμιξ
Morris & Fauche, X. – Léturgie, J. (1992). *Λούκυ Λουκ. Η αμνησία των Ντάλτον*, τεύχος 58, Αθήνα: Μαμούθ Κόμιξ.
Ανακτήθηκαν από: http://o-asteios-daskalos.blogspot.gr/2010/10/pdf_11.html.
4. Walt Disney. *Κόμιξ. Θείος Σκρουτζ. Ταξίδι στο παρελθόν* (τεύχος 093)
Walt Disney. *Κόμιξ. Ντόναλντ Ντακ. Ο λαμπαδηδρόμος* (τεύχος 097)
Walt Disney. *Κόμιξ. Ντόναλντ Ντακ. Μονομαχία στο χιόνι* (τεύχος 236)
Ανακτήθηκαν από:
https://docs.google.com/folder/d/0B6LwXnEBW8_aNTYwYjY4YzMtYzNiNy00MTMxLWE1MWYtOGJmMmVmMGYyZjkx/edit?hl=el&pli=1.
5. Αποστολίδης, Τ. & Ακοκαλίδης, Γ. (2009). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
6. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998). *Εγώ, ρατσιστής;!*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/archives/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_el.pdf.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αρχικό & Τελικό Ερωτηματολόγιο (Pre-test & Post-test)

Όνομα (Ψευδώνυμο):

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Quino, *Μαφάλντα*



Quino, *Μαφάλντα 1-12*, Συλλεκτική έκδοση,
μτφρ.: Νίκη Τζούδα, Κατερίνα Χριστοδούλου, εκδ. Μέδουσα, σελ. 111

Αφού διαβάσετε τα κόμικς που σας δίνονται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Δραστηριότητες:

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Στο 4^ο καρέ του πρώτου κόμικς το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Ποια πιστεύετε ότι είναι η λειτουργία του στο κόμικς;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. β) Να αναφέρετε δύο στοιχεία του κειμένου ή της εικόνας με τη βοήθεια των οποίων το κατανοήσατε;

-
-

5. Όταν γίνεται αναφορά στα κόμικς, απαντώνται οι όροι «καρέ», «στριπ» και «μπαλόκι». Τι νομίζετε ότι σημαίνουν;

-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Η παρουσίαση της 1^{ης} διδακτικής ώρας (PowerPoint)



Ο Αστεριξ και η
Λατραβιάτα, σελ. 9



Ετυμολογία

- αγγλ. «comics» < λατ. comicus < ελλ. κωμικός -η -ο < αρχ. ελλ. κῶμος
- Στα νέα ελληνικά απαντώνται οι εξής όροι που αποδίδουν τον όρο «comics»:
 - κόμικς ή κόμικ,
 - κόμιξ,
 - εικονογραφήγηση & εικονογραφήγημα

- Πώς θα ορίζατε τα κόμικς;

3

Ορισμός (1)

- **κόμικς - κόμιξ:** σειρά από ασπρόμαυρα ή έγχρωμα σχέδια που αφηγούνται ποικίλου περιεχομένου ιστορίες και δημοσιεύονται είτε σε συνέχειες σε εφημερίδες και περιοδικά είτε σε αυτοτελείς εκδόσεις.

(Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*)

4

Ορισμός (2)

- **κόμικς & κόμικ:** αστείες ή περιπετειώδεις ιστορίες σε σκίτσα, που συνοδεύονται από πολύ σύντομο κείμενο, καθώς και από τους διαλόγους των προσώπων. || περιοδικό με κόμικς.

(Τριανταφυλλίδης Μ., Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής)

Ορισμός (3)

- **Κόμικς:** αλληλουχία βινιετών που περιλαμβάνουν σχέδια ή σχέδια και κείμενο. Οι βινιέτες οργανώνονται συνήθως πάνω σε μια έντυπη σελίδα και υφαίνονται μεταξύ τους σε νοηματικές μονάδες, προκειμένου να αφηγηθούν μια ιστορία.

(Μίσιου Μ.)

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κόμικς;

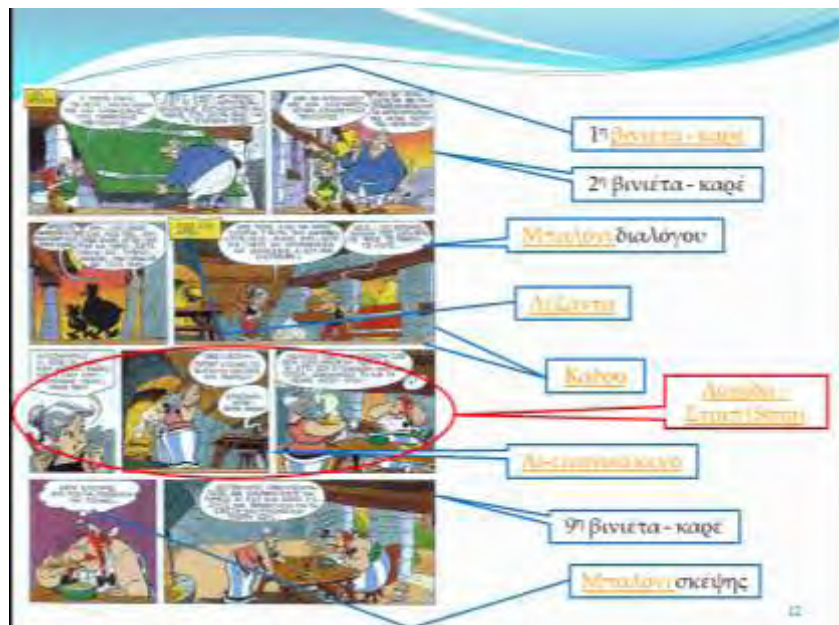
Ο Αστέριξ και
η Λατράβιατα,
σελ. 9



Δομικά μέρη των κόμικς

- Μπαλόνι
- Βινιέτα ή καρτέ
- Κάδρο
- Λεζάντα
- Δι-εικονικό κενό
- Στριπ (strip)

11



12

Μπαλόκι

- Ένα εσωκλειόμενο άσπρου ή άλλου χρώματος σχήμα, που μπορεί να είναι σύννεφο ή κύκλος, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο ή χωρίς πλαίσιο, βγαίνει από το στόματα των κόμικς χαρακτήρων ή περιγράφει την εξέλιξη της ιστορίας και μέσα στο οποίο γράφεται το κείμενο. Κατά κανόνα έχει διαφορετικό χρώμα από το υπόλοιπο φόντο της εικόνας. Χρησιμοποιείται κυρίως για να αποδώσει το διάλογο, αλλά μπορεί να αποδώσει ποικίλα σημάδια και σύμβολα.

(Ταβλαντέζος Λ.)

- Μπορεί να έχει είτε **μυτερή απόληξη**, η οποία δηλώνει ότι το πρόσωπο μιλά, είτε **απόληξη με κύκλους**, η οποία δηλώνει ότι το πρόσωπο σκέφτεται.



13

Βινιέτα ή καρτέ

- Βασική αφηγηματική μονάδα των κόμικς και υποδιαίρεση της σελίδας. Η βινιέτα είναι το καθένα από τα πλαίσια, συνήθως ορθογώνια, νοητά ή πραγματικά, στα οποία περιλαμβάνονται σχέδια ή σχέδια και κείμενα.

(Μίσιου Μ.)



14

Κάδρο

- Η γραμμή του πλαισίου της βινιέτας που, όταν υπάρχει, δείχνει τα όρια του χώρου που αναπαρίσταται.

(Μίσιου Μ.)



15

Λεζάντα

- Το πλαίσιο που περιλαμβάνει τη φωνή του αφηγητή, συνήθως σε κάποια άκρη της βινιέτας. Η λειτουργία της είναι να παρέχει πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται στους διαλόγους της βινιέτας. Στην απλή της μορφή, η λεζάντα παρέχει ενδείξεις χρόνου ή και τόπου. Σε άλλες περιπτώσεις λειτουργεί δίνοντας πληροφορίες στον αναγνώστη, ώστε να συνδέσει νοηματικά τις βινιέτες μεταξύ τους.

(Μίσιου Μ.)



16

Λεζάντα

- πληροφορίες χρόνου



27

Λεζάντα

- πληροφορίες τόπου



28

Λεζάντα

- πληροφορίες για την εξέλιξη της ιστορίας



Δι-εικονικό κενό

- Νοητός διαχωρισμός μεταξύ των βινιετών. Συνήθως είναι το λευκό διάστημα λίγων χιλιοστών που μεσολαβεί από βινιέτα σε βινιέτα. Διαβάζεται ως παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος, εκείνου που λογικά χρειάζεται για να περάσουν τα όποια εικονιζόμενα από τη μία φάση στη άλλη.

(Μίσιου Μ.)



Λωρίδα (Strip)

- Η οριζόντια αλληλουχία δύο ή περισσότερων βινιετών στην ίδια γραμμή.
- Ο αγγλικός όρος (strip) αποδίδει τα κόμικς με λίγες βινιέτες, σε συνέχειες ή αυτοτελή, που δημοσιεύονται στις σελίδες των εφημερίδων.

(Μίσιου Μ.)



21

Κόμικ στριπ (comic strip)

- Σύντομα κόμικς που αποτελούνται από μια οριζόντια ακολουθία βινιετών.
- Παραδείγματα:



22



Η ανάγνωση των κόμικς

- γίνεται κανονικά από αριστερά προς τα δεξιά περνώντας από το ένα καρέ στο επόμενο:




24

Η ανάγνωση των κόμικς

- Υπάρχει όμως η περίπτωση να δίνονται οδηγίες με βελάκια για το ποιο είναι το επόμενο καρέ που πρέπει να διαβαστεί:



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Κόμικς που δόθηκαν σε ασπρόμαυρα αντίτυπα στους/στις μαθητές/μαθήτριες κατά τη διάρκεια της 1^{ης} διδακτικής ώρας

Quino, *Μαφάλντα*, Συλλεκτική έκδοση 1-12, εκδ. Μέδουσα, σελ. 241



Ο Αστερίξ και η Λατραβιάτα, σελ. 9



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

1^ο Φύλλο Εργασίας

Όνομα (Ψευδώνυμο):

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

1^ο κόμικς:

«Ένας κόσμος γεμάτος διαφορές» από το φυλλάδιο *Εγώ, ρατσιστής;* (σελ. 3)



Αφού διαβάσετε το κόμικς που σας δίνεται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Δραστηριότητες:

1. Να αναφέρετε και να σημειώσετε στο παραπάνω κόμικς όσα δομικά στοιχεία των κόμικς υπάρχουν.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Ποια είναι η λειτουργία των μπαλονιών στο 5^ο καρέ και του δι-εικονικού κενού στο 3^ο strip;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2^ο κόμικς:

α) Quino, *Μαφάλντα*, Συλλεκτική έκδοση 1-12, εκδ. Μέδουσα, σελ. 380

(Το κείμενο αυτό απαντάται και στη σελίδα 53 του σχολικού σας βιβλίου: Κείμενο 5 [Εγώ προκατειλημμένη;])



β) Quino, *Μαφάλντα*, Συλλεκτική έκδοση 1-12, εκδ. Μέδουσα, σελ. 45



Αφού διαβάσετε τα κόμικ στριπ (comic strip) που σας δίνονται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Δραστηριότητες:

1. Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζανίτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζανίτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαφάλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Στο πρώτο κόμικ στριπ (comic strip) η Μαφάλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασιζόμενοι/-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Η παρουσίαση του 1^{ου} φύλλου εργασίας (PowerPoint)



Δραστηριότητες:

1. Να αναφέρετε και να σημειώσετε στο παραπάνω κόμικς όσα δομικά στοιχεία των κόμικς υπάρχουν.
2. Ποια είναι η λειτουργία των μπαλονιών στο 5^ο καρέ και του δι-εικονικού κενού στο 3^ο strip;
3. Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.
4. Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;

2^ο κόμικς

α) Quino, Μαφάλτα, σελ. 380



β) Quino, Μαφάλτα, σελ. 45



Δραστηριότητες:

1. Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζανίτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζανίτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαφάλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.

2. Στο πρώτο κόμικ στριπ (comic strip) η Μαφάλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασιζόμενοι/-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

Η παρουσίαση της 2^{ης} & 3^{ης} διδακτικής ώρας (PowerPoint)



Δραστηριότητα

- Και στα δύο καρτέ οι ήρωες (ο Οβελίξ και ο Ρωμαίος εκατόνταρχος) εκφράζουν κάποιο συναίσθημα. Ποιο είναι αυτό;
- Ο θυμός.
- Ποια στοιχεία του καρτέ το φανερώνουν;
- α) Το ανοιγμένο στόμα
β) Το κόκκινο πρόσωπο
γ) Οι γωνίες που σχηματίζονται στο μπαλόνι
δ) Η γραμματοσειρά είναι πιο έντονη
ε) Οι μικρές γραμμές που βγαίνουν από το στόμα του ήρωα.

Παραγωγή νοήματος

- Το νόημα στα κόμικς προκύπτει από ένα συνδυασμό τεχνικών και σημείων, όπως είναι:
 - ✓ το είδος του μπαλονιού
 - ✓ το είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς
 - ✓ η στάση του σώματος και η εντύπωση της κίνησης
 - ✓ το βλέμμα
 - ✓ ο ήχος - οι ηχομιμητικές λέξεις
 - ✓ το χρώμα.

3

Μπαλόκι

- περιέχει
 - τα λόγια ή τις σκέψεις των ηρώων



4

Μπαλόκι

- περιέχει
- τα συναισθήματα των ηρώων ή διάφορους ήχους με λόγια



Μπαλόκι

- περιέχει
- διάφορα σύμβολα



Μορφές μπαλονιού

- με μντερή απόληξη (μπαλόφι διαλόγου)



9

Μορφές μπαλονιού

- κυματιστό περίγραμμα και απόληξη με κύκλους (μπαλόφι σκέψης)



10

Μορφές μπαλονιού

- με κυματιστή απόληξη ή και με έντονες γωνίες:
- για να εκφραστούν διάφορα συναισθήματα



θυμός



έρωτας



νεύρα-έλλειψη ψυχραιμίας

Μορφές μπαλονιού

- με κυματιστή απόληξη ή και με έντονες γωνίες:
- για να δηλωθεί ότι το πρόσωπο που μιλάει βρίσκεται σε άλλο χώρο δηλώνοντας από πού «έρχεται» η φωνή:



Μορφές μπαλονιού

- με διάφορα σχέδια



23

Μορφές μπαλονιού

- Μπαλόνι που το σχήμα του ανταποκρίνεται στη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων, όπως το κλάμα:



24

Σπάνια τα λόγια δεν περιέχονται σε κάποιο μπαλόνι:



δηλώνοντας έντονο συναίσθημα, όπως ο θυμός και τα νεύρα

25

Γραμματοσειρά

- αλλάζει μέγεθος & γίνεται πιο έντονη
- για να δηλώσει ότι ανεβαίνει η ένταση της φωνής σε περιπτώσεις θυμού, φόβου, καβγά κ.ά.




26

Γραμματοσειρά

- αλλάζει ανάλογα με την εθνικότητα



Γραμματοσειρά

- «τρέμει» 
- δηλώνει ότι ο βάρδος Κακοφονίξ είναι φάλτσος



Στάση σώματος - Κινήσεις - Βλέμμα

Αφού παρατηρήσετε τα στοιχεία αυτά στα παρακάτω καρτέ, να πείτε τι εκφράζουν;



- ανοιχτό στόμα, πιάνει το κεφάλι του, έντονο βλέμμα

- απόγνωση – απελπισία



- σχήμα χειλιών, δάχτυλα, ιδρώτας

- φόβος, αγωνία, έκπληξη

29

Στάση σώματος



20

Κίνηση σώματος & προσώπου



21

Βλέμμα



22

Ήχος

- Τι δηλώνουν οι ηχομιμητικές λέξεις στα παρακάτω καρτέ;



σύγκρουση



πάλη



πάλη



πάλη

25

Ήχος

- Τι δηλώνουν οι ηχομιμητικές λέξεις στα παρακάτω καρτέ;



πτώση στο νερό

πτώση στο νερό



- Με ποιον άλλο τρόπο γίνεται αντιληπτός ο ήχος;
- ✓ Ο ήχος δηλώνεται και με τις συνέπειες από την πτώση του αντικειμένου.

26

Ήχος

➤ Τι δηλώνουν οι ηχομιμητικές λέξεις στα παρακάτω καρέ;



σπασίμο αντικειμένου



χτυπήμα



Ξερίζωμα δένδρου

27

Ήχος

➤ Τι δηλώνουν οι ηχομιμητικές λέξεις στα παρακάτω καρέ;



ήχος φωτογραφίας

ήχος τρένου



28

Χρώμα

- Χρησιμοποιείται για τα δηλώσει και αυτό συναισθήματα ή διάφορες άλλες καταστάσεις.
- Συνηθισμένα χρώματα είναι:
 - ✓ το κόκκινο



θυμός
& νεύρα



εκνευρισμός

29

Χρώμα

- Χρησιμοποιείται για τα δηλώσει και αυτό συναισθήματα ή διάφορες άλλες καταστάσεις.
- Συνηθισμένα χρώματα είναι:
 - ✓ το πράσινο



ασθένεια



έχουν παγώσει
από το κρύο

Σχέση εικόνας και λόγου (1)

- Η εικόνα έχει κυρίαρχο ρόλο στα κόμικς.
- Πολύ συχνά συνοδεύεται από λόγια που εντοπίζονται είτε στα μπαλόνια είτε στις λεζάντες.
- Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση που δημιουργείται ανάμεσά τους;

31

Σχέση εικόνας και λόγου (2)

α) Η εικόνα οπτικοποιεί το λόγο.



32

Σχέση εικόνας και λόγου (3)

- β) Η εικόνα είναι κυρίαρχη και ο λόγος λειτουργεί σαν «soundtrack».



33

Σχέση εικόνας και λόγου (4)

- γ) Η εικόνα και ο λόγος στέλνουν το ίδιο μήνυμα.



34

Σχέση εικόνας και λόγου (5)

- δ) Η εικόνα και ο λόγος αλληλοεξαρτώνται.



25

Σχέση εικόνας και λόγου (6)

- Σε πολλά comic strips δεν υπάρχουν λόγια παρά μόνο στο τελευταίο καρέ. Τα λόγια αυτά είναι απαραίτητα για την κατανόηση.



26

Σχέση εικόνας και λόγου (7)

- Ορισμένες φορές δεν υπάρχουν λόγια στα καρτέ και το νόημα προκύπτει με άλλους τρόπους.
- Να τους εντοπίσετε στο παρακάτω κόμικς και να αφηγηθείτε την ιστορία.



- ✓ Η κίνηση του κεφαλιού του Οβελίξ και στα τρία καρτέ
- ✓ Το ύφος του Αστεριξ στο δεύτερο καρτέ
- ✓ Το πόδι του Οβελίξ στο τρίτο καρτέ

37

- Μάλιστα η συνέχεια της ιστορίας δίνεται στα επόμενα καρτέ...



- ✓ Ο ήχος και το αναπήδημα του Αστεριξ και του Ιντεφιξ στο πρώτο καρτέ
- ✓ εξηγούνται στο επόμενο καρτέ.

38

Σχέση εικόνας και λόγου (8)

- «Ένα κόμικς χωρίς λόγια εξακολουθεί να είναι κόμικς, αλλά ένα κόμικς χωρίς εικόνες δεν μπορεί να θεωρηθεί κόμικς.»

(Μίσιου Μ.)

29

Quino, Μαφάλντα, σελ. 251



30

Σας ευχαριστώ πολύ !!!

42

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

2^ο Φύλλο Εργασίας

Όνομα (Ψευδώνυμο):

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Κόμικς: René Goscinny & Albert Uderzo, *Αστερίξ, Ρόδο και ξίφος*, εκδ. Μαμούθ Κόμιξ, σελ. 5-6.





Μία από τις ιστορίες του περίφημου κόμικ «Αστερίξ» των R. Goscinny και A. Uderzo έχει τον τίτλο «Ρόδο και ζίφος». Αφού διαβάσετε τις σελίδες που σας δίνονται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Δραστηριότητες:

1. Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων του παραπάνω κόμικ; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικ εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφυρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;¹

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;²

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¹ Η ερώτηση βασίζεται σε αντίστοιχη ερώτηση από το βιβλίο της Μίσιου Μ. (2010), *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη. Θεωρητικές, ερμηνευτικές και διδακτικές διαστάσεις*, εκδ. ΚΨΜ, σελ. 334.

² Οι ερωτήσεις προέρχονται από το βιβλίο της Μίσιου Μ. (2010), *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη. Θεωρητικές, ερμηνευτικές και διδακτικές διαστάσεις*, εκδ. ΚΨΜ, σελ. 321.

5. α) Στην 7^η βινιέτα της δεύτερης σελίδας υπάρχει η λέξη «ραff». Τι πιστεύετε ότι δηλώνεται με αυτή τη λέξη;

.....
.....

5. β) Ποια άλλα στοιχεία της βινιέτας σας οδήγησαν σε αυτό το συμπέρασμα;

.....
.....

5. γ) Στις ακόλουθες βινιέτες υπάρχει κάποιο στοιχείο που να επιβεβαιώνει ότι πράγματι έγινε κάποιος καβγάς;

.....
.....

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

Η παρουσίαση του 2^{ου} φύλλου εργασίας (PowerPoint)

2^ο Φύλλο Εργασίας

Κόμικς:

René Goscinny & Albert Uderzo, *Αστερίξ, Ρόδο και Ξίφος*, εκδ. Μαμούθ Κόμιξ, σελ. 5-6.





Δραστηριότητες:

1. Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων του παραπάνω κόμικς; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;

Δραστηριότητες:

2. Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφυρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;

Δραστηριότητες:

3. Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;

Δραστηριότητες:

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.

Δραστηριότητες:

5. α) Στην 7η βινιέτα της δεύτερης σελίδας υπάρχει η λέξη «paff». Τι πιστεύετε ότι δηλώνεται με αυτή τη λέξη;

5. β) Ποια άλλα στοιχεία της βινιέτας σας οδήγησαν σε αυτό το συμπέρασμα;

5. γ) Στις ακόλουθες βινιέτες υπάρχει κάποιο στοιχείο που να επιβεβαιώνει ότι πράγματι έγινε κάποιος καβγάς;

Δραστηριότητες:

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Δημιουργία κόμικς

- Αφού χωριστείτε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, να δημιουργήσετε το δικό σας κόμικς σε 3-4 καρέ με θέμα που θα επιλέξετε εσείς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ

Πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

Αρχικό & Τελικό Ερωτηματολόγιο (Pre-test & Post-test)

Quino, *Μαφάλντα, Η γη γυρίζει!*



Αφού διαβάσετε το κόμικ που σας δίνεται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Τι δηλώνει η κυματιστή απόληξη του μπαλονιού στο 1ο και 3ο καρέ;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Στο 4ο καρέ του πρώτου στριπ το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Τι ερμηνεία δίνετε γι' αυτό; / Αν και δεν υπάρχουν λόγια, θεωρείτε ότι η εικόνα είναι απαραίτητη για την κατανόηση του κειμένου; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Πώς εξηγεί ο Μανολίτο στη Μαφάλντα την άποψή του ότι «Αυτή ιστορία με την ισότητα είναι μια βλακεία!»;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. β) Να αναφέρετε δύο στοιχεία του κειμένου ή της εικόνας με τη βοήθεια των οποίων το αντιληφθήκατε;

-
-

5. α) Γνωρίζετε τους όρους «καρέ» και «στριπ» που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις;

.....
.....
.....

5. β) Αν ναι, να γράψετε τι σημαίνουν.

.....
.....
.....

5. γ) Αν όχι, σας δυσκόλεψαν στην κατανόηση των ερωτήσεων; Πώς κατανοήσατε τι ζητείται;

.....
.....
.....

1^ο Φύλλο Εργασίας

1^ο κείμενο:

«Ένας κόσμος γεμάτος διαφορές» από το φυλλάδιο *Εγώ, ρατσιστής;! (σελ. 3)*



Αφού διαβάσετε το κόμικ που σας δίνεται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Δραστηριότητες:

1. Φυσικά όλοι και όλες γνωρίζετε τι είναι τα κόμικς. Μπορείτε να δώσετε ένα σύντομο ορισμό τους;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Να αναφέρετε τα στοιχεία-χαρακτηριστικά από τα οποία αποτελείται αυτή η σελίδα κόμικ.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Τι νομίζετε ότι προσφέρουν σε ένα κόμικ το κενό και το μπαλόκι.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ποια χαρακτηριστικά έχουν οι ήρωες και πώς αποδίδονται αυτά;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2^ο Κείμενο:

α) Κείμενο 5 [Εγώ προκατειλημμένη;] σελ. 53 σχολικού βιβλίου

β) Quino, *Μαφάλντα 1, Συγχαρητήρια στους αισιόδοξους!*, εκδ. Μέδουσα, σελ. 45



Αφού διαβάσετε τα κόμικς που σας δίνονται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Δραστηριότητες:

1. Αφού διαβάσετε τα παραπάνω κόμικ στριπ, να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα και της Σουζανίτα αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Στο πρώτο κόμικ στριπ η Μαφάλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασιζόμενοι/-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2^ο Φύλλο Εργασίας

Κείμενο:

René Goscinny & Albert Uderzo, *Αστερίξ, Ρόδο και ξίφος*, εκδ. Μαμούθ Κόμιξ, σελ. 5-6, 10, 18.









Δραστηριότητες:

Μία από τις ιστορίες του περίφημου κόμικ «Αστερίξ» των R. Goscinny και A. Uderzo έχει τον τίτλο «Ρόδο και ζίφος». Αφού διαβάσετε τις σελίδες που σας δίνονται, να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Να σχολιάσετε την εξωτερική εμφάνιση του κάθε χαρακτήρα. Τι μπορείτε να συμπεράνετε από την εικόνα του;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Θα έχετε παρατηρήσει ότι οι κεντρικοί χαρακτήρες φορούν πάντα τα ίδια ρούχα. Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Να εντοπίσετε τις βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείς για να τις αναγνωρίσεις; Κατά τη γνώμη σου, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;

Να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Ποιες είναι οι λειτουργίες των χρωμάτων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Στο 4^ο καρέ του πρώτου κόμικς το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Ποια πιστεύετε ότι είναι η λειτουργία του στο κόμικς;

Δίνει και κίνημα φερεται και σωθ... και να σκεφτεί... και να...

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο 4^ο καρέ του πρώτου κόμικς το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Ποια πιστεύετε ότι είναι η λειτουργία του στο κόμικς;

Για να... και... είναι... η...
Αποδεικνύει... ότι... είναι... η...
που... και... από... το... για...
... των... της...

(Απάντηση μαθητή)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τοπομένα με έντονα γράμματα;

Τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τοπομένα με έντονα γράμματα επειδή ο ίδιος δίνει έμφαση στην πρόταση κι έτσι ο συγγραφέας απαιτεί να το τονώσει με έντονα γράμματα ειδικά οι αναγνώστες δεν μπορούν να πιασθούν τον ίδιο να μιλάει.

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τοπομένα με έντονα γράμματα;

Για να δείξει την αντίθεση που έχει σχετικά με το αν οι άνθρωποι είναι ίδιοι.

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τοπομένα με έντονα γράμματα;

Για να... ενφάνιση... να... με... το... ο... είναι...
... και... να... χωρίς... ή... και...

(Απάντηση μαθητή)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα;

Γιατί είναι αφητός για αυτά που λέει και τα λέει με υψηλό τόνο της φωνής του και χωρίς ύστερα. Αυτό υποστηρίζει και στο που διαφέρει από του πρώτος του.

(Απάντηση μαθητή)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς;

Ο Μανολίτο εκφράζει ένα συναίσθημα ^{«θυμιά»} ότι αφού διαμνηστέται ότι τελικά οι γονείς είναι ίδιοι αν και εκείνος δεν πιασε ^{«από»} την ιδιότητα μετάξι των ανδρών.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς;

Δείχνει κυριαρχένος φε την ασίαση του καρτίου.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς;

Ο Μανολίτο διαμαρτυρεί ~~με~~ ^{«από»} θυμιά ότι οι γονείς είναι ίδιοι.

(Απάντηση μαθητή)

4. β) Να αναφέρετε δύο στοιχεία του καμένου ή της εικόνας με τη βοήθεια των οποίων το κατανοήσατε;

• Ος ενήλικες, αυσι οι γονείς είναι όλοι τους ίδιοι!

(Απάντηση μαθήτριας)

4. β) Να αναφέρετε δύο στοιχεία του κειμένου ή της εικόνας με τη βοήθεια των οποίων το κατανοήσατε;

- Η στάση του γίγαντα του
- Το βήμα του

(Απάντηση μαθητή)

5. Όταν γίνεται αναφορά στα κόμικς, απαντούν οι όροι «καρέ», «στριπ» και «μπαλόνι». Τι νομίζετε ότι σημαίνουν;

- Καρέ είναι τα διαδοχικά τετραγώνια που αποτελούν την ιστορία σε τετράγωνο ή ορθογώνιο.
- Στριπ είναι οι σελίδες που αποτελούν το βιβλίο.
- Μπαλόνι σημαίνει μία λέξη που είναι πάνω από το τετράγωνο που είναι γραμμένο το λόγο τους.

(Απάντηση μαθητή)

από το Τελικό Ερωτηματολόγιο (post-test)

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

Είναι κυματιστή ~~στα~~ για να μας δείξει ότι ο κίτριος πήδηξε αλλά δεν βρίσκεται μέσα στον ίδιο χώρο με τους άλλους.

(Απάντηση μαθήτριας)

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

Γιατί αυτός που πήδηξε δεν βρίσκεται στην εικόνα και δεν παρουσιάζεται στο καρέ.

(Απάντηση μαθήτριας)

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

Γιατί αυτός που πήδηξε δεν βρίσκεται στο καρέ μου η φωνή του βρίσκεται στην εικόνα.

(Απάντηση μαθήτριας)

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

Γιατί δεν είναι η φωνή που δείχνει η εικόνα αλλά δεν δεν φαίνεται.

(Απάντηση μαθητή)

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

Διαφορετικό από το πρώτο που φαίνεται είναι ο κίτριος ο κίτριος.

(Απάντηση μαθητή)

1. Γιατί η γραμμή του μπαλονιού στο 1^ο και 3^ο καρέ του πρώτου κόμικς είναι κυματιστή;

Είναι κυματιστή γιατί ο άνεμος που έπνευσε στον μπαλόνι έκανε και τις γραμμές γύρω γύρω κυματιστές.

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο 4^ο καρέ του πρώτου κόμικς το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Ποια πιστεύετε ότι είναι η λειτουργία του στο κόμικς;

Δίνει αίσθηση και μετά από ώρα η σκηνή ξεκαθαρίζει και ανακαλύπτει

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο 4^ο καρέ του πρώτου κόμικς το φόντο είναι μαύρο και υπάρχει μόνο ένα ρολόι. Ποια πιστεύετε ότι είναι η λειτουργία του στο κόμικς;

Γιατί δείχνει ότι είναι πολύ και το ρολόι κρατείται για να δείξει πως ώρα είναι και να φαίνεται ο ήρωας.

(Απάντηση μαθητή)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα;

Τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα καθώς πρέπει να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη και να τον κάνει να διαβάσει πως θα το διαβάσει.

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τυπωμένα με έντονα γράμματα;

Είναι έντονα γιατί δείχνουν μια μεγάλη ευχαρσία στα λόγια του Μανολίτο το τι πιβτεύει ο ίδιος και μετά κανένα άλλο μπορεί να είναι επειδή ο Μανολίτο έχει κερδίσει.

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Γιατί τα λόγια του Μανολίτο στο 1^ο καρέ του δεύτερου κόμικς είναι τοκοιμένα με έντονα γράμματα:

Γιατί δείχνει εστίαση απίστευτα έντονα σε σημαντικά
την τα λόγια της Μαριλίτα

(Απάντηση μαθητή)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς:

Λίγο απογοητευμένος αλλά πιο πολύ
κυριολεκτικός.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς:

Θυμωμένος και οργισμένος γιατί λέει πως είναι οι
γονείς είναι ίδιοι

(Απάντηση μαθήτριας)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς:

ο Μανολίτο είναι απογοητευμένος και θυμωμένος

(Απάντηση μαθητή)

4. α) Ποιο συναίσθημα εκφράζει ο Μανολίτο στο τελευταίο καρέ του δεύτερου κόμικς:

Εκφράζει ένα αίσθημα θλίψης και απογοήτευσης
στην

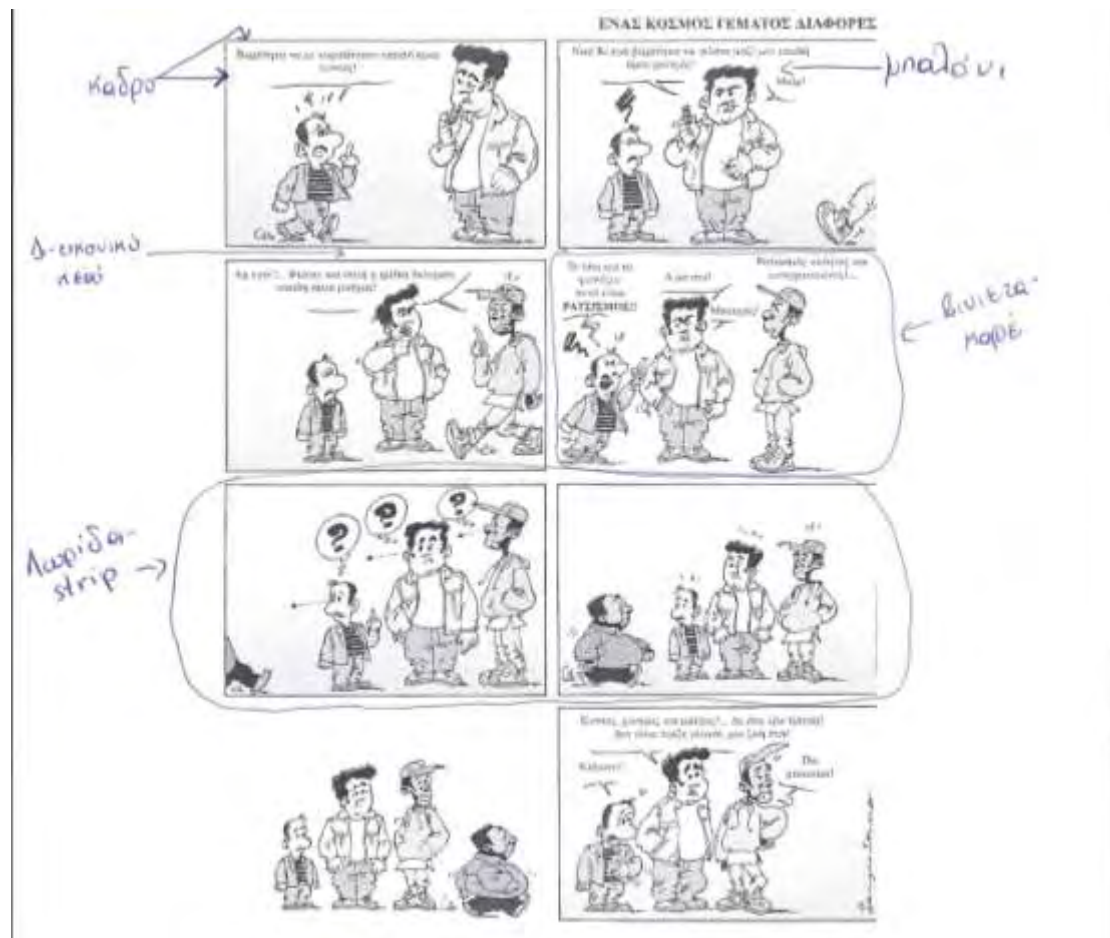
(Απάντηση μαθητή)

4. β) Να αναφέρετε δύο στοιχεία του κειμένου ή της εικόνας με τη βοήθεια των οποίων το κατανοήσατε:

- Ο τρόπος που έχει σταυρώσει τα χέρια
του η θέση του λεφάκιου
- Τα ανοικτά βιβλία & τα παιχναιστικά
στα λόγια του

(Απάντηση μαθήτριας)

από το 1^ο Φύλλο Εργασίας



(Απάντηση μαθήτριας)

1. Να αναφέρετε και να σημειώσετε στο παραπάνω κόμικς όσα δομικά στοιχεία των κόμικς υπάρχουν.

.....

(Απάντηση μαθητή)

2. Ποια είναι η λειτουργία των μπαλονιών στο 5^ο καρέ και του δι-εικονικού κενού στο 3^ο strip;

.....

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.

Ένας από τους τέσσερις ήρωες και κομικς που θα ήθελα να περιγράψω είναι ο Τρίτος κύριος. Συμμετέχει στους ~~αυτούς~~ είναι μαυρός, ψηλός, φοράει ένα μαύρο παλτό, ένα σουβλερό μπιρνιό, ένα τζιν παντελόνι μαύρο και αθλητικά παπούτσια. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδίδονται στα κείμενα με τις εικόνες και το διάλογο.

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.

Ο Χαϊτρούλης
Ο Χαϊτρούλης είναι ένας αθλητικός αθλητής. Είναι αρθρικός να τρέχει πολλές στροφές. Τα παπούτσια είναι οι διαδρομές του κορμάρη αλλά φαίνεται να ασκείται μαζί τους. Τα χαρακτηριστικά του αποδίδονται πολύ χαρακτηριστικά.

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.

Ο Λάκης είναι ένας αθλητής. Είναι αθλητικός και φοβάται να πατήσει τον πόνο. Είναι ένας αθλητής που φοβάται τον πόνο και να πατήσει τον πόνο.

(Απάντηση μαθητή)

3. Να επιλέξετε έναν από τους τέσσερις ήρωες του κόμικς και να περιγράψετε τα χαρακτηριστικά του και πώς αποδίδονται αυτά.

Ο Τσέκος είναι ένας αθλητής που είναι μαύρος, χαλαρός και κρύος.

(Απάντηση μαθητή)

4. Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;

Το μήνυμα του κόμικς είναι να περάσει ένα αντιστασιακό μήνυμα στους ανθρω-
πους όχι μόνο στο χρώμα αλλά και στην
εμφάνιση και στο ύψος. Τα στοιχεία που
με βοήθησε να καταλάβω είναι το κόμικς
είναι η συχνή αναφορά στη λέξη ρατσισμός
και η αγανάκτηση των κερσάρων ηρώων
για το ρατσισμό των αλλοίων ανθρώπων στο
πρόσωπο τους.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;

Το μήνυμα που θέλει να μας δώσει το κόμικς
είναι ότι σε εμάς δεν μας αφορά να μας
κοροϊδεύουν και αυτό το αρνητικό ρατσισμό,
αλλά ταυτόχρονα κάνουμε και εμείς το ίδιο
στας απόλλοιους ανθρώπους. Γι' αυτό δεν
πρέπει να κολυμάμε για να μην κολυμάμε. Τα
στοιχεία που με βοήθησαν να το καταλάβω και
τα τελευταία μπαλόνια.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;

Το μήνυμα που μας δίνει το κόμικς είναι για το
ρατσισμό. Το ότι υπάρχουν πολλά παιδιά διαφορε-
της φυλής να κοιτάζουν στα του γάλα του αλλοίωτου.
Τα παιδιά τους, τα φίλους τους, τα φίλους τους.

(Απάντηση μαθητή)

4. Ποιο είναι το μήνυμα του κόμικς; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν να το καταλάβετε;

Το κείμενο προσπαθεί να περάσει ένα αντιστασιακό
μήνυμα και να καταλάβει από τον τρόπο που
καθ' εξακρίβως μπορεί στην ζωή. Είναι ότι
είναι ένα ρατσιστικό.

(Απάντηση μαθητή)

1. Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζάνιτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζάνιτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαφάλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.

Οι αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζάνιτα είναι η απορία ή η ειρωνεία. Οι αντιδράσεις της Σουζάνιτα για την απειλή μετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι είναι οι εφής συμπεριριμένα ενώ δηλώνει ότι δεν είναι προκαταλήμνη στην απειλή, όπως συμπεριφέρεται σαν να έχει πολλές προκαταλήψεις. Αυτό μαθαίνει ενώ αντιδρά στις ερωτήσεις της Μαφάλντα ότι δεν είναι προκαταλήμνη μιλάει τόσο για το παιχνίδι όσο και για τις ερωτήσεις της Μαφάλντας με ρατσιστικό τρόπο.

(Απάντηση μαθήτριας)

1. Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζάνιτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζάνιτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαφάλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.

Η Μαφάλντα βέβαιη εκτίσσει και ταυτόχρονα απορημένη στο λεγόμενο της Σουζάνιτα γιατί αλλάζει την γνώμη της για τις προκαταλήψεις. Πάνω γρήγορα είναι αρχικά θεωρεί τον εαυτό της ότι προκαταλήμνη ενώ στο τέλος αρχίζει σιγά σιγά να αλλάζει. Η Σουζάνιτα είναι αρχικά θετικά στο παιχνίδι της Μαφάλντα αλλά στο τέλος χωρίς να καταλάβει ότι αυτό είναι προκαταλήμνη σπρώχνει να πλύνει το μολύβι της από το στόμα της θανάτου του νέγρου παιδιού.

(Απάντηση μαθήτριας)

1. Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαφάλντα στα λεγόμενα της Σουζάνιτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζάνιτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαφάλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.

Η Μαφάλντα με ειρωνεία και απορημένα στον πικρο τον τα λέει η Σουζάνιτα. Η Σουζάνιτα αντιδρά άδεια στο Σουζάνιτα πρακτικά αλλά ταυτόχρονα είναι και εφής λήψη με μια απειλή με τους άλλους. Π.χ. δεν είναι κατ'επίσημο τους θρησκευτικούς τους πρακτικά.

(Απάντηση μαθητή)

1. Να περιγράψετε τις αντιδράσεις της Μαράλντα στα λεγόμενα της Σουζανίτα, καθώς και τις αντιδράσεις της Σουζανίτα στην αντιμετώπιση του ζητήματος της προκατάληψης και στο παιχνίδι της Μαράλντα, αναφέροντας κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα.

Η Μαράλντα φέρει κι αρσενία στην Σουζανίτα. Όταν
 της κάνει το Σουζανίτα κι εσύ σου προκαλείται,
 αλλά είναι Άκουστος και είναι η Μαράλντα με
 φέρει τον Σουζανίτα μέσα κι εσύ παύει να
 αρσενία σου που πάλι. Η Σουζανίτα της προκαλεί
 που να πάλι το Σουζανίτα σου κι αυτό σου
 πάλι σου προκαλεί τις Μαράλντα.

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο πρώτο κόμικ στριπ (comic strip) η Μαράλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασίζομενοι-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.

Α πόλι
 Λαρά

Γαίστερ! Πως
 ότι είσαι προκαταλήψη

(Απάντηση μαθήτριας)

2. Στο πρώτο κόμικ στριπ (comic strip) η Μαράλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασίζομενοι-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.

αγαπημένη μου,

Ναι!

Γιατί είσαι ένας καλός
 κι αυτός σου προκαλείται
 σου προκαλείται. Πότε
 Γαίστερ μου, Πότε ε;

Τώρα καλός σου.

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο πρώτο κόμικ στριπ (comic strip) η Μαράλντα δεν απαντά στα λεγόμενα της Σουζανίτα. Βασίζομενοι-ες στις εκφράσεις της, συμπληρώστε εσείς τι θα μπορούσε να της απαντήσει.

Στο πρώτο κομμάτι θα απαντούσε "Ε ναι δεν
 είσαι προκαταλήψη"

Στο δεύτερο κομμάτι "Ε ναι"

Στο τρίτο κομμάτι "Μα πως μπορείς να τους
 κρίνεις ενώ μόλις τώρα είπες πως δεν είσαι
 προκαταλήψη"

(Απάντηση μαθήτριας)

από το 2^ο Φύλλο Εργασίας

1. Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων του παραπάνω κόμικ; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;

Το θέμα είναι ότι το αγόρι δεν παίζει το κορίτσι το οποίο παίζει στη λήκη του σε οποία λέγεται άλλες λήκες πέρνουν το παιχνίδι από το αγόρι. Το αγόρι και η κοπέλα παίζουν ~~παιχνίδι~~ Η αφορμή είναι το παιχνίδι ανάμεσα στον άνδρα είναι η παραγωγή του κοριτσιού ενώ τον μαθαίνει να να παίζει το παιχνίδι τους οι το αγόρι Η αφορμή είναι η παραγωγή ανάμεσα στον άνδρα και στον κορίτσι παραγωγής.

(Απάντηση μαθήτριας)

1. Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων του παραπάνω κόμικ; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;

Το θέμα των κοριτσιών είναι οι σχέσεις διαμερισμού που γίνεται τις φορές των παιχνιδιών. Το θέμα είναι ότι η γυναίκα και κορίτσι ~~παιχνίδι~~ η γυναίκα να παίζει και ο άνδρας να παίζει. Η αφορμή είναι ο άνδρας και η γυναίκα παίζουν και κορίτσι και αγόρι και κορίτσι και αγόρι.

(Απάντηση μαθητή)

1. Ποιο είναι το θέμα των αποσπασμάτων του παραπάνω κόμικ; Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Ποια είναι η αιτία της διαμάχης ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες του γαλατικού χωριού και ποια η αφορμή αυτής;

Το θέμα είναι η διαμάχη ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα. Οι πρωταγωνιστές είναι ο άνδρας ο αγόρι, τα κορίτσια και ο άνδρας ο αγόρι.

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφουρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;

Γιατί το σφουρί ελεγχόει τον επηρεάζονται
και είναι αυτό ελεγχόει τον επηρεάζονται
με το τι αεχόει ο σφουρί ο παύει να
με αυτό ελεγχόει ο παύει να

(Απάντηση μαθήτριας)

2. Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφουρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;

Γιατί μ'αυτά ελεγχόει τους δούλεις τους.
Αυτός που κρατάει το ψάρι είναι ψάρι,
ενώ ο άλλος που κρατάει το σφουρί
ελεγχόει με ζέλια.

(Απάντηση μαθήτριας)

2. Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφουρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;

Γιατί ο ένας δούλιν κέρμα ενώ
ο άλλος είναι ελεγχόει.

(Απάντηση μαθητή)

2. Στο 6^ο καρέ της πρώτης σελίδας του κόμικς εμφανίζονται δύο ήρωες να κρατούν ο ένας ένα σφουρί και ο άλλος ένα ψάρι. Γιατί πιστεύετε ότι κρατούν τα συγκεκριμένα αντικείμενα;

Ο κούρας χαρακτηρίσει το εργαλείο του
ο ένας είναι ψάρι και ο άλλος κούρας
και αυτός κούρας είναι γ-ηρωί για ζέλια.

(Απάντηση μαθητή)

3. Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;

Στο 1ο κρέμα της 1ης σελίδας εκφράζεται η επιθυμία να μην παίζουν κορίτσια! Αυτό της δείχνει τα έντονα γραμμάτια
 Στο 2ο κρέμα της 2ης σελίδας στον ο μακροφωτισμό είναι πολύ θυμωμένος. Σ' αυτό της δείχνει η κίνηση του εφιάσις του να χροακιμαστικά του προαίματων του και το αίσθημα που είναι μίση

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;

Στο 3ο κρέμα το κορίτσι είναι επελαρημένη και κλάει και αυτό φαίνεται από τα δάκρυα που πέει και από τη έκφραση του προαίματου
 Στο 9ο κρέμα που το αγόρι είναι θυμωμένο και αυτό φαίνεται από τα δάκρυα και από τη κίνηση του χεριού

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινιέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;

Στο 7ο κρέμα απεικονίζεται το κορίτσι να κρέχει και να κλαίει "μαμά, οι πληροφορίες που με βοηθούν να καταλάβω τα συναισθήματα είναι το τρέξιμο του κοριτσάκι και τα κινησιολογικά γραμμάτια "μαμά. Το συναίσθημα που εκφράζει είναι ο φόβος ενώ η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα είναι ότι έχει πέσει θυμάρα στον. Στο 8ο κρέμα κρέμα απεικονίζονται δύο άνδρες οι οποίοι μαλώνουν. Αυτό που με έμπεσε να καταλάβω είναι η εικόνα που θέλει είναι πάνω στον αήθο και οι κινήσεις που έβαψαν το συναίσθημα που εκφράζουν είναι θυμός, νύμφα ενώ είναι σε κατάσταση έντασης

(Απάντηση μαθήτριας)

3. Να εντοπίσετε δύο οποιεσδήποτε βινέτες που απεικονίζουν τους χαρακτήρες να εκφράζουν κάποιο συναίσθημα ή κάποια ψυχική διάθεση. Ποιες πληροφορίες της εικόνας ή και του κειμένου χρησιμοποιείτε για να τις αναγνωρίσετε; Κατά τη γνώμη σας, ποιο συναίσθημα εκφράζεται και ποια η ψυχική διάθεση του χαρακτήρα;¹

Το 3ο κάρφιο το κομμάτι είναι θλιβερό και στενυχωρό
με το 1ο και 2ο κάρφιο είναι στο Μαμάκι και
στα κλάματα και στο 2ο κάρφιο είναι στην απορία
1ο κάρφιο είναι στην κατάσταση των σωματίων

(Απάντηση μαθητή)

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;²

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.

Οι τεχνικές με τις οποίες δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης είναι τα χρήματα που είναι γραμμένα όπως γίνεται στο 3ο κάρφιο με τα κομμάτια που φαίνονται

Ο ήχος στα κόμικς αποδίδεται με διάφορους μορφοσχημούς με έντονα γραμμάτια όπως συμβαίνει στο 3ο κάρφιο που μαθαίνουν οι δύο αυτρες

(Απάντηση μαθήτριας)

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;²

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.

α) Η εντύπωση της κίνησης δημιουργείται με τις γραμμές να ξεριζώνουν και να κινούνται γρήγορα
β) Ο ήχος αποδίδεται με έντονα γραμμάτια

Πχ κίνηση: στο 3ο κάρφιο της κίνησης στο 3ο
ήχος: στο 1ο κάρφιο της κίνησης στο 3ο

(Απάντηση μαθήτριας)

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;²

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.

α) Η εντύπωση της κίνησης δίνεται από την ερώση των βελών, όπως βλ. 3^ο και 4^ο πρῶτη σελίδα,

Ο ήχος δίνεται από γραμμάτια που βγαίνουν από το στόμα, όπως βλ. 3^ο και 4^ο πρῶτη σελίδα που είναι δέχεται και στο ερώση κινήσει και διαφέρει ανά σελίδα.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;²

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχου από το παραπάνω κόμικς.

α) Με τις γραμμάτιες με τα λόγια που έχει δίπλα αϊούς χαρακτηρίσει.

β) ο ήχος αποδίδεται με λόγια δίπλα σε το χαρακτηρίσει για να δείξει πως θα ήθελε αν το ακούσαμε σε τα αλληθία.

Στο 1^ο και 2^ο πρῶτη σελίδα της δεύτερης σελίδας φαίνεται να καθαρίζει ο ένας ήρωα του κόμικ. Στο τελευταίο καιρί της 1^{ης} σελίδας το Donny donny που υπάρχει δίπλα στον ήρωα φαίνεται να τον παίζει σαν χυμύ το κεφάλι.

(Απάντηση μαθήτριας)

4. Εκτός από την απόδοση των συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο στα κόμικς διαδραματίζει και η απόδοση της κίνησης και του ήχου:

α) Με ποιες τεχνικές δημιουργείται η αντίθεση της κίνησης;

β) Πώς αποδίδεται ο ήχος στα κόμικς;²

Να δώσετε ένα παράδειγμα κίνησης και ένα ήχο από το παραπάνω κόμικς.

~~Παραδειγμα~~ Η Στεφανία της Κίρκης δημιουργήσε
ένα φανταστικό κομμάτι. Έχει τρία φανταστικά
παιδιά τα οποία τον παρακολουθούν.
Ένα παράδειγμα είναι εκεί που ένα παιδί κλάει
για αυτό και η Στεφανία είναι στο σπίτι.

Ο ήχος αποδίδεται όταν για παράδειγμα αδειάζει
κάτι ή όταν υπάρχει και κάποια στιγμή.
Στα κόμικς ένα τέτοιο παράδειγμα είναι εκεί που
κάποιον κλαίει κάποιος. Τέλος, Ριφ, και άλλα.

(Απάντηση μαθητή)

5. α) Στην 7^η βινιέτα της δεύτερης σελίδας υπάρχει η λέξη «raff». Τι πιστεύετε ότι δηλώνεται με αυτή τη λέξη;

Αυτή η λέξη εκφράζει τον τραυματισμό
χύνεται στον ελαιώδη χτύπησε ο ένας του αλλού.

(Απάντηση μαθήτριας)

5. α) Στην 7^η βινιέτα της δεύτερης σελίδας υπάρχει η λέξη «raff». Τι πιστεύετε ότι δηλώνεται με αυτή τη λέξη;

μάλλον του έδωσε χαστούκι

(Απάντηση μαθήτριας)

5. α) Στην 7^η βινιέτα της δεύτερης σελίδας υπάρχει η λέξη «raff». Τι πιστεύετε ότι δηλώνεται με αυτή τη λέξη;

τραυματισμός

(Απάντηση μαθητή)

5. β) Ποια άλλα στοιχεία της βινιέτας σας οδήγησαν σε αυτό το συμπέρασμα;

Το πρόσωπο που φαίνεται στο κάτω.

(Απάντηση μαθητή)

5. γ) Στις ακόλουθες βινιέτες υπάρχει κάποιο στοιχείο που να επιβεβαιώνει ότι πράγματι έγινε κάποιος καβγάς;

Ναι! Στο 8^ο παρὶ ο ένας κρῶν εχέει μαυρισμένο μάτι και περπατῶν σιμωμένως.

(Απάντηση μαθήτριας)

5. γ) Στις ακόλουθες βινιέτες υπάρχει κάποιο στοιχείο που να επιβεβαιώνει ότι πράγματι έγινε κάποιος καβγάς;

Ναι, το στοιχείο που επιβεβαιώνει ὅτι έγινε κάποιος καβγάς είναι τα νεύρα και το μαύρο μάτι του κωμφορντ.

(Απάντηση μαθήτριας)

5. γ) Στις ακόλουθες βινιέτες υπάρχει κάποιο στοιχείο που να επιβεβαιώνει ότι πράγματι έγινε κάποιος καβγάς;

Ναι τα λόγια τα ἤρασε που ἔλεγε οὐτέν χαρῶν.

(Απάντηση μαθητή)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Αν δεν ἔχει εἶδρα δεν ἔχει ἔα κατανοήσει τὴν ἱστορία και σὺντος και αν δεν ἔχουμε κείμενο ~~δεν ἔχουμε κατανοήσει τὴν ἱστορία~~ ἀλλὰ και με ἀκόμα εἰκόνα εἶναι ἡ ἀπόδειξη ὅτι κατανοήσαμε

(Απάντηση μαθήτριας)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Χωρὶς εἰκόνα δεν μπορεί ο ἀναγνώστης να κατανοήσει πῶς με τα λόγια τὴ πρῶτη τὴν ἔμφανιση.

(Απάντηση μαθήτριας)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Χαίρομαι που βλέπω πιο ξεκάθαρα τις
δικιές του ήρωα.

(Απάντηση μαθήτριας)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Μας βοηθάει να καταλάβουμε τα
πλην ιατήματα των ηρώων.

(Απάντηση μαθήτριας)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Η εικόνα βοηθάει πολύ στην κατανόηση της
ιστορίας καθώς συμπληρώνει είτε τα
λόγια των ηρώων είτε εκφράζει αυτά
που δεν γίνονται με τα λόγια. Μερικά
παράδειγμα είναι τα 7^ο και 1^ο
επιόνα.

(Απάντηση μαθήτριας)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Η εικόνα προσφέρει τα πάντα στην ιστορία τα λόγια
και στα κείμενα π.χ. 1^ο και 2^ο σελίδας.

(Απάντηση μαθήτριας)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

Μας βοηθάει να καταλάβουμε αυτό
που γίνεται. Ένα παράδειγμα είναι
στην 3^η σελίδα π.χ. 1^ο και 2^ο σελίδας.

(Απάντηση μαθητή)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

...ΑΝ ΤΑ ΣΤΑ ΔΥΟ ΑΝΤΙΘΕΤΑ ΜΟΔΙΑ ΚΑΝΟΥΝ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΠΡΑΓΜΑΤΑ
...ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ ΤΑ ΔΥΟ ΤΑ ΚΑΤΗΛΕΓΜΕΝΑ
...ΔΕΝ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΝ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ
...ΑΝΤΙΘΕΤΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ

(Απάντηση μαθητή)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

...ΑΝ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ
...ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΝ ΕΧΟΥΜΕ

(Απάντηση μαθητή)

6. Τι πιστεύετε ότι προσφέρει η εικόνα στην κατανόηση της ιστορίας και τι το κείμενο; Να απαντήσετε δίνοντας και ένα παράδειγμα από το κόμικς.

...Η ΕΙΚΟΝΑ ΜΑΣ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΚΑΤΕΝΔΕΙΧΟΥΜΕ ΤΟ
...ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΧΟΥΜΕ
...ΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΟΥ ΚΟΜΙΚΣ

(Απάντηση μαθητή)

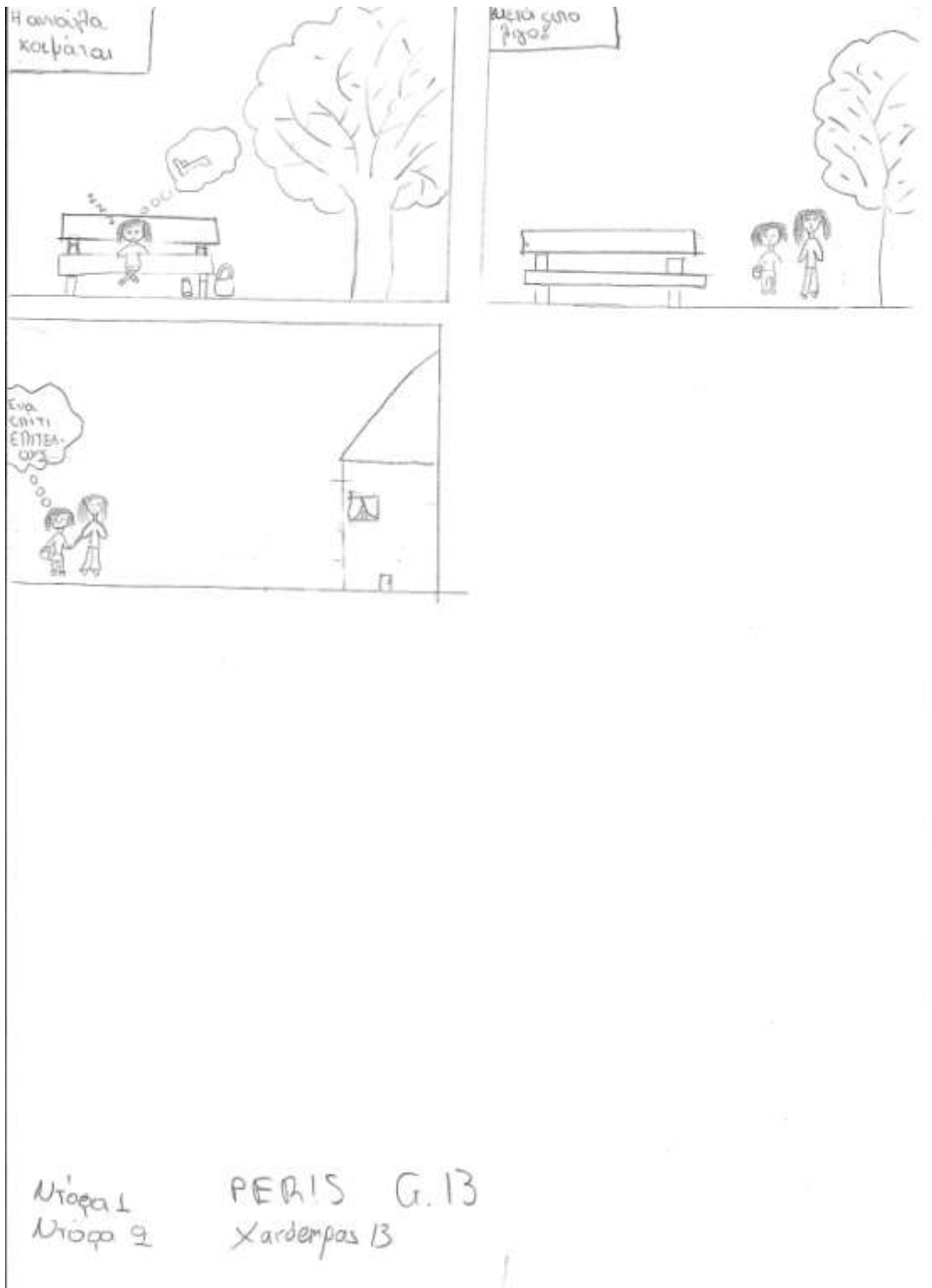
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ

Τα κόμικς που δημιούργησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε ομάδες





Barbie, Nikos Gate 7, Maggafiza Panaschonidou, Jenny





~~Αγία~~ Αρετίνη
Ευτυχία
Παίσι
Αρετίνη