

# Πολυτροπική αναπαράσταση της Ιλιάδας με αξιοποίηση λογισμικού ψηφιακών κόμικς

Θεοδώρα Τριαντοπούλου, Μαρία Νέζη, Μαριάνθη Βασιλικοπούλου,  
Μιχαήλ Μπουλούδακης, Συμεών Ρετάλης  
[dtriantopoulou@yahoo.gr](mailto:dtriantopoulou@yahoo.gr), [marianezi@yahoo.com](mailto:marianezi@yahoo.com), [mvasilik@sch.gr](mailto:mvasilik@sch.gr),  
[michaelboloudakis@hotmail.com](mailto:michaelboloudakis@hotmail.com), [retal@unipi.gr](mailto:retal@unipi.gr)  
Πανεπιστήμιο Πειραιά

## Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση συνιστά μια πρόταση αξιοποίησης του λογισμικού δημιουργίας ψηφιακών κόμικς ComicLab στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στη Β' Γυμνασίου. Πρόκειται για ένα πιλοτικό εργαστήριο διασκευής αποσπασμάτων της Ιλιάδας από μαθητές/τριες σε κόμικς που εφαρμόστηκε τη σχολική χρονιά 2009-2010 στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο. Στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου, που υποστηρίζει τη συγκεκριμένη εφαρμογή, είναι η ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το αρχαίο κείμενο, η ανάπτυξη εκ μέρους τους στρατηγικών και δεξιοτήτων πολιτισμικού γραμματισμού και η υιοθέτηση εκ μέρους τους ενεργού ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία. Ο σχεδιασμός συνάδει προς τους αρχαιονγνωστικούς και ανθρωπογνωστικούς σκοπούς των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του μαθήματος και υλοποιείται σε πέντε φάσεις. Κινείται εντός του πεδίου της εμπλουσιωμένης μάθησης και υιοθετεί τη μέθοδο project. Τόσο το τελικό προϊόν όσο και η μαθησιακή διαδικασία αποτιμώνται με βάση ρουμπρικές διαβαθμισμένης αξιολόγησης και με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή επιβεβαιώνουν την ανάγκη ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών στο μάθημα.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακά κόμικς, Ιλιάδα, πολυτροπικότητα

## Εισαγωγή

Η πρόταση που καταθέτουμε συνιστά μια απόπειρα ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση το οποίο φαίνεται να ταλαντεύεται ανάμεσα στην πολιτισμική μεταβίβαση, όπου ο μαθητής διαμορφώνει αισθητικά και ηθικά κριτήρια, και στην αναγνωστική ερμηνευτική, όπου ο μαθητής καλείται ως αναγνώστης να καταθέσει την προσωπική του ανάγνωση (Τσάφος, 2004). Το δίλημμα γίνεται πιο έντονο σε συνδυασμό με το νοητικό περιβάλλον που διαμορφώνουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας και τις δεξιότητες νέου γραμματισμού που αυτό απαιτεί (Baynham, 2002[1995]). Επανερχόμενοι στο αρχικό δίλημμα, δανειζόμαστε τις απόψεις της Στασινοπούλου-Σκιαδά (2000): «Τίποτε δεν είναι ίδιο: εμείς δεν είμαστε ίδιοι, οι μαθητές μας-κυρίως αυτοί- δεν είναι ίδιοι. Το μόνο αναλλοίωτο είναι το μορφωτικό υλικό, τα κείμενα- που περιμένουν για μια διαφορετική προσέγγιση, κοντά στις σύγχρονες ανάγκες [...]. Γι' αυτό όμως χρειάζεται μια άλλη γλώσσα που πρέπει να την αναζητήσουμε και να την βρούμε».

Αυτή την άλλη γλώσσα αναγνωρίζουμε στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των εφήβων: στα κόμικς (Πασχαλίδης, 2004). Αποτελούν ένα ιδιόμορφο είδος «κειμένου», όπου η αφηγηματική λειτουργία διεκπεραιώνεται μέσα από ένα σύστημα επικοινωνίας χτισμένο πάνω στο διαλεκτικό παιχνίδι ανάμεσα σε εικόνες-σχέδια, που εξυφαίνουν την πλοκή μιας

πράξης από τη μια, και σύντομα γραπτά κείμενα, που σχολιάζουν την πράξη ή μεταφέρουν τα λόγια-σκέψεις των ηρώων, από την άλλη (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001). Η ανάγνωση ενός κόμικς ή μιας γραφικής νουβέλας απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στην αποκρυπτογράφηση του τρόπου με τον οποίο λέξεις και εικόνες αλληλεπιδρούν για να νοηματοδοτήσουν το κείμενο (Pustz, 1999; Lyga, 2006) και η άσκηση των παιδιών σε τέτοιου είδους αναγνωστικές πρακτικές (Groensteen, 1999) συνδέεται άμεσα με τους νέους γραμματισμούς που η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα υπαγορεύει (Tiemensma, 2009).

Μολονότι παλαιότερα (από τη δεκαετία του 1930) τα κόμικς ως προϊόντα μαζικής κουλτούρας θεωρούνταν ένοχα για κάθε είδους πρόβλημα (Whitehead, 1977; Ματλάρ & Ντορφάν, 1982), τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρείται ολοένα διευρυνόμενη η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τις ανάγκες του νέου γραμματισμού (Barker, 1989). Κοινός παρανομαστής όλων των πιλοτικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς είναι η ενεργοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών/τριών σε σχέση με τα κόμικς για την ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού (Νέζη κ.α., 2009).

Έχοντας λάβει υπόψη μας αυτά τα δεδομένα από τη διεθνή εμπειρία για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των κόμικς και το ερευνητικό έργο Educomics (<http://www.educomics.org>) που πραγματοποιείται σε άλλες τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες αυτή την περίοδο και το οποίο χρηματοδοτείται μερικώς από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το LifeLong Learning Comenius Programme, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα τη διασκευή σε μορφή ψηφιακών κόμικς αποσπασμάτων της Ιλιάδας από τους μαθητές- αναγνώστες και να το εφαρμόσουμε πιλοτικά σε ένα τμήμα μαθητών της Β' τάξης στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο. Η ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών-αναγνώστων σε μια απόπειρα πολυτροπικής αναπαράστασης του ιλιαδικού κόσμου με την αξιοποίηση των πολυμεσικών και υπερμεσικών δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού λογισμικού Comiclub (<http://www.webcomicbookcreator.com>), συνιστά καινοτόμο διδακτική πρακτική η αποτελεσματικότητα της οποίας διερευνάται στην παρούσα εισήγηση.

## Πιλοτική δημιουργία ψηφιακών κόμικς στην Ιλιάδα

### Σύντομη περιγραφή

Στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2009-2010, εφαρμόσαμε το πιλοτικό πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών κόμικς με τη βοήθεια του λογισμικού Comiclub, στο πλαίσιο του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση Β' Γυμνασίου, όπου διδάσκεται η Ιλιάδα του Ομήρου. Στόχος της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν δικές τους διασκευές του ιλιαδικού κειμένου, οργανώνοντας την αφήγησή τους σε μορφή κόμικς, και να τις αναρτήσουν στο ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό του σχολείου *Έφηβοι Δημοσιογράφοι*, <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> (περιβάλλον wiki). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες διασκεύασαν ένα απόσπασμα που τους εντυπωσίασε από τη Ραψωδία Α της Ιλιάδας, αφού ολοκληρώθηκε η διδασκαλία της στην τάξη.

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε έξι (6) φάσεις:

α) σχεδιασμός των σκίτσων των ηρώων και του φόντου των σκηνών από ομάδα μαθητών/τριών σε συνεργασία με τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών με βάση τις πληροφορίες που δίνονται για κάθε ήρωα στο κείμενο του σχολικού βιβλίου της Ιλιάδας, το εικονογραφικό υλικό που το πλαισιώνει καθώς και υλικό από άλλες πηγές. Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκε και

η καλλιτεχνική ροπή του συγκεκριμένου τμήματος για το σκίτσο ενώ παράλληλα εμπλουτίστηκε η βιβλιοθήκη του λογισμικού ComicLab με νέο υλικό.

β) ψηφιοποίηση των σκίτσων: Η διαδικασία ψηφιοποίησης ξεκίνησε από τους μαθητές (πέρασαν από σαρωτή τα σκίτσα και τα επεξεργάστηκαν ψηφιακά) και ολοκληρώθηκε με τη συμβολή της γραφιστικής ομάδας της εταιρίας ITIsART, Εταιρία Διαδραστικής Τεχνολογίας Μάθησης και Πολιτισμού ([www.itisart.com.gr](http://www.itisart.com.gr)), που έκανε τη γραφιστική επεξεργασία του υλικού.

γ) σχεδιασμός της διασκευής και οργάνωση της αφήγησης σε καρτέ από τους μαθητές/τριες σε ομάδες μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της Ραψωδίας Α σε ένα διδακτικό δίωρο στην αίθουσα διδασκαλίας.

δ) υλοποίηση του σχεδιασμού της διασκευής και δημιουργία των ψηφιακών κόμικς με την αξιοποίηση του Comiclab/αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές/τριες, σε ομάδες, σε ένα διδακτικό τρίωρο στο Εργαστήριο Υπολογιστών των Φιλολογικών Μαθημάτων Στο τέλος της υλοποίησης αποτιμούν τη μαθησιακή διαδικασία με συγκεκριμένες ρουμπρικές αξιολόγησης σύμφωνα με τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους της δραστηριότητας.

ε) παρουσίαση των ψηφιακών διασκευών/αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ομάδων με συγκεκριμένες ρουμπρικές διαβαθμισμένων κριτηρίων στην αίθουσα διδασκαλίας σε ένα διδακτικό δίωρο.

στ) ανάρτηση των ψηφιακών διασκευών στο μαθητικό wiki (Εφηβοί Δημοσιογράφοι <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com>) και παρουσίαση στο έντυπο περιοδικό του σχολείου ΛΟΓΟΕΙΔΩΛΟ. Τη δουλειά τους μπορείτε να αναζητήσετε στη συγκεκριμένη ηλεκτρονική διεύθυνση.

Σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διασκευής οι μαθητές/τριες:

α) δουλεύουν σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Η συγκρότηση των ομάδων έγινε ήδη από την αρχή του σχολικού έτους και λήφθηκαν υπόψη και οι προτιμήσεις των μαθητών, έτσι ώστε να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας στην ομάδα που επιτρέπει στο άτομο να ξεπεράσει τα όριά του (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης)- (Ματσαγγούρας, 2003). Οι μαθητές/τριες σε κάθε ομάδα επέλεξαν τους ρόλους τους με τη διακριτική επέμβαση της εκπαιδευτικού, με βάση την αρχή της ισότητας και ουσιαστικής συμμετοχής όλων (Ματσαγγούρας, 2003). Στη φάση της υλοποίησης (δ φάση) επελέγη ο χειριστής του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο υπεύθυνος για τη μεταγραφή των διασκευασμένων κειμένων σε ψηφιακές εικόνες και δύο συντονιστές, που φροντίζουν ο πρώτος να ακολουθηθεί το φύλλο εργασίας και ο δεύτερος να συμπληρωθεί η φόρμα αυτοαξιολόγησης της ομάδας.

β) αξιοποιούν, οργανωμένα φύλλα εργασίας, στη (γ) και (δ) φάση ώστε να τους υποστηρίζουν ως γνωστική σκαλωσιά (scaffolding) (Collis & Moonen, 2005).

Για την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγησή τους οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν δύο φόρμες αξιολόγησης, η πρώτη για τη μαθησιακή διαδικασία και η δεύτερη για το μαθησιακό προϊόν και συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο για τη λήψη περαιτέρω ανατροφοδότησης. Η φόρμα για τη μαθησιακή διαδικασία συμπληρώνεται κατά τη φάση της υλοποίησης του κόμικς (δ φάση). Τα αποτελέσματα της φόρμας συζητούνται στην τάξη με την εκπαιδευτικό κατά την έναρξη της (ε) φάσης. Η φόρμα αξιολόγησης για το μαθησιακό προϊόν συμπληρώνεται κατά την (ε) φάση. Οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες αποτιμούν τα δικά τους ψηφιακά κόμικς και αυτά των συμμαθητών τους με τις ίδιες ρουμπρικές αξιολόγησης. Στο τέλος, τα αποτελέσματα της αυτο- και ετεροαξιολόγησης γίνονται αφορμή για αναστοχασμό από τους μαθητές στην ολομέλεια του τμήματος με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού η οποία σχολιάζει, θέτει ερωτήματα, παρατηρεί και γενικότερα επιμένει στην

«αιτιολογημένη παράθεση συμπερασμάτων και προτάσεων» (Ματσαγγούρας, 2003). Στο τέλος της (ε) φάσης, οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτηματολόγιο για τη λήψη περαιτέρω ανατροφοδότησης που αφορά στις στάσεις απέναντι στο πειραματικό μάθημα, στο εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών κόμικς Comiclub, και στη διάθεσή τους να επαναλάβουν ένα παρόμοιο εγχείρημα.

### **Διδακτικές και μαθησιακές παράμετροι του σεναρίου**

Το διδακτικό σενάριο που υποστηρίζει την πιλοτική δημιουργία ψηφιακών κόμικς στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση κινείται εντός του πεδίου της ερμηνευτικής ανάγνωσης (Τσάφος, 2004) και αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Θεωρίας της Εμπλαισιωμένης ή Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situating Learning Theory) (Lave & Wenger, 1991) και της ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης σε μορφή project (Frey, 1998) για την επίλυση ενός προβλήματος (problem based learning) (Minder, 2007). Το πρόβλημα που οι μαθητές/τριες επιχειρούν να επιλύσουν είναι η άρση της απόστασης ανάμεσα στον ορίζοντα προσδοκίων του αρχαίου κειμένου και την πολιτισμική εμπειρία των συμμαθητών/τριών τους (Gadamer, 1996[1960]).

Παράλληλα, ως σεναριογράφοι, εικονογράφοι και αναγνώστες ψηφιακών κόμικς έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων (λόγος και εικόνα) και μαθησιακών πόρων, όπως σχολικά εγχειρίδια (Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από Μετάφραση, Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας) και Διαδίκτυο, γνωστικών εργαλείων, όπως το λογισμικό Comiclub, κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένων πρακτικών, όπως η τεχνολογικά μεσολαβημένη επικοινωνία (wiki) και η εικονογραφημένη αφήγηση (κόμικς). Άλλωστε τα κόμικς ως αφηγηματικά κείμενα διευκολύνουν τη διασκευή ενός μεγάλου αφηγηματικού κειμένου όπως η Ιλιάδα, καθώς προσφέρονται για την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδιασμού και παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας τη «γλώσσα» των κόμικς μπορούν εύκολα να οικοδομήσουν την πλοκή της αφήγησης, να προσδιορίσουν τα δομικά της στοιχεία και να αναδιηγηθούν την αφηγόμενη ιστορία του αρχαίου κειμένου. Αυτό μπορεί να είναι το πρώτο βήμα μιας ερμηνείας που σέβεται τα δικαιώματα του αναγνώστη στη συνομιλία του με το κείμενο (Iser, 1976) και μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που αναγνωρίζει τους μαθητές/τριες ως ενεργά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία (Κοσσυβάκη, 2003).

Ζητούμενο της πιλοτικής εφαρμογής ενός τέτοιου εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι νεαροί αναγνώστες να οδηγηθούν σταδιακά στην αυτόνομη παραγωγή νοήματος ενεργοποιώντας απαιτητικές νοητικές λειτουργίες (κριτική σκέψη, δημιουργική φαντασία, ανάλυση, αφαιρετική ικανότητα, πρωτοτυπία, σύνθεση, οργάνωση). Με αυτό τον τρόπο προσδοκούμε να αναπτύξουν στρατηγικές και δεξιότητες νέου γραμματισμού και να ασκηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνιακών-κοινωνικών (συνεργατικότητα, αλληλεπίδραση, αυτενέργεια, υπευθυνότητα, αξιοποίηση της πολιτιστικής τους εμπειρίας) και μεταγνωστικών (αναστοχασμός, αξιολόγηση), ενώ παράλληλα, ελπίζουμε να καλλιεργηθεί το αισθητικό τους κριτήριο.

Τέλος, όσον αφορά στον αρχαιογνωστικό σκοπό του μαθήματος η πρότασή μας συνάδει με τις απαιτήσεις των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003). Καθώς η ανασύσταση του παρελθόντος επιχειρείται μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, εγκαθιδρύεται μια σχέση διαλεκτική ανάμεσα στον ιλιαδικό κόσμο και εκείνον του νεαρού αναγνώστη, ο οποίος καλείται να συγκεντρώσει στοιχεία, να μελετήσει άλλες ερμηνείες, να αναδιηγηθεί τις ιστορίες του κειμένου με τον τρόπο που αυτός τις προσλαμβάνει και να καταθέσει τη δική του εμπειρία από τη συνάντησή του με εκφάνσεις του αρχαίου πολιτισμού (Αναγνωστική Ερμηνευτική).

Διευρύνοντας έτσι την αναγνωστική και ερμηνευτική του εμπειρία μπορεί να συναντήσει τις πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές των αρχαιοελληνικών αφηγήσεων, κατακτώντας αυτό που το Πρόγραμμα Σπουδών αποκαλεί αρχαιογνωσία (Τσάφος, 2004). Η επιτυχία του εγχειρήματος ελέγχεται.

### **Το λογισμικό ComicLab**

Στο πλαίσιο της σύγχρονης ανάγνωσης των αρχαιοελληνικών κειμένων και του πολιτισμικού γραμματισμού που επιχειρούμε, αξιοποιούμε ως γνωστικό εργαλείο το λογισμικό ComicLab για τη δημιουργία υπερμεσικών ψηφιακών κόμικς. Πρόκειται για ένα εργαλείο με το οποίο οι χρήστες-μαθητές μπορούν με απλά βήματα να συνθέτουν τα δικά τους ψηφιακά διαδραστικά κόμικς τα οποία αποτελούνται από πολλαπλές σελίδες με πλαίσια. Το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα μορφοποίησης των πλαισίων (καρέ) του κόμικς ανά σελίδα σύμφωνα με τις ανάγκες των δημιουργών. Οι δημιουργοί-μαθητές μπορούν να μετακινούν, περιστρέφουν ή να αλλάζουν το μέγεθος των πλαισίων σε μία σελίδα, προκειμένου να πάρουν την επιθυμητή μορφή ακολουθώντας τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σήμερα στη συγγραφή κόμικς. Σε κάθε πλαίσιο ο μαθητής μπορεί να εισάγει εικόνες και μπαλόνια διαλόγων (text balloons). Τα καινοτομικά στοιχεία του εργαλείου είναι ότι επιτρέπει στο μαθητή να εισάγει υπερσυνδέσμους στο κείμενο που υπάρχει σε ένα μπαλόνι διαλόγου καθώς και πολυμέσα (σύνδεσμο σε αρχείο ήχου και video). Επιπλέον, το ComicLab αποτελεί εργαλείο υψηλής διαδραστικότητας στη μαθησιακή διαδικασία καθώς παρέχει στους χρήστες του τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τη βιβλιοθήκη του με δικό τους υλικό. Όταν ολοκληρωθεί η δημιουργία του κόμικς, το εργαλείο επιτρέπει την εξαγωγή του τόσο σε μορφή αρχείο pdf όσο και σε μορφή ηλεκτρονικού αλληλεπιδραστικού βιβλίου (flipping e-book), ενσωματώνοντας δηλαδή το εφέ του ξεφυλλίσματος (flip) ενός πραγματικού βιβλίου στο εξαγόμενο κόμικς.

### **Αξιολόγηση**

Τα ερωτήματα που τέθηκαν από την ερευνητική ομάδα για την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής των ψηφιακών κόμικς στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση κινούνται γύρω από τρεις άξονες σύμφωνα με τις διδακτικές και μαθησιακές παραμέτρους του σεναρίου: α) την πληρότητα του μαθησιακού αποτελέσματος ως προς τα αφηγηματολογικά χαρακτηριστικά (θέμα, πλοκή, τόπος, χρόνος, χαρακτήρες), ως προς τη λειτουργική χρήση της γλώσσας για τις ανάγκες της επικοινωνίας και ως προς τη σχέση λόγου και εικόνας στην πολυτροπική νοηματοδότηση του κειμένου β) την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας ως προς το βαθμό ανάπτυξης επικοινωνιακών-κοινωνικών, νοητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών/τριών γ) ως προς τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε αυτού του τύπου τη μαθησιακή διαδικασία.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν α) ρουμπρικές αξιολόγησης (assessments rubrics) διαβαθμισμένων κριτηρίων που αποτιμούν τα προϊόντα της μάθησης, προσδίδοντας τους ποιοτικά χαρακτηριστικά (Πετροπούλου κ.α., 2006). Επιλέγησαν επειδή διευκολύνουν διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης (Goodrich-Andrade, 2000; Καρτσιώτης κ.α., 2007), καθώς οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζονται με σαφήνεια και με τρόπο προσιτό στους μαθητές/τριες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναστοχασμού (Petropoulou et al., 2009) καθώς παρέχουν στους μαθητές/τριες την απαραίτητη ανατροφοδότηση για να βελτιώσουν τη μάθηση τους και να αναπτυχθούν (Rose, 1999). β) Ερωτηματολόγια προς

τους μαθητές/τριες με τα οποία διερευνάται η στάση τους απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και απέναντι στο συγκεκριμένο λογισμικό.

### **Πορίσματα αξιολόγησης**

Τα μαθητικά κόμικς ως προς την ποιότητα τους αποτιμώνται θετικά σε γενικές γραμμές από την κοινότητα μάθησης. Οι εικοσιοκτώ (28) μαθητές/τριες του τμήματος σε επτά ομάδες εργασίας παρέδωσαν ικανοποιητικό έργο με διακυμάνσεις στην επιμέρους αξιολόγηση.

Τα ευρήματα της αξιολόγησης των κόμικς ως προς τα αφηγηματολογικά χαρακτηριστικά τους από τους ίδιους τους μαθητές/τριες στις ομάδες τους και την εκπαιδευτικό είναι θετικά. Η αξιολόγηση έγινε με διαβαθμισμένα κριτήρια κοινά για όλα τα μέλη της κοινότητας μάθησης και τα οποία εξ αρχής με τρόπο σαφή και προσιτό στους μαθητές/τριες τους είχαν παρουσιαστεί. Ως προς το θέμα (πληροφορίες, αναπαράσταση αρχαίου κόσμου) το έργο των περισσότερων ομάδων αποτιμάται ως πολύ καλό, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει γνωστικά τη ραψωδία της οποίας σκηνές διασκεύασαν. Ο μέσος όρος κινείται πολύ πάνω από το μέτριο. Ως προς τη πλοκή βαθμολογούνται ως πολύ καλές έξι από τις επτά ομάδες, επομένως η πλειοψηφία των ομάδων φαίνεται να οργανώνει με επιτυχία τα μέρη της πλοκής (αρχική κατάσταση, περιπέτεια, λύση) και να τα χειρίζεται με ευελιξία. Οι σκηνές των μισών ομάδων διακρίνονται για την ενότητα τόπου και χρόνου-στοιχεία σαφώς προσδιορισμένα- ενώ των υπολοίπων θεωρούνται ανεπαρκείς. Ως προς τους χαρακτήρες σε όλες τις εργασίες το ήθος των προσώπων διακρίνεται μέσα από τους διαλόγους, γεγονός που δείχνει μια βαθύτερη κατανόηση των ομηρικών ηρώων αλλά και ένα κλίμα οικειότητας των μαθητών με αυτούς. Επίσης ικανοποιητικά για την εξέλιξη της ιστορίας λειτουργούν οι διάλογοι. Γενικά στα περισσότερα μαθητικά κόμικς αναγνωρίζεται ενότητα στην οργάνωση των σκηνών, πληρότητα στο σχεδιασμό των χαρακτήρων, ανάπτυξη του θέματος μέσα από τους διαλόγους, ευελιξία ως προς το χειρισμό της πλοκής, αφηγηματολογικές αρετές, δηλαδή, που επιβεβαιώνουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων της δραστηριότητας σχετικά με την κατάκτηση στρατηγικών αφήγησης και αναδιήγησης του ιλιαδικού κειμένου.

Όσον αφορά στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στην αξιοποίηση της «γραμματικής» των κόμικς εκ μέρους των μαθητών/δημιουργών οι αξιολογικές κρίσεις τόσο της εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών/τριών φαίνονται να συμπίπτουν. Οι επιδόσεις των ομάδων ως προς τη λειτουργία της λεζάντας στην προώθηση της πλοκής είναι πολύ καλές. Ανάλογες διαπιστώσεις αφορούν και στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, αφού ελάχιστα σφάλματα εντοπίζονται. Ως προς την εικονογράφηση οι επιδόσεις τους κινούνται από μέτριες ως πολύ καλές κάτι που επιβεβαιώνει την εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα.

Ως προς τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικών, γνωστικών, νοητικών, μεταγνωστικών) τα ευρήματα της αξιολόγησης εκ μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών επίσης συγκλίνουν. Στη συντριπτική πλειοψηφία των ομάδων (6/7) βαθμολογείται πολύ καλή ή και εξαιρετική η επίδοσή τους στη συνεργασία, αν και στη λήψη αποφάσεων σε δύο ομάδες από τις επτά η επίδοση χαρακτηρίζεται μέτρια. Στην αξιοποίηση του διαλόγου για την επίλυση προβλημάτων μόνο για μία ομάδα ο βαθμός της επίδοσής της είναι μέτριος. Ως προς την αρχαιογνωσία (γνωστικού τύπου δεξιότητες) διαπιστώνεται ικανοποιητικό επίπεδο στις περισσότερες μαθητικές δημιουργίες αλλά με κάποιες ελλείψεις. Στη διασκευή μιας ομάδας αποκαλύπτεται υψηλού βαθμού αρχαιογνωσία και αναπλαισίωση στοιχείων του πολιτισμού της εποχής ενώ αντίθετα σε μία άλλη δημιουργία αυτά τα χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται σε μικρό βαθμό. Ως προς την

άσκηση νοητικών δεξιοτήτων η πρωτοτυπία, η φαντασία, η πληρότητα πληροφοριών, η δημιουργική ανάπλαση του αρχικού κειμένου που χαρακτηρίζουν τα μαθητικά κόμικς σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνουν την επιτυχία στην πραγμάτωση αυτού του στόχου. Σε πολλές περιπτώσεις τους οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι δόθηκε η ευκαιρία να ασκήσουν την επικοινωνικότητά τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διαχειριστούν κριτικά τις πληροφορίες από τη διδασκαλία του μαθήματος. Σε δύο (2) ομάδες από τις επτά (7) εντοπίζονται κάποια προβλήματα στη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου τους, ενώ σε μία (1) αναγνωρίζεται έλλειψη μεθοδικότητας στον τρόπο αξιοποίησης του φύλλου εργασίας. Τέλος όσον αφορά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων η πρόθυμη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και ο βαθμός σύγκλισης των ευρημάτων όλων των φορέων της αξιολογικής διαδικασίας επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία για τη συμβολή των ρουμπρικών αξιολόγησης διαβαθμισμένων κριτηρίων στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναστοχασμού (Petropoulou et al., 2009).

Όσον αφορά στη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία τόσο του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου όσο και άλλων η έρευνα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Στα σχετικά ερωτήματα (Σας άρεσε το μάθημα με τη χρήση του λογισμικού των ψηφιακών κόμικς; Θα θέλατε και σε άλλα μαθήματα να το χρησιμοποιήσετε;) το 73,9% από τους 28 μαθητές/τριες απάντησε ότι το μάθημα τους άρεσε πολύ έως πάρα πολύ και το 69,6% του δείγματος αποκρίθηκε ότι θα τους άρεσε «πολύ» και «πάρα πολύ» να διδάσκονται τα μαθήματά τους με τη βοήθεια ψηφιακών κόμικς. Στην ερώτηση τη σχετική με την προστιθέμενη αξία των κόμικς στο συγκεκριμένο μάθημα οι απαντήσεις των μαθητών είναι αποκαλυπτικές της θετικής στάσης τους. Το 56,5% των μαθητών/τριών απάντησαν ότι με τη χρήση των κόμικς κατάλαβαν «πολύ» και «πάρα πολύ» τον ομηρικό κόσμο και τους ήρωές τους καθώς και τον τρόπο που οργανώνεται η αφήγηση μιας ιστορίας.

Τέλος όσον αφορά στην αξιολόγηση του λογισμικού ComicLab από τους μαθητές/τριες το 65,2% των μαθητών απάντησαν ότι το εργαλείο ήταν «πολύ» και «πάρα πολύ» εύκολο στη χρήση του, το 21,7% ότι ήταν «μέτρια» εύκολο και το 13% «καθόλου» έως «πολύ λίγο».

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματά μας με βάση τα ερευνητικά δεδομένα από την πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι ένας τέτοιος σχεδιασμός που τονίζει τον κεντρικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησής του μέσα από τις δυνατότητες που του παρέχει για έκφραση, αξιοποίηση όλων όσα ήδη διαθέτει ως ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υποκείμενο (Φρυδάκη, 2009) και για αναστοχασμό συμβάλλει στην ανανέωση των διδακτικών πρακτικών του μαθήματος στην προοπτική της ανάπτυξης δεξιοτήτων νέου γραμματισμού.

## Αναφορές

- Barker, M. (1989). *Comics: Ideology, Power and the Critics*. Manchester University Press.
- Baynham, M. (2002 [1995]). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collis, B. & Moonen, J. (2005). *An on-going journey: technology as a learning workbench*. University of Twente, Enschede, The Netherlands.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Gadamer, H. G. (1996[1960]). *Vérité et Méthode*. Paris: Seuil.

- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership* 57(5). Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2010 από [http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/coho103/using\\_rubrics.pdf](http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/coho103/using_rubrics.pdf)
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France.
- Iser, W. (1976). *L'Acte de Lecture: Theorie de l' Effet Esthetique*. Hayen: Mardaga.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York : Cambridge University Press Maryland Comic Book Initiative.
- Lyga, A. A. W. (2006). Graphic novels for (really) young readers. *School Library Journal*. 3(1).
- Minder, M. (2007 [1999]). *Λειτουργική Διδακτική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Petropoulou, O., Vassilikopoulou, M., & Retalis, S. (2009). Enriched assessment rubrics: a new medium for enabling teachers to easily assess student's performance when participating in complex interactive learning scenarios. *Operational Research*, Published on-line 10 May 2009.
- Pustz, M. J. (1999). *Comic book culture: Fanboys and true believers*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rose, M. (1999). *Make room for Rubrics*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2010 από <http://teacher.scholastic.com/professional/assessment/roomforubrics.htm>
- Tiemensma, L. (2009). Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics. Paper presented in *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council*, Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2010 από <http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm>
- Whitehead, F. (1977). *Children and the books*. London: Macmillan.
- ΑΠΣ (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Καρτσιώτης Θ., Κουμπιάς Ε., Λάιος Α., Λούπης Μ., Μπούτα Χ., Παπαγιάννη Α., Παπασαλούρος Α., Παππά Μ., Παρασκευά Φ., Ρετάλης Σ. (2007). *Μεταπτυχιακό εκπαιδευτικό υλικό για επιμορφωτές Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ): Εκπαίδευση Επιμορφωτών "Ε2- Παιδαγωγικά"* (σ. 72-93, σ. 140-147). Βασική έκδοση.
- Κοουσβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική. προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υλοκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς, παιδί και αστείο μια ψυχαναλυτική προσέγγιση ενός σημειωτικού είδους*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.
- Μαρτινίδης, Π. (1994). *Η συνηγορία της Παραλογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτυπο.
- Ματλάρ, Α., & Ντορφάν, Α. (1982). *Ντόναλντ ο απατεώνας: ή η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νέζη, Μ., Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Αλτάνης, Ι., & Ρετάλης, Σ. (2009). Πιλοτική χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' τάξη του Γυμνασίου. *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ "Σχολείο 2.0"*. (σ. 314-325). Πειραιάς.
- Πασχαλίδης, Γ. (2004). Κόμικς. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ. 169-174). Αθήνα: Γυπωθήτω.
- Πετροπούλου, Ο., Λαζακίδου, Γ., & Ρετάλης, Σ. (2006). Πώς να αξιολογήσουμε τη διαδραστικότητα σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης;. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ "Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες"* (σ. 44-55). Κορυδαλλός.
- Στασινοπούλου-Σκιαδά, Α. (2000). Οι νέες προοπτικές του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στο Γυμνάσιο. Στο Τσολάκης Χ. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δυτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γλώσσα και Μεταρροθμίσεις* (σ. 111-120). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.