



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΣΥΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

---

**ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ  
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΝΑ  
ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΕ  
ΚΟΜΙΚΣ ΚΑΙ ΝΑ ΤΑ ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΟΥΝ  
ΣΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΤΟΥΣ**

---

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

---

Φοιτήτρια: Παναγιώτα Λυτάκη, Α.Μ. 0213041

Επιβλέπουσες:

Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Φωτεινή Μπονότη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας

**Βόλος, 2017**

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Εισαγωγή.....	6
1. Πολυγραμματισμοί .....	6
1.2. Πολυτροπικότητα.....	7
1.2.1. Γλώσσα και οπτική επικοινωνία .....	10
1.2.2. Η σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας.....	11
1.2.3. Χρώμα.....	13
1.2.4. Τυπογραφία .....	15
1.3. Κομικς.....	17
1.3.1. Ιστορική ανασκόπηση .....	17
1.3.2. Τι είναι κόμικς;.....	18
1.3.3. Οι συμβάσεις των κόμικς .....	19
1.3.4. Κειμενικές προσεγγίσεις των κόμικς.....	28
1.4. Συναισθήματα .....	31
1.4.1. Απόδοση νοήματος στην εικόνα .....	31
1.4.2. Οι εικόνες των παιδιών .....	32
1.4.3. Αναγνώριση του συναισθήματος σε εικόνες από παιδιά προσχολικής ηλικίας .....	34
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Μέθοδος .....	38
2.1. Δείγμα.....	38
2.2. Ερευνητικό υλικό- Αξιολόγηση από ενήλικες .....	38
2.3. Έργα.....	44
2.3.1. Ερευνητική διαδικασία .....	45
2.3.2. Κωδικοποίηση δεδομένων.....	46
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα.....	47
3.1. Αναγνώριση έκφρασης ανά συναίσθημα .....	47
3.2. Εκφραστικές στρατηγικές ανά συναίσθημα .....	52
3.3. Συμπεράσματα .....	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	63
8. Παραρτήματα .....	67
8.1. Παράρτημα 1.....	67
Υλικό που παρουσιάστηκε στους ενήλικες ανά συναίσθημα.....	67
8.2. Παράρτημα 2.....	69
Εικόνες κύριας έρευνας .....	69

Διαδικασία προετοιμασίας .....	70
8.2.Σχέδια παιδιών.....	73

## **Ευχαριστίες**

Κατά την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας και διαδικασίας πολλοί άνθρωποι βρισκόντουσαν δίπλα μου και με υποστήριζαν σ' αυτή μου την προσπάθεια, ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω βαθύτατα την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κα. Παπαδοπούλου Μαρία, για την συνεχή στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κα. Μπονώτη Φωτεινή, για την πολύτιμη καθοδήγησή της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις παιδαγωγούς των 6<sup>ου</sup> και 14<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Ν. Ιωνίας, Βόλου, που επέτρεψαν την διεξαγωγή της έρευνας στο χώρο τους και που ήταν πρόθυμες να με βοηθήσουν με όποιο τρόπο μπορούσαν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου που μου συμπαραστέκονταν κάθε στιγμή και για την επιμονή τους.



## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα με αφορμή καρτέ κόμικς. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης και του φόβου σε καρτέ κόμικς καθώς και η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αντίστοιχα σχέδια, αποτυπώνοντας τα παραπάνω συναισθήματα. Η παραγωγή των σχεδίων επέτρεψε τη μελέτη των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποτυπώσουν συναισθήματα στα σχέδιά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 40 αγόρια και κορίτσια προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) από δύο νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας. Για την διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκαν δέκα καρτέ από κόμικς του Αστεριξ ώστε να εκφράζουν τα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν, δύο καρτέ για κάθε συναίσθημα. Η τελική επιλογή του υλικού της έρευνας, ώστε αυτό να εκφράζει με τον πιο σαφή τρόπο τα συναισθήματα, έγινε μετά από επίδειξη τριπλάσιου υλικού σε ομάδες φοιτητών. Τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν το συναίσθημα που βίωναν οι πρωταγωνιστές στα καρτέ των κόμικς και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους με δείκτες που εντόπιζαν στην κάθε εικόνα. Στην συνέχεια παρήγαγαν τα παιδιά σχέδια για το κάθε συναίσθημα, γεγονός που επέτρεψε τη μελέτη των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην αναγνώριση των συναισθημάτων είναι εφικτή, σχεδόν για όλα τα συναισθήματα, με μεγαλύτερα ποσοστά αναγνωρισιμότητας στην χαρά, έπειτα στην λύπη, τον θυμό και τον φόβο, εξαιρουμένης της έκπληξης, πράγμα που ήταν αναμενόμενο της ηλικιακής ομάδας στην οποία διεξήχθη η έρευνα. Όσον αφορά την παραγωγή των σχεδίων από τα παιδιά, από τα αποτελέσματα προέκυψε πως τα συναισθήματα που εκφράζονται καλύτερα είναι αυτά της χαράς και της λύπης καθώς επίσης, ότι και για την αποτύπωση των όλων συναισθημάτων χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο η κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν συναισθήματα που προέρχονται από πολυτροπικά κείμενα και συγκεκριμένα από καρτέ κόμικς. Μελετά επίσης, την ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά στα σχέδιά τους. Ιδιαίτερα μελετάται αν παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης και του φόβου σε εικόνες που προέρχονται από κόμικς και με βάση ποιες εκφραστικές στρατηγικές τα αναγνωρίζουν. Τέλος, εξετάζονται οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την παραγωγή σχεδίων πάνω στα οποία αποτυπώνουν τα προαναφερθέντα συναισθήματα.

### 1. Πολυγραμματισμοί

Η έννοια της πολυτροπικότητας (multimodality) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα μέσα της δεκαετίας του '90 με την προσωρινή έκδοση του συλλογικού τόμου *Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Futures*, των Cope και Kalantzis (2000), όπου μία ομάδα ερευνητών διαπραγματεύτηκε διάφορες όψεις μίας νέας παιδαγωγικής θεωρίας, αυτής των πολυγραμματισμών. Η θεωρία των πολυγραμματισμών μελετά την χρήση των ποικίλων τρόπων νοηματοδότησης στην σημερινή εποχή, κατά την οποία τα διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τη δημιουργία νοημάτων. Αλλαγές στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό τοπίο έχουν άμεσες συνέπειες στον τομέα της επικοινωνίας και της νοηματοδότησης. Οι νέες μορφές επικοινωνίας και δημιουργίας νοημάτων απαιτούν γνώσεις σχετικά με το διαφορετικό πρότυπο που υιοθετεί η κάθε κοινωνία (Cope & Kalantzis, 2000).

Οι παραδοσιακοί τρόποι επικοινωνίας, μεταβάλλονται εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας, της ταχύτατης ανάπτυξης των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και γενικότερα της τάσης για παγκοσμιοποίηση σε όλους τους τομείς (Kress & Van Leeuwen, 1996). Ο κόσμος αλλάζει, το επικοινωνιακό περιβάλλον αλλάζει πράγμα που συνεπάγεται και αλλαγές στην παιδαγωγική του γραμματισμού.

Τους Cope και Kalantzi (2009), απασχόλησαν ιδιαίτερα το «γιατί», το «τι» και το «πώς» μίας νέας παιδαγωγικής του γραμματισμού. Στο «γιατί» προσπάθησαν να δώσουν μία απάντηση ερμηνεύοντας το πώς δημιουργείται ένα νόημα και μία αναπαράσταση στον χώρο της εργασίας, στα πλαίσια μίας κοινωνίας και στην προσωπική ζωή. Τους απασχόλησε σημαντικά η διπλή, και όχι μόνο, όψη με την οποία μπορεί να παρουσιαστεί ένα νόημα σε αυτά τα πλαίσια. Στο επόμενο ερώτημα, το «τι», η προσοχή τους εστιάστηκε στην ανάγκη να μετασχηματιστεί ένα νόημα με ποικίλους τρόπους στα πλαίσια της κοινωνίας (Cope & Kalantzis, 2009). Το νόημα, στη σύγχρονη εποχή, δημιουργείται μέσω πολυτροπικών κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000). Οι κοινωνίες καθίστανται ολοένα και περισσότερο πολυτροπικές, καθώς ο γλωσσικός, οπτικοακουστικός, απτικός και χωρικός τρόπος απόδοσης ενός νοήματος, ενσωματώνονται καθημερινά στα κείμενα που κατασκευάζονται στα μέσα ενημέρωσης και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις πολιτιστικές πρακτικές των κοινωνιών. Στο ερώτημα «πώς» αναλύονται οι περιορισμοί του παραδοσιακού γραμματισμού που αποσκοπεί στη μετάδοση των γλωσσικών κανόνων και στη δημιουργία καλών πρακτικών, και οι προοδευτικοί τρόποι της προτεινόμενης παιδαγωγικής πολυμορφίας (Cope & Kalantzis, 2009). Ανάμεσα στις διάφορες όψεις αυτής της νέας παιδαγωγικής προσέγγισης, που αφορούν το ρόλο της γλωσσικής εκπαίδευσης σε μία πολύτροπη και πολυπολιτισμική/πολυγλωσσική κοινωνία, η πολυτροπικότητα συνιστά μία ιδιαίτερη παράμετρο των σύγχρονων κειμένων. Η πολυτροπικότητα δηλαδή, εμπερικλείει το σύνολο των σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση και την επικοινωνία, και όχι μόνο την γλώσσα (Cope & Kalantzis, 2000).

## **1.2. Πολυτροπικότητα**

Η έννοια της πολυτροπικότητας εισήχθη από τον Kress (2010) για να περιγράψει τους σημειωτικούς τρόπους (modes) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, για την παραγωγή νοήματος και την μετάδοση πληροφοριών. Η θεωρία αυτή, αναπτύσσεται την χρονική περίοδο, όπου οι νέες τεχνολογίες κάνουν την εμφάνισή τους και εξαπλώνονται ραγδαία, στα πλαίσια πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Νέζη & Σεφερλή, χ.χ.).



Μετά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο παράγονται και αναπαράγονται οι έννοιες ώστε να αποδοθεί νόημα σε κάτι. Την περίοδο της ψηφιακότητας, η πολυτροπικότητα προσεγγίζεται από μια διαφορετική όψη καθώς ένα νόημα μπορεί να αποδοθεί με ποικίλους τρόπους και μέσα. Υπάρχουν σημειωτικές αρχές, οι οποίες λειτουργούν συνδυαστικά προκειμένου να παραχθεί ένα νόημα. Την περίοδο όπου η τεχνολογία εξελίσσεται, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία μίας θεωρίας σημειωτικής για την σύγχρονη πρακτική, που να είναι κατάλληλη και να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της εποχής (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Η πολυτροπικότητα, ως θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία ανάλυσης, στηρίζεται στην κοινωνική σημειωτική, η οποία ανέδειξε την κοινωνική κατασκευή των σημείων. Δηλαδή, ανέδειξε ότι το νόημα προκύπτει από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκονται τα σημεία και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αυτού. Η κοινωνική σημειωτική ασχολείται με κάθε μορφή νοήματος. Αναπόσπαστο κομμάτι της σημειωτικής είναι το σημείο. Αυτό χαρακτηρίζεται ως ο συνδυασμός μίας μορφής και ενός νοήματος και οι ενδείξεις του είναι υπαρκτές σ' όλα τα μέσα. Σ' ένα σημείο μπορεί να χρησιμοποιούνται τρεις τρόποι, που ο καθένας τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός ως μονάδα. Οι τρεις σημειωτικοί τρόποι που θα αναφέρουμε είναι η γραφή, η εικόνα και το χρώμα. Η εικόνα απεικονίζει κάτι το οποίο θα χρειαζόταν ώρα για να διαβαστεί σ' ένα γραπτό κείμενο, ενώ η γραφή περιγράφει κάτι που δεν γίνεται αντιληπτό μόνο από την εικόνα. Το χρώμα, ανάλογα με τις διαβαθμίσεις του, επηρεάζει όλο το νόημα ενός μηνύματος. Συνεπώς, το σημείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με οποιονδήποτε τρόπο για να παράγει νόημα, ανάλογα με την ευχέρεια του καθενός που το αναπροσαρμόζει. Όπως προκύπτει από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στην κοινωνική σημειωτική, ο κάθε σημειωτικός τρόπος έχει τον δικό του σημαντικό και ειδικό ρόλο στην μετάδοση ενός νοήματος (Kress, 2010) μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Η διαδικασία κατά την οποία το ίδιο νόημα αποδίδεται είτε με τον έναν τρόπο είτε με τον άλλο καλείται ως «συναισθησία». Οι Cope και Kalantzis (2009), αναφερόμενοι σ' αυτόν τον όρο, εκφράζουν την άποψη ότι η αναπαράσταση ίδιων ή παρόμοιων ιδεών μπορεί να αποδοθεί παράλληλα με πολλούς σημειωτικούς τρόπους, σύμφωνα και με την θεωρία της πολυτροπικότητας (Cope & Kalantzis, 2009).

Πέρα από την γλωσσική παράθεση πληροφοριών για την απόδοση ενός νοήματος και για επικοινωνία, όπως προαναφέρθηκε, ένα μήνυμα μπορεί να αποδοθεί

και με οπτικό τρόπο. Ο τελευταίος μοιάζει αποτελεσματικότερος έναντι του γλωσσικού καθώς οι πληροφορίες που αρχικά παρατίθενται στη γραπτή γλώσσα, μεταφράζονται πλέον σε οπτική μορφή (Cope & Kalantzis, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kress (1997, σελ 99) «*Η λύση για την πληθώρα των πληροφοριών δεν είναι η παραγωγή λιγότερων πληροφοριών, αλλά η οπτική παράθεσή τους*». Συνεπώς, οι αλλαγές αυτές έχουν οδηγήσει στην αύξηση των αναπαραστατικών μέσων που διατηρούν μεν τον σημαντικό ρόλο της γλώσσας στην επικοινωνιακή λειτουργία, χωρίς όμως αυτή να αποτελεί τον μοναδικό τρόπο έκφρασης ενός μηνύματος.

Η πολυτροπικότητα μελετά την ποικιλία των σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούνται σ' ένα κείμενο (Νέζη & Σεφερλή, χ.χ.). Η γλώσσα λειτουργεί ως ένα μέρος από το σύνολο των σημειωτικών τρόπων που εμπλέκονται τόσο στην προφορική, όσο και στη γραπτή επικοινωνία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι χειρονομίες που πραγματοποιούνται κατά την προφορική επικοινωνία ή οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος και οι κινήσεις του, η γραφή, η διάταξη των δεδομένων στη σελίδα ή στην οθόνη του υπολογιστή, η μουσική και η εικόνα (Cope & Kalantzis, 2000. Jewitt, 2009. Kress, 2010. Kress & Van Leeuwen, 1996). Η δράση της ίδιας της γλώσσας μπορεί να συμπληρωθεί ή ακόμη και να ακυρωθεί από τη δράση άλλων τρόπων κατασκευής νοήματος (Παπαδοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη και Σεζάνη (χ.χ.), οι σημειωτικοί τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σ' ένα κείμενο είναι ο γραπτός και προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, ο ήχος, ο ρυθμός κτλ. Το κείμενο διευρύνεται καθώς μπορεί να εμπεριέχει πληθώρα εξωγλωσσικών σημειωτικών τρόπων (Χατζησαββίδη & Σεζάνη, χ.χ.), οι οποίοι λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλο για να παράξουν ένα νόημα (Χοντολίδου, χ.χ.). Οι εικόνες, οι ήχοι, το σώμα και άλλοι σημειωτικοί τρόποι περιπλέκονται στους νέους πολυτροπικούς σχηματισμούς για να αποδώσουν ένα νόημα (Jewitt, 2008). Τα νοήματα δημιουργούνται, διανέμονται, λαμβάνονται, ερμηνεύονται και επαναπροσδιορίζονται, αλληλεπιδρώντας με όλα τα αναπαραστατικά και επικοινωνιακά μέσα (Jewitt, 2009).

Ο Kress (όπ. αναφ. στους Cope & Kalantzis, 2000), υποστηρίζει μάλιστα πως οι αισθήσεις είναι αδύνατον να λειτουργήσουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, επομένως ο συνδυασμός πολλών σημειωτικών τρόπων για την απόδοση ενός νοήματος είναι αναπόφευκτος. Επίσης, οι σημειωτικοί τρόποι λειτουργούν πλέον

ισότιμα και όχι μόνο συμπληρωματικά για την μετάδοση ενός νοήματος. Όλες αυτές οι λειτουργίες έχουν γίνει διακεκριμένες και συνεχώς αυξάνονται σημαντικά στην δημόσια επικοινωνία.

Τα παραπάνω συνιστούν την βάση πάνω στην οποία κατασκευάστηκε η θεωρία της πολυτροπικότητας, η οποία αναφέρεται και περιλαμβάνει τους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία νοήματος κατά την επικοινωνία και αναπαράσταση. Μια τέτοια θεωρία μπορεί να παρουσιάσει, με κατανοητό τρόπο, μια γενικότερη θεώρηση και περιγραφή των επικοινωνιακών λειτουργιών που συναντιούνται σε μια κοινωνία καθώς οι μέχρι πρότινος θεωρίες θεωρούνται ανεπαρκείς. Οι τελευταίες χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς, τόσο γιατί στηρίχτηκαν στην κατανόηση μίας μόνο λειτουργίας της γλώσσας, όσο και για το γεγονός ότι η αντίληψη αυτή αγνοεί τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ανθρώπινης σημείωσης, οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή. Η νέα θεωρία, σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2000), περιλαμβάνει τις διάφορες χρήσεις των σημειωτικών λειτουργιών μέσα σε μια κοινωνία και τις δυνατότητες που παρέχουν στις ποικίλες αλληλεπιδράσεις τους (Cope & Kalantzis, 2000).

Η ανάπτυξη ποικίλων οπτικών μέσων έχει επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που νοηματοδοτείται ένα κείμενο, στο πώς το αντιλαμβάνεται κάποιος και στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αναλυθούν και παραχθούν οι γραπτές πληροφορίες (Παπαδοπούλου, 2005). Όπως προαναφέρθηκε λοιπόν, για να είναι ένα κείμενο πολυτροπικό, κρίνεται αναγκαίος ο συνδυασμός διάφορων σημειωτικών τρόπων για να μεταδώσει αυτό πληροφορίες. Τα σύγχρονα κείμενα στην πλειοψηφία τους, εμπεριέχουν όχι μόνο γλωσσικό περιεχόμενο, αλλά και εικονιστικά, τυπογραφικά ή χρωματικά συστήματα (Παπαδοπούλου, 2001, 2005). Ένα κείμενο είναι πολυτροπικό όταν χρησιμοποιεί περισσότερους από έναν τρόπους αναπαράστασης του νοήματος όπως για παράδειγμα το χρώμα, γράμματα, αριθμούς κ.ά. (Kress, 2010).

### **1.2.1.Γλώσσα και οπτική επικοινωνία**

Οι Kress και Van Leeuwen (1996), υποστηρίζουν ότι όπως και η γλώσσα, έτσι και οι εικόνες, είναι ένα εξίσου σημαντικό μέσο επικοινωνίας. Επισημαίνουν επίσης, ότι η γλώσσα έχει παραχωρήσει τον κυρίαρχο ρόλο της στην εικόνα, χάνοντας την πρωτοκαθεδρία της ως μέσο επικοινωνίας. Σε ένα κείμενο, το οποίο συνδυάζει

γλώσσα και εικόνα, η γλώσσα χρησιμοποιείται περισσότερο ως μέσο σχολιασμού, ενώ η εικόνα είναι αυτή μέσω της οποίας εκφράζονται και προωθούνται ιδέες, αξίες και στερεότυπα (Kress & Van Leeuwen, 1966).

Οι δύο προαναφερθείσες μορφές επικοινωνίας εκφράζουν μηνύματα που κατασκευάζονται και ανήκουν στο πλαίσιο μίας κοινωνίας. Παρουσιάζουν δηλαδή, ένα βαθμό αναλογίας μεταξύ τους, καθώς αφενός αναπτύσσονται ταυτόχρονα μέσα σ' αυτήν και αφετέρου παρατηρείται ένας μεγάλος βαθμός ομοιότητας μεταξύ τους. Ωστόσο, η κάθε μορφή επικοινωνίας έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή περιορισμούς, προκειμένου να παράγει το νόημα του μηνύματός της. Δεν είναι πάντα εφικτό όσα πραγματώνονται από την εικόνα, να πραγματώνονται και από την γλώσσα, και αντίστροφα (Van Leeuwen, 1996).

Γενικά, υπάρχει πληθώρα αναπαραστατικών τρόπων που χρησιμοποιούν οι ανθρώπινες κοινωνίες για να παράγουν ένα νόημα. Η κάθε κοινωνία όμως, παράγει ένα νόημα με βάση τα δικά της κοινωνικά πλαίσια (Kress & Van Leeuwen, 1996). Όπως από κοινωνία σε κοινωνία αλλάζει ο προφορικός λόγος έτσι και η κάθε κοινωνία επιλέγει διαφορετικά, συνεχώς ανασχηματιζόμενα πολιτισμικά και σημειωτικά μέσα για την παραγωγή ενός νοήματος (Jewitt, 2009). Αν ληφθεί η κοινωνία ως βάση της επικοινωνίας, γίνεται αντιληπτό ότι όπως η ίδια διαφέρει από μία άλλη, έτσι θα υπάρχουν και μέσα σ' αυτήν ομάδες, με ποικίλα και διαφορετικά ενδιαφέροντα που θα διαφέρουν μεταξύ τους. Στην κοινωνική ζωή δημιουργούνται νοήματα τα οποία προκαλούν αντιδράσεις στις ανομοιογενείς ομάδες εντός της κοινωνίας (Kress & Van Leeuwen, 1996). Παρόλο που αυτή η παράμετρος δεν μελετάται στην παρούσα έρευνα, αποτελεί ένα σημαντικό θέμα προς μελέτη.

### **1.2.2. Η σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας**

Οι εικόνες έχουν ευρεία διάδοση στην σύγχρονη εποχή, όπου η κοινωνία διαρκώς εξελίσσεται και αλλάζει. Η σημαντική ανάπτυξη των εικόνων οφείλεται στα οπτικά ερεθίσματα που συναντώνται παντού μέσα στην κοινωνία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι οπτικές εικόνες στα βιβλία, στα περιοδικά, στους πίνακες ανακοινώσεων, στην τηλεόραση κ.α. (Cox, 2005).

Όσον αφορά την λειτουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, το νόημα μπορεί να παρέχεται είτε δια μέσου ενός κειμένου είτε δια μέσου μίας εικόνας, είτε συνήθως

μέσω όλων των τρόπων συνδυαστικά. Το νόημα που παρέχεται μπορεί να είναι το ίδιο, αλλά ενδεχομένως να αλλάζει ανάλογα με τον τρόπο που το καθένα δομείται στον γραπτό λόγο ή στον οπτικό τρόπο αντίστοιχα. Η εικόνα θεωρείται ως ένας εναλλακτικός τρόπος απόδοσης του νοήματος έναντι του γλωσσικού. Μία εικόνα καθαυτή όμως, μπορεί να απεικονίζει πληθώρα ενδεχόμενων νοημάτων καθώς αυτή εμπεριέχει, κατά κύριο λόγο, πολλά σημειωτικά στοιχεία. Το νόημα μίας εικόνας γίνεται πιο σαφές όταν υπάρχουν και γλωσσικά στοιχεία σ' αυτήν καθώς το νόημα της γίνεται πιο συγκεκριμένο (Kress & Van Leeuwen, 1996). Ένα πολυτροπικό κείμενο μπορεί να δημιουργήσει ένα διαφορετικό σύστημα νοηματοδότησης, το οποίο να μην αποδίδει ένα νόημα με πολλούς καινούριους τρόπους, αλλά μπορεί να αποδίδει και ένα διαφορετικού είδους νόημα (Hull & Nelson, 2005). Δηλαδή, όπως αναφέρουν οι Kress και Van Leeuwen (1996), ενώ ένα κείμενο και μία εικόνα παρουσιάζουν ένα κοινό νόημα, αυτό μπορεί να αλλάζει εξαιτίας του τρόπου που δομείται. Οι προαναφερθέντες και η Jewitt (2008), υποστηρίζουν την άποψη ότι η γλώσσα και η οπτική επικοινωνία αμφότερες, μπορούν να αποδώσουν ένα νόημα, αλλά η καθμία από αυτές το κάνει με τα δικά της μέσα, διαφορετικά και ανεξάρτητα, δημιουργώντας μια νέα εξ αποστάσεως σύνδεση μεταξύ τους (Kress & Van Leeuwen, 1996, Jewitt, 2008). Οι διαφορετικοί τρόποι έκφρασης μίας έννοιας/ενός νοήματος δεν μπορούν να αποδοθούν επακριβώς από το έναν στον άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, μια εικόνα δεν μπορεί να περιγράψει μια σκηνή όπως μπορεί η γλώσσα (Cope & Kalantzis, 2009).

Σύμφωνα με την Jewitt (2008), η κλασική σχέση μεταξύ εικόνας και κειμένου είναι αυτή κατά την οποία το γραπτό κείμενο λειτουργεί βοηθητικά για τον αναγνώστη, καθώς αναφέρεται στο νόημα της εικόνας και στο τι πρέπει να προσέξει ο αναγνώστης σ' αυτήν. Ο γραπτός λόγος ενισχύει μέσω της επανάληψης την εικόνα διότι τόσο η λέξη όσο και η εικόνα αναφέρουν το ίδιο νόημα. Εναλλακτικά, ο γραπτός λόγος επεκτείνει την εικόνα εφόσον επεξηγεί το νόημα του ενός και του άλλου. Ωστόσο, αυτές οι απόψεις δεν καλύπτουν τη σύγχρονη αντίληψη για την σχέση μεταξύ εικόνας και γραπτού λόγου.

Συνεπώς, ο γραπτός λόγος και η εικόνα διέπονται από διαφορετική λογική καθώς το γραπτό κείμενο ακολουθεί μια λογική χρονική σειρά, ενώ η εικόνα διέπεται από τη λογική της χωρητικότητας και της ταυτόχρονης προβολής (Kress, 2003). Η χωρική διάταξη των οπτικών στοιχείων παράγει ένα νόημα, το οποίο προκύπτει

ουσιαστικά από τον συνδυασμό σημασιολογικών στοιχείων και της αποτύπωσής τους στην εικόνα (Kress, 2010).

Ένας από τους ποικίλους ορισμούς της εικόνας είναι: *«η αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου ή η δημιουργία φανταστικών σκηνών... η εναργής και παραστατική αναπαράσταση (αντικειμένου, προσώπου, γεγονότος κτλ) στην φαντασία ή τη σκέψη, καθώς και η περιγραφή διά του προφορικού ή του γραπτού λόγου»* (Μπαμπινιώτης, 2002).

Οι λειτουργίες της εικόνας διαφέρουν από αυτές του προφορικού ή γραπτού λόγου. Ένα κείμενο μπορεί να παρουσιάσει μια πληροφορία με τις λέξεις που είτε γράφονται είτε διαβάζονται σ' αυτό. Ο γραπτός ή προφορικός λόγος οργανώνονται πάνω σε μια φωνολογία, σε λέξεις, σε συντακτικούς κανόνες και κανόνες γραμματικής. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντιδιαστολή με τις εικόνες καθώς βασίζονται στη λογική του κενού. Μια εικόνα, παρουσιάζει το νόημα της με βάση αυτό που εκθέτει. Η προσοχή του θεατή εστιάζεται σε οποιοδήποτε σημείο της εικόνας, από το οποίο νοηματοδοτεί την εικόνα ανάλογα με την δική του οπτική. Η σημασία της δηλαδή, προκύπτει από την εστίαση σε όσα εμπεριέχονται στο καρέ της εικόνας, όπως το μέγεθος της εικόνας, τα χρώματα, οι γραμμές και τα σχήματα (Jewitt, 2009).

Τα τελευταία χρόνια η αύξηση των εικόνων είναι ραγδαία. Έτσι, οι αναγνώστες δέχονται περισσότερα οπτικά ερεθίσματα, από τα οποία και αντλούν πληθώρα πληροφοριών (Van Leeuwen, 2006). Η ανάμειξη των γραπτών κειμένων με τα εικονιστικά στοιχεία δημιουργεί πολυτροπικά σύνολα τα οποία αποτελούν προκλήσεις για τον κάθε αναγνώστη καθώς απαιτείται από αυτόν, να προσαρμοστεί στις επεκτάσεις των κειμενικών πόρων και των ερμηνευτικών πρακτικών για να μπορέσει να κατανοήσει το νόημα αυτών των συνόλων (Serafini, 2012).

Όπως υποστηρίζει και ο Raw (1994), ένα κείμενο δεν μπορεί παρά να είναι ένα πολυτροπικό προϊόν, καθώς αυτό είναι συνήθως συνδεδεμένο με μία σειρά εικονιστικών στοιχείων. Ένα γραπτό κείμενο δεν υφίσταται ως ένα απλό ανάγνωσμα αλλά ως ένα πολυτροπικό κείμενο που έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

### **1.2.3.Χρώμα**

Το χρώμα αποκτά σημαντικό ρόλο στο χώρο της σημειωτικής, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, που μελετάται σαν έννοια, αρχικά από καλλιτέχνες και έπειτα από

θεωρητικούς. Σύντομα, το χρώμα αποκτά έναν εξίσου σημαντικό ρόλο και στον τομέα της κοινωνικής σημειωτικής, καθώς αυτό χρησιμοποιείται για την καθημερινή έκφραση των ιδεολογικών, διαπροσωπικών και κειμενικών νοημάτων. Οι καλλιτέχνες και οι σχεδιαστές χρησιμοποιούν το χρώμα για να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες και όχι απλά για να υπηρετήσουν τους σκοπούς της νατουραλιστικής αναπαράστασης. Το ίδιο συμβαίνει και στα σχέδια των παιδιών. Σε σχετική έρευνα των Burkitt, Barrett και Davis (2003), μελετήθηκε η σύγκριση της χρήσης των χρωμάτων που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα σχέδια τους ανάλογα με την συναισθηματική σημασία που δίνουν στο καθένα συναισθήμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, υπό πλήρως ελεγχόμενες συνθήκες, σε παιδιά ηλικίας 4-11 χρονών, και τους ζητούνταν να χρωματίσουν τα ήδη προσχεδιασμένα σχέδια ενός άνδρα, ενός δέντρου και ενός σκύλου. Αρχικά, τα παιδιά καλούνταν να χρωματίσουν ένα πρώτο σχέδιο αναφοράς στο οποίο το σχέδιο να είναι ουδέτερο, έπειτα ένα θετικό και ένα αρνητικό σχέδιο. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν πως τα προτιμώμενα χρώματα εντοπίζονταν στα θετικά σχέδια ενώ τα μη προτιμώμενα στα αρνητικά (Burkitt, Tala & Katri, 2007). Ένα ακόμη θέμα προς μελέτη απασχόλησε τους Burkitt, Barrett, και Davis, (2004), και εξέτασε κατά πόσο το χρώμα προτίμησης των παιδιών έχει σχέση με το χρώμα που επιλέγουν όταν χρωματίζουν σημαντικά συναισθηματικά στοιχεία για τα ίδια. Αρχικά τα παιδιά χρωμάτισαν με ένα ενιαίο χρώμα ένα πρώτο σχέδιο, το επονομαζόμενο σχέδιο αναφοράς, και στην συνέχεια χρησιμοποίησαν τα αγαπημένα τους χρώματα για τα θετικά σχέδια ενώ τα όχι τόσο αγαπημένα τους για τα αρνητικά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευθούν καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εργαστηριακές συνθήκες.

Οι παραπάνω έρευνες μελετούν το χρώμα που αποδίδεται στα σχέδια των παιδιών ανάλογα με τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται. Στην έρευνα των Burkitt, Barrett και Davis (2009), εξετάζεται το κατά πόσο οι χαρακτηρισμοί θετικά και αρνητικά επηρεάζουν τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών. Στην προκειμένη έρευνα συμμετείχαν 102 παιδιά ηλικίας 4-7 χρονών και σε δύο ομάδες καλούνταν να ζωγραφίσουν με βάση ένα θετικό και αρνητικό άνθρωπο και με έναν χαρούμενο ή λυπημένο. Διαπιστώθηκε ότι το σθένος του χαρακτηρισμού (θετικό έναντι αρνητικού), καθώς και το ειδικό ζεύγος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκε, επηρέασε τόσο το μέγεθος όσο και το χρώμα των σχεδίων των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν την ακριβή σημασία της κατανόησης των

συναισθημάτων κατά την ερμηνεία των παιδικών ζωγραφιών με βάση το μέγεθος και το χρώμα που δόθηκε στα σχέδια.

Οι κοινωνικοί σημειωτιστές, από την δική τους οπτική, αναγνωρίζουν ότι το χρώμα είναι εκφραστικό και βαρυσήμαντο, καθώς και ότι οι σημασίες του είναι διαφορετικές από αυτές που εκφράζονται από τα γλωσσικά συστήματα. Όπως η γλώσσα επιτρέπει στον άνθρωπο να συνειδητοποιήσει τις δράσεις του λόγου, έτσι και το χρώμα του επιτρέπει τη συνειδητοποίηση της δράσης του χρώματος. Αν ληφθεί υπόψη το χρώμα, σαν σημειωτικός πόρος, δεν μελετάται μόνο ως προς την τεχνολογία του, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο η σημασία του αναπτύχθηκε. Το ίδιο χρώμα μπορεί να εκφράζει πολλά διαφορετικά νοήματα και το ίδιο νόημα μπορεί να εκφραστεί με πολλά διαφορετικά χρώματα. Επιπλέον, πεδίο έρευνας της κοινωνικής σημειωτικής είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αναφέρονται στο χρώμα και στο πώς το χρησιμοποιούν.

Όπως αναφέρει ο Pastoureau (οπ. αναφ. στο Van Leeuwen, 2011), το χρώμα ορίζεται πρώτα απ' όλα σαν ένα κοινωνικό φαινόμενο. Η κοινωνία είναι που συνθέτει το χρώμα, που το ορίζει και το νοηματοδοτεί, που κατασκευάζει τους κώδικες και τις αξίες του, που το προσαρμόζει και καθορίζει την υπόστασή του.

Η ιστορία του χρώματος στηρίζεται σε μια ευρεία ποικιλία από σημασίες, που συνεχίζουν να είναι διαθέσιμες ως πηγή για επικοινωνία και έκφραση, και συνεχώς εμπλουτίζονται. Τα νέα χρώματα δεν αναπτύσσονται πάνω στο κενό. Αναπτύσσονται για να απαντήσουν στις νέες επικοινωνιακές και εκφραστικές ανάγκες μίας κοινωνίας. Υπάρχει πάντα ένας λόγος για τον οποίο δίνεται στο χρώμα μία σημασία με συγκεκριμένα αισθήματα ή ιδέες. Αυτό όμως, δεν σημαίνει ότι υπάρχει ένας αναπόφευκτος λόγος και μία επίδραση ανάμεσα στην ιδέα που εκφράζεται ή στο χρώμα που την εκφράζει (Van Leeuwen, 2011).

#### **1.2.4.Τυπογραφία**

Η ανάπτυξη στον τομέα της τυπογραφίας επηρεάζει την γλώσσα στο επίπεδο της συνεκτικότητας του λόγου. Ενώ μέχρι πρότινος, η συνεκτικότητα ενός κειμένου προσδιοριζόταν κατά κύριο λόγο από την γλώσσα, στην σύγχρονη εποχή, γίνεται όχι μόνο από το γλωσσικό τρόπο κατασκευής νοήματος, αλλά και από την διάταξη, την τυπογραφία και το χρώμα. Συνεπώς, όπως επισημαίνει ο Van Leeuwen (2006), για



την ανάγνωση ενός κειμένου, το οποίο περιέχει πέρα από γραπτό λόγο, εικόνες, χρώματα και ιδιαίτερη τυπογραφία, δεν επαρκούν μόνο οι ικανότητες της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά απαιτούνται επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, που θα επιτρέπουν την ενσωμάτωση των νέων μεθόδων ανάλυσης στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους της γλωσσικής δομής ενός κειμένου, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις (Van Leeuwen, 2006).

Η εμφάνιση της τυπογραφίας στην κοινωνική επικοινωνία, καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη θεωριών, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η λειτουργία αυτής της σημειωτικής (Van Leeuwen, 2005). Τυπογραφία είναι η τέχνη ή η τεχνική της διευθέτησης της οπτικής προβολής της γλώσσας (Τυπογραφία, Wikipedia).

Η ανάπτυξη της τυπογραφίας είναι ραγδαία, εξαιτίας της εξέλιξης της τεχνολογίας και οδηγεί σε νέες δυνατότητες για τα κείμενα. Ο καινοτόμος τρόπος που αναπτύσσεται η τυπογραφία στο σημειωτικό τοπίο, καθιστά αναγκαία την δημιουργία πόρων, που να αναφέρονται σ' αυτήν, ώστε να περιγράφεται η λειτουργία της και η χρηστικότητά της (Van Leeuwen, 2005). Οι σημαντικές αλλαγές που σημειώνονται στην τυπογραφία, την περίοδο που η τεχνολογία εξελίσσεται, επιφέρει αλλαγές και στη γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η τελευταία, να προσαρμόζεται στις τρέχουσες συνθήκες που διαμορφώνονται κάθε φορά (Cope & Kalantzis, 2009).

Η τυπογραφία δεν θεωρείται μόνο ως μια μορφή τέχνης, αλλά αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας από μόνη της. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να μην απομονωθούν από την τυπογραφία οι άλλες επικοινωνιακές λειτουργίες με τις οποίες συχνά συν-εμφανίζεται (Van Leeuwen, 2005, 2006). Σχετική έρευνα των Manoli και Papadopoulou (2016) εξετάζει πως παιδιά, που δεν ξέρουν ανάγνωση και βασίζονται σε πληροφορίες όπως το χρώμα και η τυπογραφία, μπορούν να προσεγγίσουν τα γλωσσικά μηνύματα τα οποία απεικονίζονται σε πολυτροπικά κείμενα. Η διερεύνηση των απαντήσεων έγινε ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, 19 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και 26 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο ότι η πλειοψηφία των παιδιών αναγνώριζε το περιεχόμενο μίας εικόνας από το χρώμα και την τυπογραφία της, αλλά και σε συνδυασμό και με τα ξεχωριστά γράμματα που ήδη γνώριζαν και διέκριναν στα γλωσσικά μηνύματα του πολυτροπικού κειμένου. Ακόμη, η πλειοψηφία αυτών των ηλικιών έτεινε να κοιτά περισσότερο τα οπτικά ερεθίσματα έναντι των γλωσσικών (Manoli & Papadopoulou, 2016). Συνεπώς, σε ένα πολυτροπικό κείμενο είναι δυνατόν να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό του όχι με

βάση μόνο το γλωσσικό μήνυμα, αλλά και από το χρώμα του και την τυπογραφία που εμπεριέχονται σ' αυτό.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως αυτός ο νέος τρόπος γραφής υιοθετείται από την πλειοψηφία των ανθρώπων, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιος κανόνας για την σύνθεσή του. Όπως υποστηρίζει και ο Martin (οπ. αναφ. στο Van Leeuwen, 2006), στον γραπτό λόγο υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες γραμματικής, οι οποίοι επιτρέπουν με διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας να αποδοθεί ένα νόημα. Για παράδειγμα, με την κατάλληλη χρήση των ρημάτων προβαίνεις σε δηλώσεις ή κάνεις ερωτήσεις. Στην εικόνα αυτό επιτυγχάνεται με το μέγεθος της γραμματοσειράς που θα επιλεγεί, με το σύστημα του βλέμματος ή της συγκεκριμένης οπτικής γωνίας που προβάλλεται κάτι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα καρτέ κόμικς στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Η τυπογραφία επομένως, δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι των επικοινωνιακών λειτουργιών αλλά αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα τους και γι' αυτό το λόγο εντάσσεται στην πολυτροπικότητα.

## **1.3.Κομικς**

### **1.3.1.Ιστορική ανασκόπηση**

Γύρω στα τέλη του 15<sup>ου</sup> αιώνα άρχισαν να κυκλοφορούν έντυπα και φυλλάδια των οποίων το περιεχόμενο αποτελούνταν από ιστορίες ποικίλου ενδιαφέροντος με παράλληλη εικονική πληροφορία. Πολλά από αυτά είχαν απήχηση στο κοινό, εξαιτίας της πλοκής των ιστοριών τους και του χαμηλού κόστους τους. Η τυπική εμφάνιση των κόμικς, ως είδος, χρονολογείται περίπου τη δεκαετία του 1890 (Les, 1971). Τα κόμικς έκαναν την πρώτη τους εμφάνιση στις Η.Π.Α, το 1896, με τις γεμάτες χιούμορ περιπέτειες του επονομαζόμενου «Κίτρινου παιδιού» (Αγραφιώτης, 2005, σελ. 37). Μεταξύ του 1920-1925, παρατηρήθηκε μία ξαφνική ωρίμανσή τους, ιδιαίτερα στο λεξιλόγιο και συντακτικό τους. Η πληθώρα των κόμικς είχε ως αποτέλεσμα την μείωση του επιπέδου τους και την κακή ποιότητα τους. Ο κάθε κομικογράφος αρχίζει να ακολουθεί την δική του θεματολογία για την δημιουργία κόμικ προκειμένου να κάνει διακριτό το προσωπικό του ύφος (Les, 1971). Άλλωστε,

η πληθώρα των αφηγητικών μέσων επιτρέπει στον καθένα δημιουργό να εκφραστεί με τον δικό του προσωπικό και ιδιαίτερο τρόπο (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

Την περίοδο του Β' Παγκοσμίου πολέμου τα κόμικς παρήκμασαν. Κύριο θέμα των κόμικς της περιόδου ήταν ο πόλεμος και αυτό συνεχίστηκε και στο πέρας του, μέχρι το 1950. Η περίοδος αυτή στιγματίστηκε τα κόμικς διότι είναι η μοναδική, σημαντική και αληθινή εμπειρία που έχει αποδοθεί ποτέ σε κόμικς. Την περίοδο μεταξύ 1945-1950, επικρατεί μία αβεβαιότητα ως προς το περιεχόμενο των κόμικς. Ύστερα από μία μακρά περίοδο πολέμου, ήταν δύσκολο να δημιουργηθεί ένα κόμικς του οποίου το περιεχόμενο να είναι αστείο (Les, 1971).

Τη δεκαετία του 1950, τα κόμικς έκαναν την εμφάνιση τους στην Ελλάδα, όπου κυκλοφόρησαν αρχικά τα «Κλασσικά Εικονογραφημένα». Την επόμενη δεκαετία, του 1960, κάνουν την εμφάνισή τους τα περιοδικά των «Μίκυ Μάους», «Αστερίξ» και «Λούκυ Λούκ» (Αγραφιώτης 2005, σελ.41-59).

Ειδικότερα, ο Αστερίξ είναι μία σειρά από γαλλικά κόμικς. Συγγραφέας τους είναι ο Ρενέ Γκοσίνι και εικονογράφος τους ο Άμπλερ Ουντερζό. Ο τελευταίος μετά τον θάνατο του Γκοσίνι, το 1997, ανέλαβε και την συγγραφή των έργων. Ο Αστερίξ πρωτοεμφανίστηκε στο γαλλο-βελγικό περιοδικό-κόμικ Pilot τον Οκτώβριο του 1959.

Οι ιστορίες διαδραματίζονται σε ένα γαλατικό χωριό του οποίου οι κάτοικοι αντιστέκονται στους Ρωμαίους. Πρωταγωνιστές είναι ο Αστερίξ και ο φίλος του Οβελίξ. Οι ιστορίες τους τοποθετούνται τόσο στο χωριό ή γύρω απ' αυτό, όσο και σε ξένες χώρες, όπου και ταξιδεύουν. Ο Αστερίξ είναι ένα από τα πιο δημοφιλή γαλλο-βελγικά κόμικς στον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ευρώπη. Επίσης, έχει μεταφραστεί σε τουλάχιστον 100 γλώσσες (Αστερίξ, Wikipedia). Όπως υποστηρίζουν οι Θεοδωρίδης και Χαλκιά (2005), πιθανώς ο Αστερίξ να δημιουργήθηκε με την παιδαγωγική πρόθεση να εξοικειώσει τα παιδιά με μία εποχή που απείχε χρόνια από την δική τους.

### **1.3.2.Τι είναι κόμικς;**

Τα κόμικς είναι ένα είδος οπτικής τέχνης, αποτελούμενης από εικόνες και συνοδευτικό κείμενο. Μία μορφή εικονιστικής αφήγησης, που αποτελείται από σταθερές σχεδιασμένες εικόνες σε συνδυασμό με κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν τα λόγια των χαρακτήρων, υπό την μορφή μπαλονιών διαλόγου ή ως συννεφάκια

κειμένου. Τα λόγια του αφηγητή τοποθετούνται εντός της λεζάντας (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001).

Τα κόμικς ακολουθούν συγκεκριμένες συμβάσεις που επιτρέπουν στον κάθε αναγνώστη να γνωρίζει, πριν ακόμη διαβάσει το κείμενο, τι αυτό διαπραγματεύεται (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004). Αυτές οι συμβάσεις είναι ουσιαστικά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός κόμικ, τα οποία ο δημιουργός χρησιμοποιεί σκόπιμα, προκειμένου να δημιουργήσει μία ασυνείδητη εντύπωση στον αναγνώστη. Ενδεικτικά, κάποια χαρακτηριστικά είναι το μέγεθος των γραμμάτων, το χρώμα, η μορφή των μπαλονιών διαλόγου κτλ. Ενδεχομένως, η σκοπιμότητα αυτή του δημιουργού να επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών, προκειμένου να αυξηθεί η δύναμη του οπτικού μηνύματος. Από την άλλη, ενδέχεται να επιδιώκεται η ασυμφωνία μεταξύ των χαρακτηριστικών, με σκοπό ο αναγνώστης να είναι ελεύθερος σε ανοιχτές ερμηνείες των όσων συμβαίνουν (Γρόσδος, 2011).

Ο εξοικειωμένος αναγνώστης ενός κόμικ γνωρίζει τι πρόκειται να διαβάσει. Εάν πρόκειται δηλαδή για διάλογο ή αφήγηση, αν πρόκειται για σκέψεις ή λόγια, για το πόσοι ομιλητές μιλούν και αν χρησιμοποιείται ευθύς ή πλάγιος λόγος (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004). Ακόμη, ο αναγνώστης είναι σε θέση να αναγνωρίσει ένα έργο κόμικ από τα σκίτσα που εμπεριέχονται σ' αυτό. Ο κάθε σκιτσογράφος ακολουθεί την προσωπική του έκφραση προκειμένου να δημιουργήσει το έργο του και να ορίσει την ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος της αφήγησης. Επιπλέον, το προσωπικό ύφος του δημιουργού είναι συνήθως φανερό σε όλα τα έργα του. Έτσι, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό η εξέλιξη της ιστορίας του έργου του κάθε συγγραφέα (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

### **1.3.3.Οι συμβάσεις των κόμικς**

Στη διάρκεια των χρόνων έχουν αναπτυχθεί συμβάσεις που επιτρέπουν στους εξοικειωμένους χρήστες να αναγνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά ενός κόμικ.

Η ύπαρξη των μπαλονιών στα καρτέ των κόμικς αποτελεί ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά τους (Κανατσούλη, 1995). Τα «μπαλονάκια διαλόγου» (McCloud, 2014, σελ. 134), ή συννεφάκια κειμένου αποτελούν ένα είδος γραπτής αποτύπωσης του προφορικού μεταγεγραμμένου λόγου (McCloud, 2014), και με το λεκτικό κείμενο

που εμπεριέχουν επεκτείνουν το νόημα της εικόνας (βλ. Σχήμα 1) (Kress & Van Leeuwen, 1996). Ακόμη, λειτουργούν ως ένα οπτικό μέσο που καλύπτει τα σύμβολα που εφευρίσκονται ή προσαρμόζονται προκειμένου να εκφραστεί κάτι μη λεκτικό σε γραπτή μορφή (βλ. Σχήμα 2). Το σχήμα των μπαλονιών αλλάζει και προσαρμόζεται εξίσου στις ανάγκες οπτικοποίησης μίας λεκτικής ή μη πληροφορίας και ανάλογα με το σχήμα του, εκφράζει και τον διαφορετικό τρόπο σκέψης ή της ομιλίας (βλ. Σχήμα 2) (McCloud, 2014).

### Σχήμα 1.

Λεκτικό κείμενο που εμπεριέχεται στο μπαλόνι διαλόγου και επεκτείνει το νόημα της εικόνας.



### Σχήμα 2.

Μη λεκτική πληροφορία σε γραπτή μορφή (ερωτηματικό, θαυμαστικό). Έντονες γωνίες για οπτικοποίηση της λεκτικής πληροφορίας που αφορά κάτι τρομερό που συμβαίνει (διαφορετικός τρόπος ομιλίας).

Η σύνδεση του κάθε μπαλονιού με το πρόσωπο που μιλά γίνεται είτε με μία σειρά από μπουρμπουλήθρες που παραπέμπουν στις κρυφές σκέψεις του ομιλητή, είτε με μία οξεία απόφυση που κάνει αντιληπτό ότι πρόκειται για τα λόγια του ομιλητή και ταυτόχρονα υποδεικνύει και το πρόσωπο που μιλά (βλ. Σχήμα 1). Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο, ότι υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες τα λόγια δεν εκφράζονται μέσα σε πλαίσια και μπαλόνια, αλλά αιωρούνται ελεύθερα εντός της εικόνας (βλ. Σχήμα 3). Αυτό παρατηρείται στην περίπτωση όπου ένα μήνυμα είναι

πολύφωνο και δεν μπορεί να αρκεστεί στο καθιερωμένο πλαίσιο του μπαλονιού (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004). Οι λέξεις που εμπεριέχονται στα μπαλόνια διαλόγου ή βρίσκονται αόριστα στην εικόνα, μπορούν να αποτυπώνονται με διάφορα στυλ γραμματοσειράς ώστε να ενισχύσουν και αυτές με τον τρόπο τους την απόδοση σε γραπτή μορφή του ηχητικού μηνύματος (βλ. Σχήμα 3, 4) (McCloud, 2014).

### Σχήμα 3.

Αιωρούμενα γράμματα εντός της εικόνας



### Σχήμα 4.

Αιωρούμενα τρεμάμενα γράμματα που ενισχύουν σε γραπτή μορφή τον φόβο του ήρωα.

Τα μπαλόνια στα κόμικς, βοηθούν τον αναγνώστη στο να εστιάσει την προσοχή του σε σημεία που προάγουν την λογική αφήγηση. Γι' αυτό, δεν πρέπει ο λόγος να θεωρηθεί ως υποδεέστερος της εικόνας. Η δυναμική παρουσία της εικόνας που αφηγείται κάτι ενισχύεται ακόμη περισσότερο με τη χρήση του λόγου των μπαλονιών (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001).

Η εικόνα αποτελεί το πιο σημαντικό εκφραστικό μέσο στα κόμικς και ο ρόλος της θεωρείται κυρίαρχος στα κόμικς καθώς αποτελεί τον πιο σημαντικό φορέα της αφήγησης. Ειδικότερα, αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως μέσο απεικόνισης ενός πράγματος, αλλά και ως ανάδειξη μίας ρητορικής της εικόνας (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Οβελίξ ο οποίος είναι χοντρός και όλοι οι αναγνώστες το γνωρίζουν τόσο από τον τρόπο που απεικονίζεται

ο Οβελίξ, όσο και από τα λόγια του ίδιου (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005). Η σχέση της εικόνας και του λόγου στα κόμικς είναι συμπληρωματική καθώς χρησιμοποιείται μία ισότιμη δόση των δύο στοιχείων γεγονός που ισορροπεί τα αφηγηματικά αυτά μέσα (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001). Ωστόσο, όπως αναφέρει η Μίσιου (2010), ένα κόμικς που δεν περιέχει λόγια και περιέχει μόνο εικόνες θεωρείται κόμικς, ενώ η μη ύπαρξη εικόνας αναιρεί αυτόματα τον χαρακτήρα του κόμικ.

Συχνά στα κόμικς εντοπίζονται στοιχεία τα οποία είναι έξω από την γλώσσα και την πλαισιώνουν με την χρήση σημείων στίξης. Τα σημεία στίξης χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο για να εκφράσουν ένα συναίσθημα. Τα πιο δημοφιλή είναι το ερωτηματικό και το θαυμαστικό, συνήθως σε πολλαπλό αριθμό από τον κανονικό. Ακόμη, οι γραμμές που χρησιμοποιούνται για να πλαισιώσουν τα γράμματα μπορεί να είναι όχι καμπυλωμένες αλλά έντονες και γωνίες. Αυτό δίνει στο κείμενο την αίσθηση της οργής και του θυμού των προσώπων (βλ. Σχήμα 6) (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004).

#### Σχήμα 5.

Έκφραση συναισθημάτων με τη χρήση σημείων στίξης εντός ή εκτός μπαλονιού διαλόγου.



#### Σχήμα 6.

Έντονες γραμμές πλαισίου που προσδίδουν αίσθηση οργής και θυμού προσώπων.

Το πλαίσιο χρησιμοποιείται για το διαχωρισμό και τη σύνδεση συγκεκριμένων οπτικών στοιχείων σε ένα πολυτροπικό σύνολο (όπως στην εικόνα που παρατίθεται). Τα κυριότερα πλαίσια είναι τα σύνορα και οι γραμμές που χρησιμοποιούνται για την οριοθέτηση των εικόνων (Machin, 2007).

Αξίζει να επισημανθεί, πως στα κόμικς, κείμενο δεν νοείται μόνο τα μικρά γραπτά κείμενα εντός των μπαλονιών αλλά το συνολικό περιεχόμενο της αφήγησης (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005). Η χρονική εξέλιξη της αναπαράστασης επιτυγχάνεται από αναπήδηση από την μία εικόνα στην άλλη προκειμένου να μην διακόπτεται η αλληλουχία της διήγησης (Μαρτινίδης, 1990). Τα εικονιστικά σχήματα των κόμικς τοποθετούνται με συγκεκριμένη σειρά προκειμένου αφενός να μεταδώσουν πληροφορίες και αφετέρου να προκαλέσουν στον αναγνώστη μία αισθητική αντίδραση (McCloud, 2014).

Για την ανάγνωση ενός κόμικς τηρείται η κανονική ακολουθία από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά, που πριμοδοτεί και την χρονική ακολουθία της αναπαράστασης. Τα μπαλόνια με τα λόγια του κάθε προσώπου, τοποθετούνται και αυτά αντίστοιχα με την σειρά που μιλούν τα πρόσωπα στο κάθε καρέ. Το είδος της αφήγησης ενός κόμικς καθορίζεται από την τοποθέτηση του κειμένου στη σελίδα, της θέσης του και του σχήματος που δίνεται στο πλαίσιο που την περιβάλλει. Για την χρήση πλάγιου λόγου, τα λόγια τοποθετούνται μέσα σε ορθογώνιο πλαίσιο (βλ. Σχήμα 7). Για να δηλωθεί ο διάλογος, χρησιμοποιούνται οβάλ πλαίσια (βλ. Σχήμα 8). Η αντικειμενικότητα της αφήγησης επιτυγχάνεται με τον εμπλουτισμό εικονογραφικών στοιχείων εντός του πλαισίου, που αποτυπώνονται σε σχήμα παπύρου ή περγαμηνής. Εναλλακτικά το ίδιο μοτίβο μπορεί να αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα εφόσον αυτά ανήκουν στο παρελθόν και δεν εικονογραφούνται (βλ. Σχήμα 9) (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004).

### Σχήμα 7.

Ορθογώνιο πλαίσιο για χρήση πλάγιου λόγου.







**Σχήμα 8.**

Οβάλ πλαίσια για δήλωση διαλόγου.

**Σχήμα 9.**

Πλαίσιο σε σχήμα παπύρου-περγαμηνής για αντικειμενική αφήγηση ή για αναφορά σε ιστορικά γεγονότα.



Η συγκεκριμένη σειρά των σχημάτων και των εικόνων γίνεται προκειμένου να δηλωθεί η χρονική ακολουθία της αναπαράστασης. Τα σκίτσα, με τον δικό τους τρόπο, διηγούνται κάτι αξιοποιώντας την τακτική της διαδοχής. Συνεπώς, παρατηρείται μία στενή αλληλένδετη σχέση μεταξύ χώρου και χρόνου. Η ταξινόμηση του χώρου είναι αυτή που καθορίζει και την χρονική ακολουθία της αναπαράστασης (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001).

Η χρονική ακολουθία της αναπαράστασης επιτυγχάνεται τόσο με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, όσο και με την λειτουργία του χρώματος ως ένδειξη αλλαγής του χρόνου. Παρατηρείται πως τα έντονα και φωτεινά χρώματα, παραπέμπουν στην χρονική διάρκεια της ημέρας (βλ. Σχήμα 10), ενώ τα πιο σκοτεινά χρώματα φανερώνουν την εναλλαγή της μέρας σε νύχτα βλ. Σχήμα 11). Το πέρασμα του χρόνου λοιπόν μπορεί να αποδοθεί και από την εναλλαγή των χρωμάτων του χώρου (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001).

### Σχήμα 10.

Φωτεινά χρώματα παραπέμπουν σε χρονική διάρκεια ημέρας.



### Σχήμα 11.

Σκοτεινά χρώματα αποτυπώνουν την νύχτα.

Επίσης, το χρώμα είναι ένα τυπογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο χρησιμοποιείται για να ταξινομήσει ή για να κάνει διάκριση μεταξύ των στοιχείων ενός σχεδίου και είναι αυτό που συνθέτει συνολικά μια εικόνα ως σχέδιο (Machin, 2007). Όπως αναφέρει και ο Van Leeuwen (2011), το χρώμα συνδέεται άμεσα με την έκφραση συναισθημάτων και κοινωνικών νοημάτων, και λειτουργεί ως σημειωτικός πόρος για έκφραση και επικοινωνία στα πλαίσια μιας κοινωνίας (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004). Η διαμόρφωση μιας εικόνας μπορεί να γίνει από το χρώμα, τον λευκό χώρο και την σχετική θέση των στοιχείων (Machin, 2007). Χαρακτηριστικά, το κόκκινο (βλ. Σχήμα 12) ή πράσινο που αντικαθιστά το λευκό μιας σελίδας είναι αυτό που εκφράζει αισθήματα οργής και θυμού, δίνοντας μια αίσθηση εχθρικής διαμάχης (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004).

### Σχήμα 12.

Διαμόρφωση χώρου ανάλογα με το χρώμα (κόκκινο= θυμός).



Το χρώμα και το σχέδιο δεν χαρακτηρίζουν μόνο το κάθε καρέ ξεχωριστά για να αποτυπώσουν κάτι, αλλά αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο του συνόλου του αφηγήματος ενός δημιουργού και εκφράζουν σε γενικότερο πλαίσιο το προσωπικό του ύφος (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

Το μέγεθος των χαρακτήρων είναι ένα τυπογραφικό χαρακτηριστικό που προσδίδει έμφαση και προσθέτει ένταση στην εικόνα (βλ. Σχήμα 13). Το μέγεθος που προσδίδεται σε ορισμένα στοιχεία της εικόνας ή στην γραμματοσειρά που εμπεριέχεται σε μια εικόνα, τους δίνει ανάλογα με την μεγέθυνση ή σμίκρυνσή τους την αντίστοιχη έμφαση (Machin, 2007).

### Σχήμα 13.

Μέγεθος χαρακτήρων και γραμματοσειράς για έμφαση και ένταση στην εικόνα.



Το μέγεθος και η ένταση των γραμμάτων συνδυαστικά με την γραφή σε κεφαλαία γράμματα φανερώνουν μια ένταση στην φωνή του ομιλητή. Πιο μεγάλα και πιο έντονα γράμματα παραπέμπουν σε ηχηρή φωνή και αυξάνουν τα πάθη (βλ. Σχήμα 14, 16), ενώ πιο μικρά και λεπτά παραπέμπουν σε χαμηλόφωνο διάλογο ή ψίθυρους. Ωστόσο, υπάρχει και ο συνδυασμός των μεγάλων και μικρών γραμμάτων, γεγονός που παραπέμπει στην αυξομείωση της φωνής κατά την ανάγνωση (βλ. Σχήμα 16). Το μέγεθος των γραμμάτων δέχεται πληθώρα αλλαγών κατά την γραφή καθώς ανάλογα με την αλλαγή που δέχεται εκφράζει τα αισθήματα της έκπληξης, της δυσφορίας, της

χαράς, της αντίρρησης. Επίσης, όταν ένα κείμενο παρουσιάζεται τρεμάμενο φανερώνεται το αίσθημα του φόβου και την αφόρητης προσμονής (βλ. Σχήμα 15) (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004).

#### Σχήμα 14.

Πιο μεγάλη και έντονη γραμματοσειρά λέξεων μίας πρότασης προσδίδουν ένταση στον ομιλητή.



#### Σχήμα 15.

Τρεμάμενα γράμματα προσδίδουν αισθήματα φόβου και προσμονής.

Το βάρος είναι ένα άλλο τυπογραφικό χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την εμφάνιση μιας γραμματοσειράς. Επηρεάζει δηλαδή, τον τρόπο που κυμαίνονται οι γραμμές, από λεπτές σε πιο έντονες. Το βάρος χρησιμοποιείται προκειμένου να δημιουργήσει έμφαση στις μορφές κατά την παρουσίαση τους. Η αύξηση του βάρους μιας γραμματοσειράς μπορεί να αυξήσει την περίοπτη θέση ή το επίπεδο της σημασίας που θέλει να αποδοθεί στην μορφή. Από την άλλη πλευρά, η αραίωση των χαρακτηριστικών μιας γραμματοσειράς μπορεί να μειώσει την προσοχή που δίδεται στην μορφή (βλ. Σχήμα 16) (Machin, 2007).

### Σχήμα 16.

Αυξομείωση γραμμάτων ισούται με αυξομείωση έντασης φωνής και επιπέδου προσοχής που δίνεται στην μορφή.



Παρατηρείται επίσης, πως ορισμένες φορές, οι λέξεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία καθώς οπτικοποιούνται σε τέτοιο βαθμό που θυμίζουν λογότυπο. Οι λέξεις αυτές επαναλαμβάνονται διαρκώς με τον ίδιο τρόπο γεγονός που τις καθιστά ισχυρές εικόνες λέξεων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το λογότυπο του Αστερίξ. Ακόμη και στους τίτλους των ελληνικών εκδόσεων, το όνομα του Γαλάτη ήρωα γράφεται με μικρά γράμματα και με λατινικούς χαρακτήρες. Ενώ οι τίτλοι των κόμικς μεταφράζονται στα ελληνικά και γράφονται κατά κύριο λόγο με κεφαλαία γράμματα, το λογότυπο του Αστερίξ γράφεται πανομοιότυπα, παρά τα προβλήματα της συνέπειας στη γλώσσα του κειμένου (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004).

### Σχήμα 17.

Λογότυπο Αστερίξ με λατινικούς χαρακτήρες.



#### 1.3.4. Κειμενικές προσεγγίσεις των κόμικς

Η αφήγηση των κόμικς, που συντελείται κατεξοχήν από εικόνες, χαρακτηρίζεται ως ένα σημαντικό μέσο υποβολής μηνυμάτων, αξιών και ιδεολογιών. Η

εικονοποιημένη αυτή αφήγηση επηρεάζει συνειδήσεις, προβάλλει και κατοχυρώνει νέους κώδικες επικοινωνίας με συνεπακόλουθο την επιρροή στον τρόπο με τον οποίο κανείς προσλαμβάνει και κατανοεί το περιβάλλον του. Οι εικόνες των κόμικς δημιουργούν μια αφηγηματική ροή η οποία προκύπτει από διάφορες κειμενικές λειτουργίες, όπως από τη θεματολογία του, την πλοκή της ιστορίας, την ανάπτυξη των χαρακτήρων, του χώρου και του χρόνου όπου διαδραματίζεται η ιστορία κ.ά. (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

Το κάθε καρέ, τοποθετούμενο δίπλα σ' ένα άλλο, προσδίδει μία αίσθηση κίνησης κατά την ανάγνωση. Συνεπώς, η δράση και η ροή της αφήγησης ενός κόμικς προκύπτει μέσα από χωρισμένα διαδοχικά στιγμιότυπα εικόνων. Ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστεί η δράση είναι στην ευχέρεια του δημιουργού ο οποίος επιλέγει να εστιάσει σε σημεία που θέλει να δώσει ιδιαίτερη σημασία. Δημιουργεί λοιπόν, έναν δικό του προσωπικό ρυθμό στην αφήγηση ή αλλιώς ο δημιουργός επιλέγει την αφηγηματική ροή που τον χαρακτηρίζει ως προσωπικότητα. Παραθέτονται οι εξής τέσσερις συγκειμενικές παράμετροι από τις οποίους εξαρτάται η αφηγηματική ροή στα κόμικς:

- ✚ Πρώτον, η κλίμακα του κάδρου που ορίζεται ως το εμβαδόν που καταλαμβάνει σε ένα καρέ το πρόσωπο ή κάποιο άλλο χαρακτηριστικό του ήρωα. Ανάλογα με τον χώρο που καταλαμβάνει το κάθε πρόσωπο εντάσσεται είτε στο γενικό κάδρο που οι ήρωες φαίνονται από μακρινή απόσταση και φαίνονται ελάχιστα, είτε στο μεσαίο κάδρο όπου οι ήρωες καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο στην εικόνα έναντι του περιβάλλοντός τους και συνήθως ενδιαφέρει να παρουσιαστεί η μεταξύ σχέση μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων καθώς και η δράση τους. Τέλος, υπάρχει και το κοντινό κάδρο στο οποίο τα πρόσωπα κυριαρχούν. Σκοπός επιλογής αυτών των κάδρων είναι ο τονισμός των συναισθημάτων των ηρώων ή ο τονισμός μίας σημασίας της αφήγησης.



- ✚ Δεύτερον, η οπτική γωνία από την οποία παρουσιάζεται ένας ήρωας ή μια εικόνα. Ο αναγνώστης βρίσκεται σχεδόν πάντα στο ίδιο ύψος με το επίπεδο των ηρώων. Μοιάζει δηλαδή σαν να είναι ένας όρθιος παρατηρητής δίπλα στους ήρωες.
- ✚ Τρίτον, το μοντάζ αποτελεί έναν ακόμη συγκειμενικό παράγοντα της αφηγηματικής ροής στα κόμικς. Το μοντάζ είναι αυτό που στρέφει τη ματιά του αναγνώστη εκεί που επιθυμεί ο δημιουργός του έργου και είναι το σημείο εκείνο στο οποίο θέλει να δώσει έμφαση.
- ✚ Τέταρτον, είναι η διάταξη και το εμβαδόν που καταλαμβάνουν οι εικόνες μέσα στον χώρο. Μπορεί δηλαδή να αλλάζει το μέγεθος των εικόνων ή να αλλάζει μόνο το πλάτος τους. Ενδέχεται ακόμη και ένα καρέ να καταλαμβάνει μία ολόκληρη σελίδα του έργου. Όλα αυτά εξαρτώνται από τις επιθυμίες του τι θέλει να παρουσιάσει κάθε φορά ο δημιουργός (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).



Η έρευνα της Yannicoroulou (2004), μελέτησε κατά πόσο παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να βγάλουν νόημα από ορισμένες οπτικές εικόνες που είναι κοινές στα κόμικς, σε παιδικά βιβλία και βιβλία που αναφέρονται σε περιβαλλοντικά θέματα, εξετάζοντας την αφήγηση, τα παραγλωσσικά στοιχεία, τα συναισθήματα και την λειτουργία των ηρώων όσο και τον ρόλο της μητρικής τους γλώσσας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ρόδο και έλαβαν μέρος σ' αυτήν όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας του νησιού (174 αγόρια και 184 κορίτσια). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το συναίσθημα του θυμού που υποδεικνύει την ομιλία μέσα σε μια φούσκα σχεδιασμένη με πολλές γωνίες τείνει να είναι το πιο αναγνωρίσιμο στα παιδιά σε ποσοστό 87,1%. Έπειτα, το συναίσθημα της ευγένειας που υποδεικνύει την ομιλία σε μια ανθισμένη φούσκα αγγίζει σε αναγνωρισιμότητα το 83.7%, ενώ η αύξηση της φωνής με τα ογκώδη γράμματα ήταν αναγνωρίσιμη σε ποσοστό 78.7%. Τα παιδιά είχαν μικρότερη απόδοση στην διαφοροποίηση της προφοράς λέξης και των ανέκφραστων σκέψεων: λιγότεροι από τους μισούς αναγνώρισαν την ομιλία και τη σκέψη (49.7% κι 47,5% αντίστοιχα). Η μεγαλύτερη σύγχυση παρατηρήθηκε στην οπτική μετάφραση. Μόνο το 36,5% και 37,1% μπόρεσαν να «αντιληφθούν» την οπτικοποιημένη, συμβατική αναπαράσταση της αρχαίας ελληνικής και της αιγυπτιακής γλώσσας. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την ευαισθητοποίηση των παιδιών στις οπτικές ενδείξεις (Yannicoroulou, 2004). Συνεπώς γίνεται αντιληπτό κατά πόσο επιτυγχάνεται η γνώση των παιδιών μέσω της οπτικής γλώσσας που είναι κοινή σε κόμικς και παιδικά βιβλία, πριν αυτά μάθουν να διαβάζουν.

## **1.4. Συναισθήματα**

### **1. 4.1. Απόδοση νοήματος στην εικόνα**

Αρχικά, είναι σκόπιμο να οριστεί η έννοια της εικόνας από την σκοπιά που αφορά την παρούσα έρευνα. *«Εικόνα είναι η αποτύπωση, η απομνημόνευση, της εμφάνισης ενός ή περισσότερων αντικειμένων ή προσώπων. Η αποτύπωση αυτή μπορεί να γίνεται σε μέσο όπως το χαρτί, στη μνήμη και την οθόνη ενός υπολογιστή ή μιας φωτογραφικής μηχανής, στο ανθρώπινο μυαλό κλπ. Η εικόνα περιέχει συνήθως πληροφορία δύο ή τριών διαστάσεων»* (Εικόνα, Wikipedia). Συνεπώς, είναι δύσκολο



να αποδοθεί ένας ακριβής ορισμός για την εικόνα καθώς η εικόνα μπορεί να οριστεί με ποικίλους τρόπους ανάλογα με αυτό που κάθε φορά εξυπηρετεί (Cox, 2005).

Μία εικόνα, σύμφωνα με τον Βρύζα (1997), μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την υποκειμενική ερμηνεία του καθενός. Η ερμηνεία της εικόνας αφορά τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του καθενός και γι' αυτό το λόγο η εικόνα χαρακτηρίζεται ως πολυσημική. Το τι σημαίνει, δηλαδή, μία εικόνα μπορεί να εκφραστεί διαφορετικά από τον καθένα (Βρύζας, 1997). Κατά την προβολή μίας εικόνας, ο καθένας εστιάζει την προσοχή του στο σημείο που πιθανόν κατανοεί ή σ' αυτό που προτιμά, και αντίστοιχα λαμβάνει ορισμένα μηνύματα, από την πληθώρα των μηνυμάτων που μία εικόνα προσφέρει (Thomas & Jolley, 1998). Με αυτά τα δεδομένα, η ανάγνωση και κατανόηση μίας εικόνας καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη (Βρύζας, 1997), ιδιαίτερα αν η εικόνα κρύβει βαθύτερα νοήματα πίσω από αυτό που απεικονίζεται (Cox, 2005). Μία άλλη διάσταση της εικόνας είναι επιπλέον και το τι αυτή απεικονίζει (Βρύζας, 1997). Από την άλλη πλευρά, οι εικόνες μπορούν να θεωρηθούν εύκολες ως προς την ανάγνωση και κατανόησή τους, όταν απεικονίζουν κάτι το οικείο για τον αναγνώστη. Γενικά, υποστηρίζεται ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν μία εικόνα είναι συνήθως ευρέως γνωστά σε όλους, αλλά ο καθένας ατομικά έχει τη δυνατότητα να κοιτάξει πέρα από τα στοιχεία της εικόνας και να εστιάσει σε συγκεκριμένες σκηνές, διαθέσεις, συναισθήματα που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον (Cox, 2005).

#### **1.4.2. Οι εικόνες των παιδιών**

Όπως αναφέρει η Cox (2005), το πρώτο βιβλίο που περιείχε εικόνες, μερικές εκ των οποίων ήταν σχεδιασμένες από παιδιά, ήταν του Torpfer το 1948. Έκτοτε ακολούθησε μία γκάμα από δημοσιεύσεις που εμπειρεύσαν εικόνες από σχέδια παιδιών. Στο πέρασμα των χρόνων, αναπτύχθηκαν ποικίλες προσεγγίσεις σχετικά με την μελέτη των παιδικών εικόνων. Οι μελετητές εξέφρασαν, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, διαφορετικές απόψεις και μεθόδους σχετικά με την ανάλυση των εικόνων που σχεδίαζαν παιδιά και οι ειδικοί χρησιμοποίησαν τις εικόνες αυτές προκειμένου να εξυπηρετήσουν κάθε φορά διαφορετικούς σκοπούς.

Η μελέτη των εικόνων, και συγκεκριμένα αυτών που σχεδιάζονται από παιδιά, εντατικοποιήθηκε κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Ειδικότερα, στο τέλος του αιώνα, οι

ψυχολόγοι ασχολήθηκαν με το πώς τα σχέδια μπορούν να βοηθήσουν στην ανακάλυψη του οτιδήποτε μπορεί να σχετίζεται με τις γνωστικές διαδικασίες, όπως ο σχηματισμός νοητικών αναπαραστάσεων ή της μνήμης. Άλλες προσεγγίσεις γύρω από τις εικόνες των παιδιών ασχολούνται με τις αισθητικές και συναισθηματικές διαστάσεις των παιδικών σχεδίων και με τις χρήσεις των τελευταίων ως δεικτών ευφυΐας και συναισθηματικής σταθερότητας (Cox, 2005).

Ο Luquet υποστηρίζει, όπως αναφέρεται στον Jolley (2010), ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν πως τα σχέδια τους δεν αποτελούν μόνο απεικονίσεις ενός πράγματος αλλά ότι είναι η αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου. Τα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν δημιουργήσει κάτι όταν κάνουν μία μουτζούρα και αυτό αποτελεί σημαντικό επίτευγμα για τα ίδια ενώ ταυτόχρονα τα διασκεδάζει. Σε επόμενο στάδιο, τα παιδιά θεωρούν ότι τα σημάδια που έχουν αποτυπώσει στο χαρτί αποτυπώνουν τον πραγματικό κόσμο. Το παιδί διαρκώς παρατηρεί προσπαθώντας να αποτυπώσει αυτό που βλέπει χωρίς απαραίτητα να το αναπαριστά με ακρίβεια. Μπορεί μάλιστα η δημιουργία του να μην έχει καμία ομοιότητα και να γίνεται δύσκολα αντιληπτή από έναν ενήλικα. Ωστόσο, η παρατήρηση εντατικοποιείται και το παιδί βελτιώνει διαρκώς τις αναπαραστάσεις του. Αυτό το στάδιο ονομάζεται ως το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού.

Το επόμενο στάδιο σχεδιαστικής ανάπτυξης των παιδιών, σύμφωνα με τον Luquet (2001), (όπ. αναφ. στο Jolley, 2010), είναι η «συνθετική ανικανότητα» ή «συμβολικός ρεαλισμός» λόγω των οποίων τα παιδιά αδυνατούν να αναπαραστήσουν τον πραγματικό κόσμο με ακρίβεια, δηλαδή η δυσκολία στον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας και η δυσκολία ρεαλιστικής αναπαράστασης εξαιτίας ενός πλήθους γνωστικών και γραφικών εμποδίων.

Η διαφορά όμως, με το προηγούμενο στάδιο είναι ότι εδώ οι αναπαραστάσεις του παιδιού γίνονται πιο εύκολα αναγνωρίσιμες από τους ενήλικες. Χαρακτηριστικό των παιδιών σ' αυτό το στάδιο αποτελεί η επικέντρωση της προσοχής τους σ' ένα μέρος αυτού που αναπαριστούν με αποτέλεσμα να μην σχεδιάζεται το υπόλοιπο. Ο γυρίνος για παράδειγμα αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά σχέδια που εντάσσονται σ' αυτό το στάδιο (Jolley, 2010).

Έπειτα, τα παιδιά αναπαριστούν τον κόσμο με όλες του τις λεπτομέρειες. Το στάδιο αυτό καλείται ως «νοητικός ρεαλισμός» και στα σχέδια των παιδιών αναπαρίσταται κάθε αντικείμενο με κάθε λεπτομέρεια και στο συγκεκριμένο σχήμα που έχει. Σ' αυτό το στάδιο, τα παιδιά είναι σε θέση να συγκρατήσουν στην μνήμη

τους τα χαρακτηριστικά που θεωρούν σημαντικά για το θέμα που αναπαριστούν. Τα παιδιά είναι σε θέση να τοποθετήσουν στην συνηθισμένη ορθή θέση τα χαρακτηριστικά που αναπαριστούν με βάση τα όσα έχουν κρατήσει στην μνήμη τους γι' αυτό. Συνεπώς, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναπαραστήσουν με βάση το οπτικό μοντέλο, δηλαδή προσπαθώντας να αποτυπώσουν πώς το θέμα απεικονίζεται από μία οπτική, αλλά με βάση αυτό που έχουν αντιληφθεί για το θέμα (Jolley, 2010).

Στο αμέσως επόμενο στάδιο του «οπτικού ρεαλισμού» τα παιδιά κατανοούν πως αυτό που παρατηρούν αλλάζει όταν μετακινούμαστε στον χώρο. Έτσι τα παιδιά συλλέγουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν για το καθετί και προσπαθούν να επινοήσουν τεχνικές με τις οποίες να μπορούν να αναπαραστήσουν οπτικά μοντέλα (Jolley, 2010).

### **1.4.3. Αναγνώριση του συναισθήματος σε εικόνες από παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Οι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να έχουν λόγο σχετικά με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων. Η επιθυμία του ανθρώπου να κατανοεί τον άλλο, σε οποιοδήποτε τομέα, πηγάζει από την ψυχολογική ανάγκη του ανθρώπου να γνωρίσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, θέτοντας ως πρότυπο τον ίδιο του τον εαυτό και ορίζεται από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Για παράδειγμα, ένα παιδί ηλικίας 2-3 ετών κατανοεί το συναίσθημα της χαράς και της λύπης με βάση αν εκπληρώνεται ή όχι μία επιθυμία του. Οι καθημερινές εμπειρίες των παιδιών τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και σ' ένα επόμενο επίπεδο να τα ονομάζουν (Bloom, 2003). Η ηλικία μεταξύ 2-4 ετών είναι εκείνη κατά την οποία η κατανόηση των συναισθημάτων και η ανάπτυξη του λόγου, επιτρέπουν στα παιδιά να κατονομάζουν αυτά που αισθάνονται τόσο οι ίδιοι όσο και οι άνθρωποι γύρω τους (Χατζηχρήστου, 2008).

Αρχικά, τα συναισθήματα μπορούν να διαχωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στα θετικά συναισθήματα, τα οποία είναι η χαρά και η ηρεμία και στα αρνητικά, τα οποία είναι η λύπη και ο θυμός. Οι θετικές και αρνητικές διαθέσεις μπορούν να απεικονιστούν με κυριολεκτικό και μεταφορικό τρόπο έκφρασης. Για παράδειγμα, με τον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης γίνεται πιο εύκολα αντιληπτό το συναίσθημα της χαράς έναντι της λύπης και αυτό εξηγείται και από το γεγονός ότι τα

παιδιά προτιμούν να απεικονίζουν χαρούμενα πρόσωπα αντί για λυπημένα (Jolley & Thomas, 1994).

Για την συναισθηματική διάθεση σ' ένα σχέδιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν τρεις διαφορετικοί τρόποι έκφρασης, οι οποίοι είναι επιγραμματικά η κυριολεκτική έκφραση, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση. Στην κυριολεκτική έκφραση η συναισθηματική κατάσταση του απεικονιζόμενου, ανθρώπου ζώου ή πράγματος, γίνεται φανερή από τα χαρακτηριστικά του προσώπου των ανθρώπων και από τις προσωποποιήσεις των ζώων και αντικειμένων. Στην έκφραση μέσω του περιεχομένου ο δημιουργός χρησιμοποιεί αντικείμενα από την καθημερινότητα που προσδίδουν μία συγκεκριμένη σημασία στο σχέδιο με μεταφορικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένα ειδυλλιακό τοπίο απεικονίζεται με ήλιο, πράσινο χορτάρι κτλ. δίνοντας μία αίσθηση γαλήνης και ηρεμίας ενώ ένα φορτισμένο τοπίο απεικονίζεται με βροχή, σύννεφα κτλ. Στην αφηρημένη έκφραση κατατάσσονται οι γραμμές, το χρώμα και η σύνθεση ως χαρακτηριστικά της έκφρασης. Όλες αυτές οι στρατηγικές έκφρασης συνδέονται άμεσα μεταξύ τους αλληλεπιδρώντας η μία με την άλλη προκειμένου να δοθεί ένα συνολικό αποτέλεσμα στην εικόνα (Jolley, 2010).

Ο πιο διαδεδομένος και οικείος τρόπος για την αναγνώριση των συναισθημάτων από τα παιδιά είναι ο κυριολεκτικός τρόπος έκφρασης καθώς μέσα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου εκφράζεται το κάθε συναίσθημα (Misailidi & Bonoti, 2008). Οι άλλοι δύο τρόποι έκφρασης, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση, που αποτελούν τις μεταφορικές εκφράσεις, αναγνωρίζονται πιο δύσκολα από τα παιδιά, ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Jolley & Thomas, 1994).

Το συναίσθημα που έχει το μεγαλύτερο επίπεδο αναγνωσιμότητας από παιδιά μικρής ηλικίας είναι η χαρά και ακολουθεί η λύπη. Έπειτα, ο θυμός και ο φόβος είναι συναισθήματα πολυπλοκότερα και ποικίλει ο βαθμός αναγνώρισής τους όπως φαίνεται στις διάφορες σχετικές έρευνες. Μικρό ποσοστό επιτυχίας συναντάται στην αναγνώριση των συναισθημάτων της έκπληξης και αηδίας (Brechet, Baldy & Picard, 2009). Σχετικές έρευνες υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα του φόβου, της έκπληξης και της αηδίας αναγνωρίζονται από παιδιά ηλικίας 7-9 ετών και πάνω (Jolley & Thomas, 1994. Winner, Rosenblatt, Windmueller, Davidson, & Gardner, 1986). Από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται η άποψη, βάση ερευνών, ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα αυτά σε εικόνες ήδη από την ηλικία

των 5 ετών (Callaghan 1997, 2000). Μία ακόμη σχετική έρευνα της Χαλκιαδάκη (2013), μελετά την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα σε εικόνες που προέρχονται από εκπαιδευτικά λογισμικά. Ειδικότερα, μελετά τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του φόβου και το κατά πόσο επηρεάζεται η αναγνωρισιμότητα τους από την ηλικία των παιδιών. Ένα ακόμη ερώτημα που μελετάται είναι το εξής: εάν το συναίσθημα που κάθε φορά εκφράζεται και ο τρόπος με τον οποίο αποδίδεται αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις κρίσεις των παιδιών αναφορικά με τα απεικονιζόμενα συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κατά την προσχολική ηλικία η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα απεικονιζόμενα συναισθήματα βελτιώνεται προοδευτικά, ενώ παρατηρήθηκε και μία διαφοροποίηση στις επιδόσεις των παιδιών που οφείλονται και στις επιδράσεις άλλων παραγόντων, του συναισθήματος και της εκφραστικής στρατηγικής. Ακόμη, προέκυψε πως τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, στην αναγνώριση του συναισθήματος της χαράς σημείωσαν υψηλές επιδόσεις, στον φόβο σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις ενώ στην λύπη μέτριες. Όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού τόσο αυξάνονται και οι επιδόσεις του (Χαλκιαδάκη, 2013). Συνεπώς, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων συναντάται και σε παιδιά ηλικίας 3 ετών και η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται προοδευτικά με την ηλικία των παιδιών. Επίσης, ο μεικτός τρόπος απεικόνισης των εκφραστικών στρατηγικών είναι αυτός που αποδίδει καλύτερα στην αναγνώριση των συναισθημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα αντιφατικά αυτά αποτελέσματα των ερευνών οφείλονται στο γεγονός της διαφορετικής μεθοδολογίας που ακολουθείται στην κάθε έρευνα, καθώς και του υλικού και των ερεθισμάτων που χρησιμοποιούνται σ' αυτήν (Callaghan, 1997). Ενδεικτικά, σε έρευνα για την διερεύνηση της αναγνώρισης των συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκαν σχέδια των παιδιών (Brecht et al. 2009), ενώ σε άλλες χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό πίνακες ζωγραφικής (Callaghan, 1997. Jolley & Thomas, 1994) ή εκπαιδευτικά λογισμικά (Χαλκιαδάκη, 2013). Συνεπώς, είναι δύσκολη η γενίκευση και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων.

Όσον αφορά την παραγωγή των ίδιων συναισθημάτων παρατηρείται πως χρησιμοποιούνται οι ίδιοι τρόποι έκφρασης που συναντώνται και στα σχέδια των παιδιών. Όπως αναφέρεται και σε σχετική έρευνα, η σωστή απεικόνιση των συναισθημάτων δεν ήταν δυνατή στην ηλικία των 5 ετών, αλλά αυξάνεται σημαντικά

στις ηλικίες 5-8 χρονών στην απεικόνιση των συναισθημάτων της χαράς και της λύπης. Στην ηλικία μεταξύ 8-11 ετών η απεικόνιση των συναισθημάτων του θυμού και της έκπληξης ήταν πιο αποτελεσματική αν και ποτέ δεν έφτασε το ανώτερο επίπεδο επιτυχίας ( Brechet et al. , 2009).

Καταληκτικά, οι έρευνες που μελετούν θέματα σχετικά με την αναγνώριση συναισθημάτων από παιδιά ηλικίας 3-11 ετών καθώς και την αναπαραγωγή αυτών, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως όσο η ηλικία αυξάνει τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά επιτυχίας της αναγνωρισιμότητας και παραγωγής των συναισθημάτων.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει, επιπλέον, την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα σε καρτέ κόμικ καθώς και τους τρόπους που επιλέγουν να τα απεικονίσουν σε ένα σχέδιο. Ακόμη, διερευνούνται οι εκφραστικές στρατηγικές πάνω στις οποίες στηρίζονται τα παιδιά προκειμένου να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και ποια είναι, τελικά, τα συναισθήματα που γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέλος, μελετούνται οι εκφραστικές στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα σχέδια τους προκειμένου να απεικονίσουν τα συναισθήματα που τους ζητούνται. Ως βασικό ερευνητικό υλικό επιλέχθηκαν καρτέ κόμικς καθώς αποτελούν ένα πολυτροπικό κείμενο, το οποίο συνδυάζει γραπτή πληροφορία με εικόνα. Ανεξάρτητα από το γεγονός πως το υλικό αυτό εξυπηρετεί πλήρως τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αποτελεί και ένα υλικό το οποίο είναι γνωστό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν τα κουράζει και μπορούν χωρίς ιδιαίτερη πίεση να αναγνωρίσουν και αιτιολογήσουν αυτό που τους ζητείται. Κάνοντας υποθέσεις σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων και με την έκφρασή τους, αναμένεται πως τα συναισθήματα αυτά που γίνονται πιο εύκολα αναγνωρίσιμα και εκφράζονται εξίσου εύκολα είναι η χαρά και η λύπη, ακολουθούν πιθανόν ο θυμός και ο φόβος, ενώ το συναίσθημα της έκπληξης δύσκολα γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά και κατά συνέπεια δύσκολα εκφράζεται.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Μέθοδος**

### **2.1. Δείγμα**

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν μέσω βολικής δειγματοληψίας από το 14<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Ν. Ιωνίας Βόλου και το 6<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Ν. Ιωνίας Βόλου. Κάθε παιδί συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία μόνο εφόσον το επιθυμούσε, χωρίς να υπάρχουν κάποια προκαθορισμένα κριτήρια επιλογής των παιδιών. Το ερευνητικό δείγμα ανέρχεται στα 40 παιδιά, εκ των οποίων τα 30 είναι νηπιακής ηλικίας και τα 10 είναι προνηπιακής ηλικίας. Επίσης, στο σύνολο των παιδιών τα 20 ήταν αγόρια και τα 20 κορίτσια. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται μεταξύ 52 μηνών έως 78 μηνών.

### **2.2. Ερευνητικό υλικό- Αξιολόγηση από ενήλικες**


Το ερευνητικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε από την σειρά των κόμικς «Αστερίξ». Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν αρχικά 30 καρτέ κόμικς τα οποία συνδύαζαν εικόνα και γραπτή πληροφορία. Τα καρτέ αυτά απεικόνιζαν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης και του φόβου. Το υλικό παρουσιάστηκε σε δείγμα ενηλίκων φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η αξιολόγηση από τους ενήλικες πραγματοποιήθηκε προκειμένου να επιλεγθούν οι εικόνες εκείνες που τελικά αντιπροσωπεύουν με τον πιο κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν. Πραγματοποιήθηκε μία πρώτη παρουσίαση σε δείγμα πρωτοετών φοιτητών/τριών με τα καρτέ στα οποία υπήρχε η γραπτή πληροφορία. Η δεύτερη παρουσίαση πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του ίδιου έτους, χωρίς σ' αυτή την περίπτωση να υπάρχει η γραπτή πληροφορία στα καρτέ κόμικς. Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια που καλούσαν τους φοιτητές/τριες, ( $N = 109$ ), να κατατάξουν κάθε εικόνα σε μία πεντάβαθμη κλίμακα από το 1-5 (καθόλου-πέρα πολύ) ανάλογα με το πόσο καλά το καρτέ που έβλεπαν απεικονίζει το κάθε συναίσθημα.

Ακολούθησε η ανάλυση των ερωτηματολογίων, και με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών, επιλέχθηκαν δύο εικόνες από κάθε συναίσθημα που συγκέντρωσαν τους υψηλότερους Μέσους Όρους από την αξιολόγηση του συνόλου των φοιτητών/τριών για να χρησιμοποιηθούν στην ερευνητική διαδικασία.

Αναλυτικότερα, για το συναίσθημα της χαράς, οι Μ.Ο των εικόνων στις οποίες αναγνωρίστηκε το απεικονιζόμενο συναίσθημα με μεγαλύτερη ευκολία ήταν 4,78 και 4,40. Για το συναίσθημα της λύπης ήταν 4,79 και 4,31, για το συναίσθημα του θυμού ήταν 4,29 και 4,25, για την έκπληξη ήταν 3,98 και 3,75. Τέλος, για το συναίσθημα του φόβου ήταν 4,36 και 4,14.


Τα καρτέ που επιλέχθηκαν αναλύθηκαν προκειμένου να δηλωθεί ο τρόπος που απεικονίζονται τα συναισθήματα στο κάθε καρτέ.

Ειδικότερα, στον Πίνακα 1 απεικονίζεται η Χαρά 1:


<b>Εκφραστικές στρατηγικές</b>			
<b>Συναίσθημα</b>	<b>Κυριολεκτική έκφραση</b>	<b>Μεταφορική έκφραση</b>	
	<b>Έκφραση προσώπου</b>	<b>Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα</b>	<b>Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος</b>
<b>Χαρά 1</b>	Ανοιχτό και καμπυλωμένο προς τα πάνω στόμα (χαμόγελο)	Ανασηκωμένα χέρια	Έντονα- φωτεινά χρώματα
	Ανασηκωμένα φρύδια	Πηδούν στον αέρα	



Στον Πίνακα 2 απεικονίζεται η Χαρά 2:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
<b>Χαρά 2</b>	Ανοιχτό και καμπυλωμένο προς τα πάνω στόμα (χαμόγελο)	Αγκαλιάζονται	Έντονα- φωτεινά χρώματα
	Ανασηκωμένα φρύδια		

Στον Πίνακα 3 απεικονίζεται η Λύπη 1:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
<b>Λύπη 1</b>	Δάκρυα στα μάτια		Snif!
	Καμπυλωμένο προς τα κάτω στόμα		
	Συνοφρυωμένα φρύδια προς το κέντρο		
	Κυρτοί ώμοι		

Στον Πίνακα 4 απεικονίζεται η Λύπη 2:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος

**Λύπη 2**



Κρυμμένο πρόσωπο

Κυρτοί  
ώμοι

Δάκρυα προς όλες τις  
κατευθύνσεις

Στον Πίνακα 5 απεικονίζεται ο Θυμός 1:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος

**Θυμός 1**



Στόμα σε ευθεία  
γραμμή

Χέρι γροθιά-  
μεγάλα βήματα  
(επιθετική  
στάση)

Σφιγμένα δόντια

Έντονες γραμμές γύρω  
από το πρόσωπο

Συνοφρυωμένα φρύδια

Στον Πίνακα 6 απεικονίζεται ο Θυμός 2:

	<b>Εκφραστικές στρατηγικές</b>		
<b>Συναίσθημα</b>	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου <b>Αντικείμενα από την καθημερινότητα</b>	Αφηρημένη <b>Χρώμα- μέγεθος</b>

### Θυμός 2



Κλεισμένα- σφιχτά μάτια

Χέρια μεγάλου μεγέθους μπροστά στο πρόσωπο

Έντονες γραμμές γύρω από το πρόσωπο

Ρυτίδες στο πρόσωπο

Σφιγμένα δόντια

Γράμματα μεγάλου μεγέθους- έντονο χρώμα (bold)

Στον Πίνακα 7 απεικονίζεται η Έκπληξη 1:

	<b>Εκφραστικές στρατηγικές</b>		
<b>Συναίσθημα</b>	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου <b>Αντικείμενα από την καθημερινότητα</b>	Αφηρημένη <b>Χρώμα- μέγεθος</b>

### Έκπληξη 1



Γουρλωμένα μάτια

Ανασηκωμένα φρύδια

Απότομες γραμμές γύρω από το πρόσωπο

Ανασηκωμένα μαλλιά- φτερά

Ερωτηματικά- θαυμαστικά

Μεγάλη τυπογραφία

Μπαλόني με απότομες γωνίες

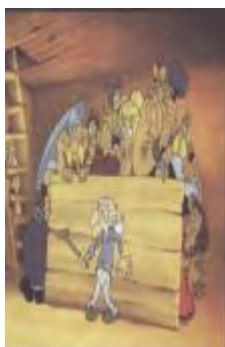
Στον Πίνακα 8 απεικονίζεται η Έκπληξη 2:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
Έκπληξη 2	Γουρλωμένα μάτια Ανασηκωμένα φρύδια Σταγόνες γύρω από το πρόσωπο	Ανασηκωμένο καπέλο	Ερωτηματικό  Μεγάλη τυπογραφία




Στον Πίνακα 9 απεικονίζεται ο Φόβος 1:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
Φόβος 1	Γουρλωμένα μάτια Ανασηκωμένα φρύδια	Μαγκούρα- σφυρί σε όρθια-επιθετική στάση  Κρύβονται πίσω από το τραπέζι- σκάλα	



Και τέλος, στον Πίνακα 10 απεικονίζεται ο Φόβος 2:

Συναίσθημα	Εκφραστικές στρατηγικές		
	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
<b>Φόβος 2</b> 	Γουρλωμένα μάτια Ανασηκωμένα φρύδια Απότομες γραμμές γύρω από το πρόσωπο Διάπλατα ανοιχτό στόμα που φαίνονται τα δόντια του	Ανασηκωμένα μαλλιά	Έντονη τυπογραφία Κεφαλαία- μεγάλα γράμματα

### 2.3. Έργα

Αρχικά, σ' ένα πρώτο στάδιο παρουσιαζόταν στα παιδιά μία καρτέλα στην οποία αναγραφόταν ο τίτλος από ένα κόμικ του Αστεριξ, «Το χρυσό δρεπάνι», προκειμένου να διαπιστωθεί η αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού. Στο δεύτερο στάδιο, ακολουθούσε το έργο προετοιμασίας – εξοικείωσης με τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα. Η ερευνήτρια άρχιζε μία κουβέντα με το παιδί προκειμένου να μάθει πληροφορίες γι' αυτό και το ίδιο να αισθανθεί πιο άνετα. Στην συνέχεια, απεύθυνε ερωτήσεις στα παιδιά που αφορούσαν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις που τα ίδια έχουν πιθανότατα αισθανθεί βάση συγκεκριμένου Πρωτοκόλλου (βλ. Παράρτημα σελ. 70-72). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ερχόντουσαν σε μία πρώτη επαφή με τα συναισθήματα, τα οποία απασχολούν την παρούσα έρευνα. Έπειτα, γινόταν αναφορά σε ιστορίες για καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα και τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν τα

συναισθήματα αυτά. Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιούνταν η αναγνώριση των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης και του φόβου, σε καρέ κόμικς λέγοντάς στο κάθε παιδί να αναγνωρίσει πώς αισθάνεται κάθε φορά ο ήρωας. Αισθάνεται χαρά, λύπη, θυμό, έκπληξη ή φόβο; Το παιδί επέλεγε τυχαία μία από το καλάθι που βρισκόταν μπροστά του, αναγνώριζε και αιτιολογούσε την απάντησή του. Η ερευνήτρια το παρότρυνε να πει ή να δείξει στην εικόνα αυτό που το κάνει να πιστεύει ότι είναι το τάδε συναίσθημα. Τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα ήρωα που αρχικά να μην αισθάνεται τίποτα και μετά που να αισθάνεται χαρά/ λύπη/ θυμό/ έκπληξη/ φόβο.

### **2.3.1. Ερευνητική διαδικασία**

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2017, σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, δόθηκε η συγκατάθεση από τις διευθύντριες των νηπιαγωγείων και τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων καθώς και από τους γονείς των παιδιών. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε σε αρχικό επίπεδο και ακολουθούσε μία σειρά σταδίων.

Προτού αρχίσει η ερευνητική διαδικασία με το τελικό δείγμα, η ερευνήτρια έκανε μία πιλοτική έρευνα με τέσσερα παιδιά προκειμένου να εντοπίσει τυχόν προβλήματα της διαδικασίας. Τα παιδιά ολοκλήρωσαν με επιτυχία την διαδικασία και η ερευνήτρια δεν αντιμετώπισε και η ίδια κάποιο πρόβλημα κατά την καταγραφή των δεδομένων παράλληλα με την διεξαγωγή της έρευνας.

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία δεν ήταν σε θέση να αναγνώσουν την λεκτική πληροφορία που υπήρχε στα καρέ κόμικς, καθώς πριν την έναρξη της κύριας διαδικασίας δόθηκε στο κάθε παιδί μία καρτέλα στην οποία αναγραφόταν μία φράση και ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τι γράφει η καρτέλα. Τα παιδιά που δεν γνώριζαν ανάγνωση συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία.

Τα δεδομένα της έρευνας καταγράφονταν σε ψηφιακά αρχεία, ενώ ταυτόχρονα συμπληρώνονταν φύλλα παρατήρησης για το κάθε παιδί. Ειδικότερα, οι απαντήσεις τους στο δεύτερο και τρίτο στάδιο καταγράφονταν γραπτά την ώρα της εξέτασης σ' ένα ειδικά διαμορφωμένο χαρτί κωδικοποίησης των δεδομένων. Το τέταρτο στάδιο αναγνώρισης των συναισθημάτων σε καρέ κόμικς καταγραφόταν από ψηφιακά μέσα και συγκεκριμένα από μαγνητόφωνο.

Κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά, σε ένα ήσυχο χώρο του νηπιαγωγείου από όπου και συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Η διαδικασία που αναφέρεται στο εξής, τηρήθηκε με την ίδια σειρά για όλα τα παιδιά.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν τόσο σε ποιοτικό επίπεδο σε ποσοτικό επίπεδο μέσω του προγράμματος SPSS, οι βασικές λειτουργίες του οποίου σχετίζονται με την επεξεργασία και ανάλυση στατιστικών δεδομένων.

### **2.3.2.Κωδικοποίηση δεδομένων**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν με την υποστήριξη του προγράμματος SPSS. Ειδικότερα, καταγράφηκαν σ' αυτό οι σωστές και λανθασμένες απαντήσεις του κάθε παιδιού προκειμένου να γίνει αντιληπτό κατά πόσο τα παιδιά αναγνώρισαν την έκφραση στο κάθε συναίσθημα ανά καρτέ κόμικ που τους προβλήθηκε. Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία, κωδικοποιήθηκε η αιτιολόγηση που τα παιδιά έδωσαν για την αναγνώριση του κάθε συναισθήματος ανάλογα με την εκφραστική στρατηγική με την οποία αυτό προβάλλεται ανά εικόνα. Έπειτα, κωδικοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο τα σχέδια των συναισθημάτων που τα παιδιά παρήγαγαν. Αναλύθηκαν δηλαδή, οι εκφραστικές στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποίησαν στα σχέδιά τους για να απεικονίσουν τα συναισθήματα που τους ζητήθηκαν.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε τρεις ενότητες. Αρχικά, παρουσιάζονται οι επιδόσεις επιτυχίας των παιδιών στην αναγνώριση της έκφρασης ανά εικόνα, στη συνέχεια οι επιδόσεις επιτυχίας των παιδιών στην αναγνώριση της έκφρασης ανά συναίσθημα και τέλος η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την απεικόνιση του συναισθήματος.

### 3.1. Αναγνώριση έκφρασης ανά συναίσθημα

Στον πίνακα 11, παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά επιτυχίας του συνόλου των παιδιών στην αναγνώριση των συναισθημάτων ανά εικόνα.

**Πίνακας 11: Συχνότητες και ποσοστά επιτυχίας (%) αναγνώρισης της έκφρασης ανά εικόνα.**

Συναίσθημα ανά εικόνα	N		%	
	Σωστό	Λάθος	Σωστό	Λάθος
Χαρά 1	36	4	90	10
Χαρά 2	31	9	77.5	22.5
Λύπη 1	35	5	87.5	12.5
Λύπη 2	32	8	80	20
Θυμός 1	34	6	85	15
Θυμός 2	34	6	85	15
Έκπληξη 1	2	38	5	95
Έκπληξη 2	3	36	7.5	90
Φόβος 1	27	13	67.5	32.5
Φόβος 2	29	11	72.5	27.5



Όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 11, οι εικόνες που αναγνωρίστηκαν με μεγαλύτερη ευκολία είναι αυτές της χαράς, της λύπης και του θυμού. Ακολουθεί η αναγνώριση του συναισθήματος του φόβου και οι εικόνες που αναγνωρίστηκαν πιο δύσκολα είναι αυτές της έκπληξης.

Η πρώτη εικόνα της χαράς αναγνωρίστηκε από τα παιδιά με ποσοστό επιτυχίας 90%, αιτιολογώντας την απάντησή τους από τους ήρωες που χοροπηδούν, που έχουν ανοιχτό το στόμα τους και χαμογελάνε, σε συνδυασμό με τα κλειστά μάτια τους. Ακόμη, σχολιάστηκε και το καπέλο του Αστερίξ, το οποίο πέφτει από το κεφάλι του, και τα ανασηκωμένα χέρια των ηρώων. Αξίζει να σημειωθεί, πως το χαρακτηριστικό το οποίο ανέφεραν τα περισσότερα παιδιά ήταν, αρχικά, το χαμόγελο των ηρώων, το οποίο, συχνά, συνδυαζόταν με κάποιο από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της εικόνας. Η επόμενη εικόνα της χαράς σημείωσε ποσοστό επιτυχίας αναγνώρισης του συναισθήματος 77.5%. Τα παιδιά αιτιολόγησαν την απάντησή τους, αρχικά με την αγκαλιά των δύο ηρώων, συνδυαστικά με το ότι φιλιούνται ή χαμογελάνε, καθώς και με το ότι ο Αστερίξ έχει ανοιχτό το στόμα του. Τα παιδιά που δεν αναγνώρισαν το συναίσθημα της χαράς σ' αυτήν την εικόνα θεώρησαν πως οι ήρωες είναι λυπημένοι και γι' αυτό το λόγο αγκαλιάζονται.



**Χαρά 1**



**Χαρά 2**

Το συναίσθημα της λύπης αναγνωρίστηκε σε ποσοστά 87.5% και 80% η πρώτη και δεύτερη εικόνα αντίστοιχα. Οι απαντήσεις των παιδιών για την πρώτη εικόνα της λύπης στηρίχτηκαν στα δάκρυα του ήρωα καθώς και στο καμπυλωμένο προς τα κάτω στόμα του. Ακόμη, σχολιάστηκε το μαστούνι που κρατά ο ήρωας της εικόνας, το οποίο γέρνει προς τα κάτω καθώς είναι απογοητευμένος. Ένα παιδί υπέθεσε πως είναι λυπημένος καθώς δεν πηγαίνει κανείς στο γραφείο του. Για την δεύτερη εικόνα της λύπης, βασικό χαρακτηριστικό αναγνώρισης του συναισθήματος

ήταν, ξανά, τα δάκρυα του ήρωα. Επίσης, σχολιάστηκε η στάση του σώματός του, δηλαδή το γεγονός ότι είναι κυρτή μπρος τα εμπρός και ακουμπά κάπου ή ότι στέκεται έτσι επειδή κρύβεται από τον φίλο του για να μην τον δει που κλαίει. Η στάση αυτή αιτιολογήθηκε, από ορισμένα παιδιά, πως εκφράζει τον φόβο του Οβελίξ προς τον φίλο του.



#### Λύπη 1

#### Λύπη 2

Το συναίσθημα του θυμού αναγνωρίστηκε για την πρώτη εικόνα σε ποσοστά 80% και 85% για την δεύτερη. Οι απαντήσεις των παιδιών για την πρώτη εικόνα αφορούσαν το χέρι του που είναι σαν γροθιά, τη στάση του σώματός του, δηλαδή την κίνηση προς τα εμπρός, την έκφραση του προσώπου του, δηλαδή τα σφιγμένα δόντια και τα συνοφρυωμένα προς τα κάτω φρύδια. Ακόμη, τα παιδιά δημιουργούσαν σενάρια με τον σκύλο της εικόνας που ακολουθεί τον Αστερίξ γιατί κάτι του έκανε και τον θύμωσε. Η δεύτερη εικόνα σχολιάστηκε για τα σφιγμένα δόντια του ήρωα, τα συνοφρυωμένα προς τα κάτω φρύδια του, για τα χέρια- γροθιές καθώς και για το κόκκινο χρώμα του προσώπου του.



Θυμός 1



Θυμός 2

Το συναίσθημα της έκπληξης σημείωσε τα πιο χαμηλά ποσοστά αναγνώρισης με 5% και 7.5%. Η πρώτη εικόνα της έκπληξης αναγνωρίστηκε από τα σημεία στίξης που υπάρχουν στο μπαλόκι διαλόγου. Στην δεύτερη εικόνα της έκπληξης, το παιδί που την αναγνώρισε κατανόησε το συναίσθημα που απεικονιζόταν αιτιολογώντας πως ο Αστερίξ κοιτάζει με γουρλωμένα μάτια κάτι που έπεσε κάτω ή ένα άλλο παιδί σχολίασε το ότι έχει κλειστό το στόμα του. Τα παιδιά αιτιολογούσαν περισσότερο ότι είναι το συναίσθημα του φόβου, βασιζόμενα στα σημεία στίξης που υπάρχουν μέσα στα μπαλόκια διαλόγου, καθώς και από τα γουρλωμένα μάτια και το ανοιχτό στόμα των ηρώων. Ακόμη, στην έκπληξη 1 πολλά παιδιά θεωρούν πως οι ήρωες αισθάνονται φοβισμένοι γιατί τα χρώματα που υπάρχουν στην εικόνα είναι σκούρα. Στην έκπληξη 2, παρατηρείται μία σύγχυση ως προς το απεικονιζόμενο συναίσθημα καθώς τα παιδιά υποστηρίζουν πως ο Αστερίξ αισθάνεται χαρά, λύπη ή φόβο, κάθε φορά, επειδή βλέπει κάποιον να έρχεται προς το μέρος του.



Έκπληξη 1



Έκπληξη 2

Τέλος, το συναίσθημα του φόβου αναγνωρίστηκε με ποσοστά 67.5% και 72.5% για την πρώτη και δεύτερη εικόνα αντίστοιχα. Στην εικόνα 1, τα παιδιά αιτιολογούν την απάντησή τους λέγοντας πως οι άνθρωποι φοβούνται κι γι' αυτό το λόγο κρύβονται πίσω από το τραπέζι. Ακόμη, αναφέρθηκαν στον παππού που κρατά την μαγκούρα όρθια επειδή κοιτάζει κάτι και φοβάται καθώς και στους ώμους του που είναι σφιχτοί. Σχολίασαν επιπλέον, τα μάτια τόσο του παππού όσο και της ξανθιάς κυρίας που είναι γουρλωμένα. Αναφέρθηκαν στο σκοτάδι που υπάρχει στην εικόνα. Στην δεύτερη εικόνα, σχολίασαν το ανοιχτό στόμα του ήρωα που φωνάζει και ζητά βοήθεια καθώς και τα γουρλωμένα μάτια του.



**Φόβος 1**



**Φόβος 2**

Καταληκτικά, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά στις αιτιολογήσεις τους αναγνώρισαν τις εκφραστικές στρατηγικές με την σειρά που τα ίδια τις χρησιμοποίησαν στα σχέδιά τους, όπως θα αναφερθεί παρακάτω.

Στον πίνακα 12, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι αναγνώρισης της έκφρασης ανά συναίσθημα. Για το λόγο αυτό προστέθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στις δυο εικόνες που αντιστοιχούσαν σε κάθε συναίσθημα (εύρος 0-2).

## **Πίνακας 12: Μέσοι όροι αναγνώρισης της έκφρασης ανά συναίσθημα.**

Συναίσθημα	M.O	T.A
Χαρά	1.67	0.52
Λύπη	1.67	0.65
Θυμός	1.70	0.68
Έκπληξη	0.12	0.40
Φόβος	1.40	0.77

Συνεπώς, τα συναισθήματα που αναγνωρίζονται εξίσου με ευκολία είναι ο θυμός, η χαρά και η λύπη, έπεται ο φόβος και με μεγάλη απόκλιση ακολουθεί το συναίσθημα της έκπληξης.

### **3.2.Εκφραστικές στρατηγικές ανά συναίσθημα**

Αναλυτικά, οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε συναίσθημα έτσι όπως προέκυψαν από την ανάλυση των σχεδίων έχουν ως εξής: στον πίνακα 13, παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά απουσίας και παρουσίας των εκφραστικών στρατηγικών στα σχέδια των παιδιών.

**Πίνακας 13: Συχνότητες και ποσοστά (%) απουσίας και παρουσίας των εκφραστικών στρατηγικών στα σχέδια των παιδιών.**

Εκφραστική στρατηγική		Κ		Μ				
				ΠΡΧΜ		ΑΦΡΜ		
		N	%	N	%	N	%	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	<b>Χαρά</b>	Απουσία	2	5	31	77.5	26	65
		Παρουσία	38	95	9	22.5	14	35
	<b>Λύπη</b>	Απουσία	5	12.5	31	77.5	31	77.5
		Παρουσία	35	87.5	9	22.5	9	22.5
	<b>Θυμός</b>	Απουσία	2	5	33	82.5	29	72.5
		Παρουσία	38	95	7	17.5	11	27.5
	<b>Έκπληξη</b>	Απουσία	35	87.5	27	67.5	28	70
		Παρουσία	5	12.5	13	32.5	12	30
	<b>Φόβος</b>	Απουσία	3	7.5	28	70	30	75
		Παρουσία	37	92.5	12	30	10	25

Σημείωση: Κ= Κυριολεκτική Απεικόνιση, Μ= Μεταφορική Απεικόνιση, ΠΡΧΜ= Περιεχομένου, ΑΦΡΜ= Αφηρημένη.

Προκειμένου να συγκριθούν οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών στα συναισθήματα που εξετάστηκαν, για το κάθε συναίσθημα, προστέθηκαν οι στρατηγικές (κυριολεξίας, περιεχομένου, αφηρημένες) που εμφανίζονταν σε κάθε εκφραστικό σχέδιο. Έτσι, προέκυψε ένα σύνθετο σκορ σχεδιαστικής έκφρασης με εύρος 0-3. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω για τα συναισθήματα της χαράς και του θυμού, τα παιδιά χρησιμοποίησαν στα σχέδια τους, σε μεγαλύτερο βαθμό την κυριολεξία, στη συνέχεια την αφηρημένη έκφραση και τέλος του περιεχομένου. Στα συναισθήματα της λύπης και του φόβου, τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο την κυριολεξία, ενώ η έκφραση του περιεχομένου και η αφηρημένη χρησιμοποιήθηκαν στον ίδιο βαθμό. Για την αποτύπωση του συναισθήματος της έκπληξης χρησιμοποιήθηκε περισσότερο η εκφραστική στρατηγική του περιεχομένου, στη συνέχεια η αφηρημένη και τέλος η κυριολεξία.

Όσον αφορά τις εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν συνολικά στα σχέδια των παιδιών γίνεται αντιληπτό πως η κυριολεξία είναι αυτή που υπερτερεί έναντι των άλλων καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δίνουν περισσότερη έμφαση

στα χαρακτηριστικά του προσώπου. Αποτυπώνοντας αυτά, θεωρούν πως έχουν ανταποκριθεί αυτό που τους ζητείται, επομένως δεν προχωρούν και στις επόμενες στρατηγικές. Ακολουθεί η μεταφορική στρατηγική έκφρασης του περιεχομένου, στην οποία τα παιδιά αποτυπώνουν στα σχέδια τους αντικείμενα από την καθημερινότητά τους προκειμένου να δώσουν επιπλέον στοιχεία σ' αυτό που τους ζητείται. Τέλος, ακολουθεί η αφηρημένη έκφραση που σχετίζεται με τα χρώματα που τα παιδιά χρησιμοποιούν και το μέγεθος των σχεδίων τους. Η απόκλιση των μεταφορικών στρατηγικών έκφρασης, ωστόσο, δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Στον πίνακα 14, παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι χρήσης των εκφραστικών στρατηγικών ανά σχέδιο.

**Πίνακας 14: Μέσοι όροι χρήσης των εκφραστικών στρατηγικών ανά σχέδιο.**

Συναίσθημα	M.O	T.A
Χαρά	1.52	0.84
Λύπη	1.32	0.79
Θυμός	1.40	0.70
Έκπληξη	0.75	0.66
Φόβος	1.47	0.81

Αρχικά, τα παιδιά παρήγαγαν ένα ουδέτερο σχέδιο το οποίο συγκρίθηκε με το κάθε συναίσθημα προκειμένου να εντοπιστούν οι εκφραστικές στρατηγικές. Τα παιδιά για το συναίσθημα της χαράς παρήγαγαν σχέδια τα οποία αποτύπωναν το συναίσθημα κατά κύριο λόγο με την κυριολεκτική εκφραστική στρατηγική που εστιάζει στα χαρακτηριστικά του προσώπου. Τα παιδιά, σε ποσοστό 95%, σχεδίαζαν έναν ήρωα ο οποίος χαμογελούσε και είχε ανασηκωμένα χέρια. Όσον αφορά την μεταφορική εκφραστική στρατηγική του περιεχομένου, το 22.5% των παιδιών σχεδίασε αντικείμενα από την καθημερινότητα που προσδίδουν μία συγκεκριμένη σημασία στο σχέδιο με μεταφορικό τρόπο, όπως για παράδειγμα ένα σπίτι, την

θάλασσα, έναν ακόμη άνθρωπο που του κάνει παρέα, τον ήλιο, χορτάρι, λουλούδια και μπάλες, ενώ για την αφηρημένη έκφραση, ποσοστό της τάξης του 35% των παιδιών, χρησιμοποίησαν πολλά χρώματα για την αποτύπωση του συναισθήματος ή σχεδίασαν σε μεγαλύτερο μέγεθος των ήρωα, συγκριτικά με το σχέδιο αναφοράς (βλ. Πίνακα 15).

**Πίνακας 15: Εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για το συναίσθημα της χαράς.**

Συναίσθημα	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
<b>Χαρά</b>	Καμπυλωμένο προς τα πάνω στόμα (χαμόγελο)	Χορτάρι- λουλούδια Ανασηκωμένα χέρια Άνθρωπο (παρέα) Θάλασσα Μπάλα Ήλιο Σπίτι	Χρώμα- μέγεθος

Για το συναίσθημα της λύπης, το 87.5% των παιδιών χρησιμοποίησαν την κυριολεκτική έκφραση προκειμένου να αποτυπώσουν το συναίσθημα αυτό, σχεδιάζοντας ένα καμπυλωμένο προς τα κάτω στόμα και συχνά δάκρυα. Για τις μεταφορικές στρατηγικές περιεχομένου το ποσοστό ανήλθε στα 22.5%, όπου τα παιδιά πρόσθεταν στα σχέδια τους αντικείμενα όπως για παράδειγμα ένα δέντρο κάτω από το οποίο κάθεται ένα παιδί και κλαίει ή μία πέτρα που χτυπάει στο στομάχι ένα



παιδί, και στην αφηρημένη έκφραση χρησιμοποιούσαν σκουρόχρωμα χρώματα ή σχεδίαζαν σε μικρότερο μέγεθος τον ήρωα, σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς (βλ. Πίνακα 16).

**Πίνακας 16: Εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για το συναίσθημα της λύπης.**

Συναίσθημα	Κυριολεκτική έκφραση Έκφραση προσώπου	Μεταφορική Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	έκφραση Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
Λύπη	Καμπυλωμένο προς τα κάτω στόμα	Δέντρο κάτω από το οποίο κάθεται ένα παιδί και κλαίει	Χρώμα σκούρο- μέγεθος
	Δάκρυα	Πέτρες	

Το συναίσθημα του θυμού αποτυπώθηκε με την κυριολεκτική έκφραση σε ποσοστό 95% των παιδιών που σχεδίασαν τα σφιγμένα δόντια του ήρωα, ή μία ευθεία γραμμή για να δείξουν το κλειστό σφιγμένο στόμα του. Ακόμη, σχεδιάστηκαν καμπυλωμένα προς το κέντρο του προσώπου φρύδια. Για την μεταφορική έκφρασης περιεχομένου, ποσοστό των 17.5% των παιδιών σχεδίασε αντικείμενα από την καθημερινότητα όπως ένα σπίτι, ένα κουτί μέσα στο οποίο είναι κλεισμένος ο ήρωας ή είναι εγκλωβισμένος σε θάμνους στο δάσος και είναι θυμωμένος. Η αφηρημένη έκφραση χρησιμοποιήθηκε από ποσοστό των 27.5 παιδιών, όπου σχεδίασαν κατά κύριο λόγο με κόκκινο χρώμα τον ήρωα ή γενικά με έντονα χρώματα, καθώς και με τον σχεδιασμό έντονων γωνιών (βλ. Πίνακα 17).

**Πίνακας 17: Εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για το συναίσθημα του θυμού.**

Συναίσθημα	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
Θυμός	Σφιγμένα δόντια	Κουτί (εγκλωβισμένος)	Χρώμα (έντονα και κυρίων κόκκινο)
	Σφιγμένο στόμα σε ευθεία	Εγκλωβισμένος σε θάμνους στο δάσος	Έντονες γωνίες
	Καμπυλωμένα προς το κέντρο του πρόσωπο φρύδια με κλίση προς τα κάτω	Σπίτι	

Τα παιδιά αποτύπωσαν το συναίσθημα της έκπληξης μέσω της κυριολεκτικής έκφρασης, σε ποσοστό 12.5%, όπου σχεδίασαν στο πρόσωπο του ήρωα γουρλωμένα μάτια και ανοιχτό στόμα. Η έκφραση του περιεχομένου ανήλθε σε ποσοστό 32.5% όπου τα παιδιά σχεδίασαν αντικείμενα από την καθημερινότητα όπως για παράδειγμα τούρτες, σερπαντίνες, μπαλόνια και δώρα. Στην αφηρημένη έκφραση το ποσοστό από τα σχέδια των παιδιών είναι 30% και στα σχέδια τους εντοπίστηκαν φωτεινά χρώματα για την απεικόνιση των ηρώων καθώς και το μεγαλύτερο μέγεθος τους σε σχέση με το σχέδιο αναφοράς (βλ. Πίνακα 18).

**Πίνακας 18: Εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για το συναίσθημα της έκπληξης.**

Συναίσθημα	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη  Χρώμα- μέγεθος
Έκπληξη	Γουρλωμένα μάτια  Ανοιχτό στόμα	Σερπαντίνες  Μπαλόνια  Τούρτα  Δώρα	Χρώμα (φωτεινό)- μέγεθος

Τέλος, για το συναίσθημα του φόβου, τα παιδιά σε ποσοστό 92.5% χρησιμοποίησαν στο σχέδιο τους την κυριολεκτική έκφραση για να αποδώσουν το συναίσθημα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά σχεδίασαν το στόμα του ήρωα με μία ευθεία ή τρεμάμενη γραμμή καθώς και με ανοιχτό το στόμα που φωνάζει. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν σχεδιαστεί και δάκρυα στο πρόσωπο του ήρωα που φοβάται και κλαίει. Έπειτα, σε ποσοστό 30%, τα παιδιά σχεδίασαν αντικείμενα από την καθημερινότητα όπως ένα κουτί μέσα στο οποίο είναι κλεισμένος ο ήρωας και κρύβεται επειδή κάτι φοβάται, είτε που έρχεται κατά πάνω του μια τεράστια πέτρα ή που κρύβεται πίσω από μία πέτρα γιατί κρύβεται από κάποιον άλλο. Ο ήρωας έχει σχεδιαστεί μέσα σε ένα μαύρο φόντο που δείχνει το σκοτεινό μέρος στο οποίο βρίσκεται και φοβάται ή είναι στον αέρα δίπλα από μία σκάλα από την οποία πέφτει και φοβάται. Ένα ποσοστό (25%) απεικονίζει τον ήρωα με την αφηρημένη έκφραση περιτριγυρισμένο από γραμμές που φανερώνουν το τρέμουλό του από κάτι που φοβάται. Επίσης, το μέγεθος των ηρώων είναι μικρότερο έναντι του σχεδίου αναφοράς και τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πιο σκούρα (βλ. Πίνακα 19).

**Πίνακας 19: Εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για το συναίσθημα του φόβου.**

Συναίσθημα	Κυριολεκτική έκφραση	Μεταφορική έκφραση	
	Έκφραση προσώπου	Περιεχομένου Αντικείμενα από την καθημερινότητα	Αφηρημένη Χρώμα- μέγεθος
<b>Φόβος</b>	Στόμα σε ευθεία ή τρεμάμενη γραμμή	Κουτί (κρύβεται ή έχει κλειστεί)	Γραμμές γύρω από το σώμα του (τρέμουλο)
		Πέτρα (έρχεται προς το μέρος του ή κρύβεται πίσω από αυτήν)	Χρώμα (σκούρο)- μέγεθος
	Ανοιχτό στόμα (φωνάζει)	Σκοτάδι	
	Δάκρυα	Πέφτει από σκάλα	

Συνοψίζοντας, αποδεικνύεται πως στα σχέδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιείται πρώτα απ' όλα η εκφραστική στρατηγική της κυριολεξίας όπου τα παιδιά δίνουν περισσότερη έμφαση για την αποτύπωση του ζητούμενου συναισθήματος στα χαρακτηριστικά του προσώπου του ήρωα. Η μεταφορική εκφραστική στρατηγική έρχεται δεύτερη σε επιλογή από τα παιδιά, τα οποία φαίνεται είτε ότι μένουν ικανοποιημένα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου που τονίζουν στο σχέδιό τους για να εκφράσουν ένα συναίσθημα, είτε δεν έχουν αποκτήσει ακόμη τις δεξιότητες χρήσης και των άλλων εκφραστικών στρατηγικών.

Οι εκφραστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται περισσότερο στα σχέδια της χαράς, του φόβου και του θυμού, καθώς τα παιδιά για να αποτυπώσουν στο σχέδιο τους το κάθε συναίσθημα, πέρα από την κυριολεκτική έκφραση που εστιάζει στα χαρακτηριστικά του προσώπου, χρησιμοποιούν και την μεταφορική έκφραση, σχεδιάζοντας επιπλέον στοιχεία που ενισχύουν την απεικόνιση του συναισθήματος.

Έπειτα, στο συναίσθημα της λύπης χρησιμοποιούνται εξίσου αρκετές εκφραστικές στρατηγικές, και ιδιαίτερα, τα παιδιά επιλέγουν να απεικονίσουν το συναίσθημα αυτό περισσότερο με την κυριολεκτική έκφραση. Τέλος, στο συναίσθημα της έκπληξης χρησιμοποιούνται οι λιγότερες στρατηγικές έκφρασης καθώς τα παιδιά στα σχέδια τους χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, την μεταφορική έκφραση του περιεχομένου προκειμένου να αποτυπώσουν το δυσνόητο γι' αυτά συναίσθημα.

### **3.3.Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε προκειμένου να ερευνήσει την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν συναισθήματα από καρτέ κόμικς και να παράγουν τα συναισθήματα αυτά σε σχέδιά τους. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να μελετηθεί εάν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης και το φόβου σε εικόνες που προέρχονται από κόμικς. Μελετήθηκαν, επίσης, οι εκφραστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν παράγουν σχέδια προκειμένου να αποτυπώσουν αυτά τα συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως τα παιδιά αναγνωρίζουν και απεικονίζουν με μεγαλύτερη ευκολία το συναίσθημα της χαράς, έπειτα τα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου, ενώ το συναίσθημα της έκπληξης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι δύσκολο τόσο να αναγνωρισθεί όσο και να αποτυπωθεί σ' ένα σχέδιο. Όπως προκύπτει και από παρόμοιες έρευνες που μελετούν την αναγνώριση των συναισθημάτων, αυτά που αναγνωρίζονται με μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας είναι αυτά της χαράς και της λύπης στην ηλικία μεταξύ 5-8 ετών. Τα συναισθήματα του φόβου και της έκπληξης αναγνωρίζονται πιο εύκολα στην ηλικία μεταξύ 7-9 χρονών. Ωστόσο, για τα συναισθήματα της έκπληξης και του θυμού φαίνεται να είναι αποδοτικότερη η αναγνώρισή τους στις ηλικίες μεταξύ 8-11 ετών. (Brecht, Bardly & Picard, 2009). Ειδικότερα για το συναίσθημα του θυμού, αναγνωρίζεται με μεγάλη ευκολία σ' αυτές τις ηλικίες λόγω του ότι τα λόγια των ηρώων σε καρτέ κόμικς απεικονίζονται μέσα σε φούσκες με έντονες γωνίες. Συγκριτικά με την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνεται ο παραπάνω ισχυρισμός σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων ανάλογα με την ηλικία, καθώς τα ποσοστά επιτυχίας που σημειώθηκαν στην αναγνώριση των συναισθημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αντίστοιχα της ηλικίας τους. Δηλαδή, τα συναισθήματα

που αναγνωρίστηκαν με μεγάλη επιτυχία ήταν, αρχικά, της χαράς και ακολούθησαν της λύπης, του θυμού και του φόβου, ενώ η έκπληξη συγκέντρωσε μικρό ποσοστό επιτυχίας αναγνωρισιμότητας. Συνεπώς, όσο αυξάνει η ηλικία είναι αναμενόμενο να αυξάνουν και τα ποσοστά αναγνώρισης των συναισθημάτων αυτών.

Για την αναγνώριση των συναισθημάτων από τα καρέ κόμικς αποδοτικότερος τρόπος απεικόνισης των εκφραστικών στρατηγικών αποτελεί ο μεικτός, καθώς συνδυάζει τόσο την έκφραση του προσώπου του ήρωα, όσο και τα αντικείμενα που προσδίδουν επιπλέον στοιχεία στο κάθε καρέ συνδυαστικά με τα χρώματα που υπάρχουν στο καρέ, με το μέγεθος των ηρώων και τις έντονες γραμμές που πλαισιώνουν όλα αυτά. Συνεπώς, για την αναγνώριση ενός νοήματος δεν κρίνεται απαραίτητο μόνο το γλωσσικό μήνυμα αλλά αυτό μπορεί να αποδοθεί και από άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως μία εικόνα, τα χρώματά της και η τυπογραφία της.

Όσον αφορά την αποτύπωση των σχεδίων στην παρούσα έρευνα, η εκφραστική στρατηγική που χρησιμοποιείται για την αποτύπωση των περισσότερων συναισθημάτων είναι η κυριολεκτική έκφραση, η οποία δίνει βάση στα χαρακτηριστικά του προσώπου. Παρόμοιες έρευνες των Misailidi και Bonoti (2008), αποδεικνύουν αντίστοιχα, πως ο πιο διαδεδομένος τρόπος απεικόνισης των συναισθημάτων που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα σχέδιά τους είναι η εκφραστική στρατηγική της κυριολεξίας. Ακολουθεί με μεγάλη ποσοστιαία διαφορά η αφηρημένη έκφραση, στην οποία δίνεται βάση στο χρώμα και το μέγεθος του σχεδίου, συγκριτικά με το πρώτο σχέδιο του παιδιού, που αποτελεί ένα σχέδιο αναφοράς, και τέλος, ακολουθεί η εκφραστική στρατηγική του περιεχομένου, στην οποία απεικονίζονται διάφορα αντικείμενα και σχέδια που προσδίδουν επιπλέον στοιχεία γι' αυτό. Όπως υποστηρίζουν και οι Jolley και Thomas (1994), η μεταφορική εκφραστική στρατηγική, που περιλαμβάνει τις εκφράσεις του περιεχομένου και την αφηρημένη, δεν είναι τόσο διαδεδομένη όσο η κυριολεκτική έκφραση.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και η διδακτική αξιοποίηση της έρευνας αυτής. Μία βασική περιοριστική παράμετρος, είναι το μέγεθος του δείγματος της προκειμένης έρευνας. Ακόμη, το δείγμα θα ήταν προτιμότερο, ίσως, να διαχωρίζει τις ηλικιακές ομάδες, νηπίων και προνηπίων, προκειμένου να μελετηθούν τυχόν διαφορές στην αναγνώριση και παραγωγή των συναισθημάτων. Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και άλλων παρόμοιων ερευνών, θα μπορούσε το αίσθημα της έκπληξης να αντικατασταθεί με κάποιο άλλο, πιο οικείο για αυτές τις ηλικίες.

Το υλικό της παρούσας έρευνας εστιάζει στα πολυτροπικά κείμενα και στα συναισθήματα που μπορεί να αποτυπώνονται σ' αυτά καθώς και η παραγωγή των συναισθημάτων σε σχέδια. Η διδακτική αξιοποίηση των συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων θα μπορούσε να επεξεργαστεί με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τα συναισθήματα στο νηπιαγωγείο και πως αυτά αναγνωρίζονται σε μία εικόνα, και στη συνέχεια πως τα ίδια τα αποτυπώνουν στα δικά τους σχέδια. Με αφορμή τα συγκεκριμένα πολυτροπικά κείμενα, θα μπορούσαν να προσεγγίσουν ποικίλα θέματα, μελετώντας πολυτροπικά σύνολα τα οποία να ερμηνεύουν και να αντλούν πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα της Πούλιου (2014), θα μπορούσαν να προσεγγιστούν θέματα που αφορούν τις τέχνες μέσα από την μελέτη και την αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής. Η ύπαρξη λογισμικών σε πολυτροπικά σύνολα, όπως μελετήθηκε από την Χαλκιαδάκη (2013), θα επέτρεπε στα παιδιά να τα επεξεργαστούν και να δημιουργήσουν τα ίδια πολυτροπικά σύνολα κατανοώντας την πολυπλοκότητά τους και την χρησιμότητά τους. Ακόμη, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πολυτροπικά σύνολα από το διαδίκτυο, τα οποία είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλούν συγκεκριμένα συναισθήματα και αντιδράσεις, και μέσα από αυτό το παιδί εξασκεί την κριτική του σκέψη και οριοθετεί τον εαυτό του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγραφιώτης, Θ. (2005). *Τα 'κόμικς' ως μέσο αγωγής των παιδών: χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Αστερίξ. Ανακτήθηκε 25/3/2017 από Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BE>

Βρύζας, Κ. (1997). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γιαννικοπούλου, Α., & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Μέσα Π. Παπούλια- Τζελέπη & Ε. Ταφά (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 81-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γρόσδος, Σ. (2011). Comic(o) παιχνίδια- α' μέρος, *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 71, 178-183. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2017, από [http://cultureedu.gr/images/dimiourgiki\\_grafi/dimiourgiki\\_grafi\\_comics.pdf](http://cultureedu.gr/images/dimiourgiki_grafi/dimiourgiki_grafi_comics.pdf)

Εικόνες. Ανακτήθηκε 1/4/2017 από Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BD%CE%B1>

Θεοδωρίδης, Μ., & Χαλκιά, Κρ. (2005). Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμιξ. Μέσα Ουρανία Κωνσταντινίδου- Σλεμογλου (Επιμ.) *Εικόνα και Παιδί*, (σελ 317-327). Cannot design publications.

Κανατσούλη, Μ. (1995). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου: το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκφραση.

Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, Ν. (2001). *Κομικς, παιδί και αστείο*. Εξάντας.

Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς. Τέχνες και τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις.

Μίσσιου, Μ. (2010). *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη...ξεφυλλίζοντας τον Γκοσίνι*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Νέζη, Μ., & Σεφερλή, Ν. (χ.χ). *Μία εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Πολυτροπικότητα και γραπτά-εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουάριου, 2017, από: [https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-sxolikon-symvovylon?task=download&file=arxeio\\_iliko\\_sumv&id=1874](https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-sxolikon-symvovylon?task=download&file=arxeio_iliko_sumv&id=1874)

Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Εξερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6, σελ 120-130. Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου 2016 από: <http://mariapapadopoulou.gr/index.php?catID=5>

Τυπογραφία. Ανακτήθηκε 5/5/2017 από Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1>



Χαλκιαδάκη, Ζ. Π. (2013). *Η ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν το συναίσθημα σε εικόνες που προέρχονται από εκπαιδευτικά λογισμικά* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χατζησαββίδη, Σ & Γαζάνη, Ε. (χ.χ). *Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου*. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2017, από:

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82.doc](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82.doc)

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χοντολίδου, Ε. (χ.χ). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Ανακτήθηκε 4 Σεπτεμβρίου, 2016, από: [https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-sxolikon-symvoylon?task=download&file=arxeio\\_iliko\\_sumv&id=1874](https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-48-56/yliko-sxolikon-symvoylon?task=download&file=arxeio_iliko_sumv&id=1874).

Bloom, M. (2003). Theory of mind and emotion. *Perspectives in Psychology, 1*, 3-8.

Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). "How does Sam feel?": Children's labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 587-606.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(3), 445-455.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology, 24*(3), 315-343.

Burkitt, E., Tala, K., & Low, J. (2007). Finnish and English children's color use to depict affectively characterized figures. *International Journal of Behavioral Development, 31*(1), 59-64.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2009). Effects of different emotion terms on the size and colour of children's drawings. *International Journal of Art Therapy, 14*(2), 74-84.

Callaghan, T. C. (1997). Children's judgement of emotion portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 515-529.

Callaghan, T. C. (2000). The role of context in preschoolers' judgments of emotion in art. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 465-474.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Futures*. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195.

- Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press.
- Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H. (2012). Does Children's Colour Use Reflect the Emotional Content of their Drawings?. *Infant and Child Development*, 21(2), 198-215.
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Arnold.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2016). Young children accessing multimodal texts: A case study. In *the Proceedings of the 12th World Congress of Semiotics* [http://www.iassais.Org/proceedings2014/view\\_lesson.php](http://www.iassais.Org/proceedings2014/view_lesson.php).
- McCloud, S. (2014). *Κατανοώντας τα κόμικς. Η αόρατη τέχνη*. (Ν. Καμπουρόπουλος, μτφρ.). Web comics.
- Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art: do young children understand the emotions expressed in other children's drawings?. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 189-200.
- Hull, G.A., & Nelson, M.E. (2005). *Locating the Semiotic Power of Multimodality*. *WRITTEN COMMUNICATION*, Vol. 22 (2), 224-261. doi: 10.1177/0741088304274170
- Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: A review of the literature*. England: Arts Council.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London and New York: Routledge.
- Jolley, R. P., & Thomas, G. V. (1994). The development of sensitivity to metaphorical expression of moods in abstract art. *Educational Psychology*, 14, 437-450.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding* United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading Images The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before Writing Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal Discourse*. Britain: Arnod.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge.
- Les, D. (1971). *Comix: A History of Comic Books in America*. New York.
- Papadopoulou, M. (2001). *Multimodality as an access to writing for preschool children*. *The International Journal of Learning*, 8. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2017 από: <http://mariapapadopoulou.gr/index.php?catID=5>
- Raw, D. W. (1994). *Preschoolers as authors: literacy learning in the social world of the classroom*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Serafini, F. (2012). Expanding the Four Resources Model: Reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150-164.

Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual bases for psychological evaluation of children from their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 37(2), 127-139.

Yannicopoulou, A. (2004). Visual aspects of written texts: preschoolers view comics. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4(2), 169-181.

Van Leeuwen, Th. (2005). Typographic meaning. *Visual Communication*; 4, 137. doi: 10.1177/1470357205053749

Van Leeuwen, Th. (2011). *The language of colour*. London and New York: Routledge.

Van Leeuwen, Th. (2006). Towards a semiotics of typography. *Document design*, 14 (2), 139-155.

Winner, E., Rosenblatt, E., Windmueller, G., Davidson, L., & Gardner, H. (1986). Children's perception of 'aesthetic' properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic?. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 149-160.

## 8. Παραρτήματα

### 8.1. Παράρτημα 1

Υλικό που παρουσιάστηκε στους ενήλικες ανά συναίσθημα

Συναίσθημα χαράς



Συναίσθημα λύπης

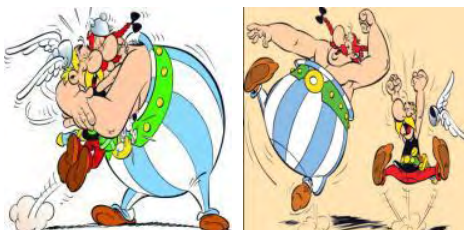




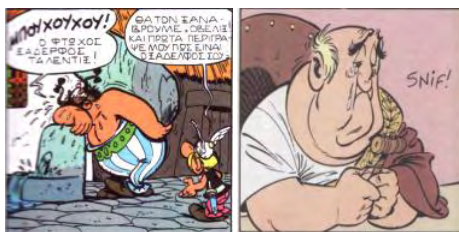
## 8.2. Παράρτημα 2

### Εικόνες κύριας έρευνας

Χαρά



Λύπη



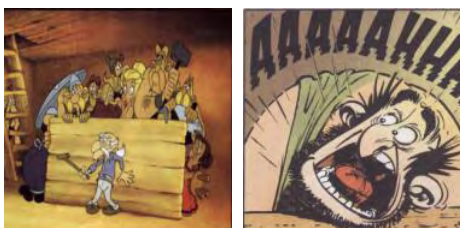
Θυμός



Έκπληξη



Φόβος



## Διαδικασία προετοιμασίας

Η ερευνήτρια άρχιζε μία κουβέντα με το παιδί που περιλάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

- Σου αρέσει το σχολείο;
- Έχεις αδέρφια;

Από τις απαντήσεις των παιδιών και αφού η ερευνήτρια έχει μάθει τα ονόματα δύο προσώπων από την οικογένειά του, ακολουθούσαν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Είναι ο X κάποιες φορές χαρούμενος;
- Εσύ φοβάσαι καμιά φορά;
- Έχεις θυμώσει ποτέ με τον/την αδερφό/ή σου;
- Αισθάνεται ποτέ ο/η αδερφός/ή σου έκπληξη;
- Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ λυπημένος;

Έπειτα, γινόταν αναφορά σε ιστορίες για καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα εξής:

- Θα σου πω μερικές ιστορίες για πράγματα που συνέβησαν σε κάποια παιδιά. Μετά το τέλος κάθε ιστορίας θέλω να μου πεις πώς τα παιδιά αυτά αισθάνονται. Εντάξει! Θυμήσου: Πρέπει να ακούσεις με προσοχή την ιστορία, γιατί στο τέλος θέλω να μου πεις πώς αισθάνεται το κάθε παιδί.

Για το συναίσθημα της χαράς η ιστορία ήταν:

- Μια μέρα ήταν τα γενέθλια της Μαρίας. Όλοι οι φίλοι της είχαν έρθει στο πάρτυ που έκανε. Όταν η Μαρία έσβησε τα κεράκια της τούρτας της, οι φίλοι της την χειροκρότησαν. Η Μαρία πήρε πολλά-πολλά και όμορφα δώρα. Έπαιξε με τους φίλους της πολλά παιχνίδια. Τους αγκάλιασε όλους.

Για το συναίσθημα της λύπης η ιστορία ήταν:

- Μια μέρα, ο Γιώργος πήγε να ταΐσει το χρυσόψαρό του. Αλλά αυτό δεν κολυμπούσε. Δεν ήταν καν μέσα στη γυάλα του. Το χρυσόψαρο του Γιώργου είχε πεθάνει. Ο Γιώργος προχώρησε αργά και πήγε και έκατσε σε μια

καρέκλα. Δεν ήθελε να μιλήσει σε κανένα. Πόσο έλειπε στο Γιώργο το ψαράκι του.

Για το συναίσθημα του θυμού η ιστορία ήταν:

- Μια μέρα η Ιωάννα ήταν στο σχολείο της και έφτιαχνε ένα πύργο από τούβλα. Της πήρε πολύ ώρα μέχρι να τον φτιάξει. Τόση πολύ, που τελικά ο πύργος έγινε πολύ-πολύ ψηλός. Τότε (!), ένα αγόρι πλησίασε στο μέρος της, έσκυψε και ακούμπησε με το χέρι του τον πύργο. Η Ιωάννα του είπε «πρόσεξε!» Τελικά όμως το αγόρι έσπρωξε τα τουβλάκια και χάλασε τον πύργο. Η Ιωάννα ήθελε να του φωνάξει δυνατά και να τον χτυπήσει.

Για το συναίσθημα της έκπληξης η ιστορία ήταν:

- Ο Πέτρος είχε ένα σκύλο τον Σνούπυ που του γάβγιζε κάθε φορά που ερχόταν στο σπίτι από το σχολείο. Μια μέρα ο Πέτρος γύρισε στο σπίτι και είπε στο Σνούπυ «γεια σου Σνούπυ» και ο Σνούπυ του απάντησε «Γεια σου και σένα Πέτρο». Ο Πέτρος στάθηκε ακίνητος και κοίταξε το σκύλο καλά-καλά.

Για το συναίσθημα του φόβου η ιστορία ήταν:

- Ένα βράδυ, η Ελένη είχε ξαπλώσει στο κρεβάτι της. Ήταν μόνη της στο δωμάτιο και ήταν πολύ σκοτεινά. Άκουσε κάτι να κουνιέται μέσα στη ντουλάπα. Ήθελε να κρυφτεί κάτω από το κρεβάτι. Μετά άκουσε την πόρτα της ντουλάπας να ανοίγει. Η Ελένη ήθελε να τρέξει μακριά.

Στο τέλος της κάθε ιστορίας τα παιδιά ρωτούνταν για το πώς νομίζουν ότι αισθάνεται το παιδί στην κάθε περίπτωση.

Στη συνέχεια πραγματοποιούνταν η αναγνώριση των συναισθημάτων σε εικόνες δείχνοντας στα παιδιά μερικές εικόνες με κάποιους ήρωες και λέγοντάς του ότι θα ήθελα να πουν πώς αισθάνεται κάθε φορά ο ήρωας. Αισθάνεται χαρά, λύπη, θυμό, έκπληξη ή φόβο; Το παιδί καλούνταν να επιλέξει μία από το καλάθι που βρισκόταν μπροστά του και να πει τι νομίζει ότι αισθάνεται ο ήρωας σ' αυτήν την εικόνα. Έπειτα, το παιδί ρωτούνταν τι είναι αυτό που το κάνει να πιστεύει ότι νιώθει χαρά/ λύπη/ θυμό/ έκπληξη/ φόβο και η ερευνήτρια το παρότρυνε να το πει ή να το



δείξει στην εικόνα. Στο πέμπτο στάδιο, πραγματοποιείται η παραγωγή των συναισθημάτων με ζωγραφική όπου ζητούνταν από τα παιδιά τα εξής

- Τώρα ζωγράφισε μου έναν ήρωα που δεν αισθάνεται τίποτα.
- Τώρα ζωγράφισε μου έναν ήρωα που αισθάνεται χαρά/ λύπη/θυμό/ έκπληξη/ φόβο.

## 8.2.Σχέδια παιδιών

### Ενδεικτικά:

#### Σχέδια αναφοράς



Κ., 67 μηνών



Κ., 63 μηνών



Α., 79 μηνών

#### Συναίσθημα χαράς



Κ., 58 μηνών



Α., 71 μηνών



Κ., 73 μηνών

### Σχέδια λύπης



A., 70 μηνών



K., 63 μηνών



K., 53 μηνών

### Σχέδια θυμού



A., 72 μηνών



K., 66 μηνών



A., 70 μηνών

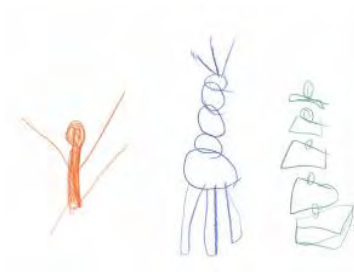
### Σχέδια έκπληξης



A, 68 μηνών



A. 70 μηνών

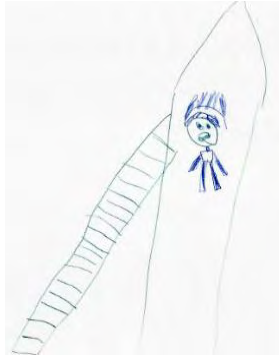


A. 56 μηνών

Σχέδια φόβου



A., 71 μηνών



A., 64 μηνών



A., 73 μηνών