

# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

## ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία  
της Ελληνικής Γλώσσας  
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

## ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

#### Πρόεδρος:

*Τομπαΐδης Δημήτριος*  
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

#### Μέλη:

*Δαμανάκης Μιχάλης*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
*Ιορδανίδου Άννα*, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας  
*Καλλογήρου Τζίνα*, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας  
*Καμαρούδης Σταύρος*, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
*Καψάλης Γεώργιος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
*Κουτσογιάννης Δημήτρης*, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
*Ματσαγγούρας Ηλίας*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας  
*Μήτσος Ναπολέων*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
*Μπερελής Πέτρος*, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
*Νάκας Αθανάσιος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας  
*Ντίνας Κώστας*, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
*Παπαδογιαννάκης Νικόλαος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
*Σουλιώτης Μίμης*, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
*Τσιάκαλος Γιώργος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
*Χατζηπαναγιωτίδη Άννα*, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου  
*Χατζησαββίδης Σωφρόνης*, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

#### Πρόεδρος

*Κώστας Δ. Ντίνας*

#### Γραμματέας

*Άννα Βακάλη*

#### Ταμίας

*Άννα Χατζηπαναγιωτίδη*

#### Μέλη

*Αναστασία Στάμου*  
*Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος*

#### Γραμματεία

*Έφη Γώτη*  
*Ευδοξία Τραϊανού*  
*Δημήτρης Χασανίδης*  
*Ελένη Παπαϊωάννου*  
*Στεφανία Τσακιροπούλου*

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

## Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα **Αίθουσα 1**  
**Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)**

Θεματική: **Γλωσσολογικά**Προεδρείο: **Α. Αναστασιάδη - Α. Αϊδίνης**17.30-17.50 *Ψευδόφιλες μονάδες: οι διαχρονικοί άσπονδοί φίλοι στην ελληνική***Ε. Βλέτση, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη**17.50-18.10 *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*  
**Μ. Ζυγούρη, Α. Αϊδίνης**18.10-18.30 *Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον, πειθαρχίες και απειθαρχίες στο περιβάλλον του γραπτού λόγου του σχολείου. Η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων*  
**Π. Σαχινίδου**18.30-18.50 *Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση*  
**Α. Σιάτρας, Π. Τοπούζα**18.50-19.10 **Διάλειμμα - Καφές**Προεδρείο: **Τζ. Καλογήρου, Κ. Καρατάσου**19.10-19.30 *Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία*  
**Γ. Παπαντωνάκης, G. Frazis**19.30-19.50 *Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*  
**Α. Ξανθόπουλος, Κ. Ντίνας**19.50-20.10 *Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση*  
**Κ. Καρατάσου**20.10-20.30 *Λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθηματική παιδεία και διαθεματικότητα στη δημοτική εκπαίδευση*  
**Κ. Καρατάσου, Ρ. Παναούρα**20.30-20.50 *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού*  
**Σ.Π. Παπαδόπουλος, Κ. Δημητριάδου**20.50-21.10 *Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο*  
**Μουμτζίδου Αργ.**

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείπνο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
**Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία**  
**μέσα από τη δημιουργία κόμικς:**  
**μια διδακτική παρέμβαση στη Β΄ δημοτικού**

**Κατερίνα Δημητριάδου**

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

**Στέφανος-Παναγιώτης Παπαδόπουλος**

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

**Abstract**

Grounded mainly on the theory of multimodality and social semiotics, this paper presents an educational intervention in the 2<sup>nd</sup> grade of a Greek primary school, aiming at the promotion of the pupils' visual literacy in accordance with their language literacy. The students were prompted to create comics in order to tell a story, thus revealing their transformative role as learners and social subjects in the creation of meaning.

**1. Εισαγωγή: πολυτροπικότητα και διδασκαλία**

Με την κύρια προσήλωσή της στη γνώση και την κατάρτιση, η γενική εκπαίδευση δίνει προβάδισμα στην ορθολογική σκέψη προάγοντας το διανοητικό κυρίως τύπο ανθρώπου. Το σημειωτικό σύμπαν που κατακλύζει το σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο, ωστόσο, επιβάλλει συνεχείς τροποποιήσεις στα νοήματα και τις δυνατότητες των *σημειωτικών* διεργασιών που διαθέτουν οι άνθρωποι (Kress, 2004). Έτσι, στις νέες προτεραιότητες του σχολείου φαίνεται να ανήκει πλέον η διαμόρφωση ενός *πολυτροπικού* εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την καλλιέργεια του *οπτικού* (ή εικονιστικού) *γραμματισμού* των μαθητών ήδη από πολύ μικρή ηλικία, με στόχο την καλύτερη από μέρους τους κατανόηση του κόσμου (Χοντολίδου, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη διδακτική πρακτική έχει χρέος να επιδιώκει την εξοικείωση των μαθητών με ένα ευρύ φάσμα μέσων και επικοινωνιακών πόρων, ώστε να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων, των εικόνων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Core & Kalantzis, 2000). Με τον τρόπο αυτό θα

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

μπορέσουν να αναπτύξουν δεξιότητες για την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου, διαμορφώνοντας παράλληλα κριτική στάση απέναντί τους. Στις μορφές αυτές λόγου περιλαμβάνονται τα πολιτισμικά προϊόντα που έχουν *πολυτροπική* υπόσταση, δηλαδή μια μορφή παρουσίασης στην οποία συνδυάζονται περισσότεροι από έναν *σημειωτικοί τρόποι* (modes): ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες (Van Leeuwen, 1999: 156-188 · Kress, 2005).

Η επεξεργασία *πολυτροπικών* κειμένων και η ανάπτυξη πρακτικών *κριτικού γραμματισμού* στο σχολείο βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για την *κατασκευή νοήματος*, αναδεικνύοντας τις υποκειμενικότητές τους σε επίπεδο πρόσληψης και παραγωγής *πολυτροπικού λόγου* (Δημητριάδου, 2006· Δημητριάδου, 2007α). Οι στρατηγικές αυτές συνάδουν με τη σύγχρονη άποψη για τη διδακτική, η οποία υπαγορεύεται από μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως *ανοιχτή διδασκαλία*, *τοποθετημένη πρακτική*, *κριτική διδασκαλία*, *αναπλαισίωση* της γνώσης κ.λπ. (Pont, 1996), προάγοντας σε ολόκληρο το φάσμα της την *πολλαπλή νοημοσύνη* των μαθητών (Gardner, 1983), αξιοποιώντας το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1993: 34· McLaren, 2003: 93-94) και καθιστώντας τους ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κοσσυβάκη, 1998).

Η παραπάνω θεωρία βρίσκει εφαρμογή σε μια ιδιαίτερη κατηγορία *πολυτροπικών* κειμένων, τα οποία από το σχολικό έτος 2007-08 έχουν συμπεριληφθεί στα νέα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου (Γαβρηλίδου, Ζ. κ.ά. 2007: 15-18): τα κόμικς.<sup>1</sup> Πρόκειται για «μια μορφή εικονικής αφήγησης η οποία χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση σταθερών σχεδιασμένων εικόνων που συνήθως συνοδεύονται από κείμενα με τη μορφή *μπαλονιών*» (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001: 30), με σκοπό όχι μόνο τη μετάδοση πληροφορίας, αλλά κυρίως την αισθητική ανταπόκριση και τέρψη του αναγνώστη (McCloud, 1993).

---

1. Η λέξη είναι άκλιτη (comic stories), γι' αυτό και χρησιμοποιείται εδώ με την ίδια γλωσσική μορφή σε όλες τις πτώσεις και των δύο αριθμών.

## 2. Η χρήση των κόμικς στο δημοτικό σχολείο

Στην Ελλάδα, αλλά και στην υπόλοιπη Ευρώπη, τα κόμικς εισήχθησαν τη δεκαετία του '50 από την Αμερική (Σχολή Disney), ενώ στην εξέλιξη της Ένατης Τέχνης σημαντικό ρόλο έπαιξε τη δεκαετία του '70 η Γαλλία. Γνωστοί σκιτσογράφοι εξάλλου, όπως ο Ερζέ (Τεν –Τεν)<sup>2</sup> και ο Γκοσινί (Αστερίξ, Λούκυ Λουκ) δημιούργησαν διαχρονικούς χαρακτήρες συνδυάζοντας το εύστοχο χιούμορ με την περιπέτεια (Κάσσης, 1990: 62).

Ως κειμενικό είδος που αντιστοιχεί σε *εικονοποιημένα αφηγήματα*, τα κόμικς έχουν μελετηθεί κατά καιρούς από διάφορες κατηγορίες μελετητών, οι οποίοι – μεταξύ άλλων – αντλούν στοιχεία από την ψυχανάλυση, τη σημειωτική και την ανθρωπολογική έρευνα (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005). Μπορούν να συνδεθούν με πολλά αφηγηματικά κείμενα και απευθύνονται σε ποικίλες ηλικιακές και επαγγελματικές κατηγορίες αναγνωστικού κοινού, μια και η δομή τους τα καθιστά εύκολο και ευχάριστο ανάγνωσμα: ενώ δεν απαιτούν ιδιαίτερη αυτοσυγκέντρωση, αντίθετα φορτίζουν τον αναγνώστη με θετική ενέργεια και τον ξεκουράζουν (Κολιοδήμος, 1982· Γρόσδος & Ντάγιου, 1999). Σε ό,τι αφορά τα μικρά παιδιά, τα κόμικς τούς δίνουν την ευκαιρία να εμπλακούν στη διαδικασία της ανάγνωσης με αισθήματα χαλάρωσης και αυθεντικής περιέργειας, χωρίς μάλιστα παρακίνηση από τους μεγάλους (Ροντάρι, 1985: 76). Καθώς καλούνται ως αναγνώστες να ερμηνεύσουν συμπυκνωμένες πληροφορίες, αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες (αίσθηση της διαδοχής των εικόνων, αφαιρετικότητα, χρήση συμβολισμών, αντίληψη της σμίκρυνσης, των τεχνασμάτων της κίνησης ή των απεικονίσεων του ήχου) που τους οδηγούν στη δημιουργία συμβάσεων (Σπινκ, 1990: 101).

Οι επικριτές των κόμικς, από την άλλη μεριά, τονίζουν ότι εξαιτίας της υπόρρητης ιδεολογίας τους μεταβιβάζουν με περισσότερο ή λιγότερο λανθάνοντα τρόπο στερεότυπα, ιδεολογικά φορτισμένα μηνύματα και πρότυπα σχέσεων και εξουσίας (πρβλ. π.χ. την προβολή καπιταλιστικών αξιών και το ρατσισμό στις σχέσεις των δύο φύλων ή τη σχέση εξουσίας ενηλίκων προς ανηλίκους στον κόσμο του Disney) (Ματλάρ & Ντορφμάν, 1982· Παντελίδου-Μαλούτα, 1984). Ακόμη, ισχυρίζονται ότι τα κόμικς οδηγούν σε ελλιπή ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα, υποβαθμίζουν τις

---

2. Πρόσφατα εγκαινιάστηκε 30 χλμ. έξω από τις Βρυξέλλες μουσείο αφιερωμένο στον Ερζέ, το δημιουργό του Τεν-Τεν (Το Βήμα, 16.7.09).

μορφωτικές και πολιτιστικές αξίες, προβάλλουν τη βία και δεν καλλιεργούν την κοινωνικότητα (μοναχικοί, χωρίς οικογένεια ήρωες) (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999). Άλλα αρνητικά γνωρίσματα των κόμικς που συνδέονται με τη μορφολογία τους θεωρούνται ο κατακερματισμός της ανάγνωσης, το φτωχό λεξιλόγιο με τις ηχοποιήτες λέξεις, η κεφαλαιογράμματη γραφή και η ακαλαίσθητη εικονογράφηση (Μπενέκος, 1984).

Παρά την αμφιλεγόμενη αυτή άποψη που επικρατεί για τα κόμικς ως ανάγνωσμα και επικοινωνιακό μέσο (Μαρτινίδης, 1982), εμείς θα υποστηρίξουμε ότι η λειτουργία τους ως *εικονοποιημένη αφήγηση* δίνει πολλές διδακτικές δυνατότητες και μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις.

Προσφέροντας καταρχάς η εικόνα υποστήριξη στο λόγο, τον βοηθά να υλοποιήσει όχι μόνο την *κειμενική λειτουργία* της γλώσσας (επικοινωνιακά γεγονότα ή δράσεις κοινωνικής πρακτικής) αλλά και τη *διαπροσωπική* (πρόκληση αλληλεπιδράσεων με κοινωνικούς σκοπούς και σχέσεις) και την *ιδεολογική* (κατασκευή αναπαραστάσεων του κόσμου), όπως τις διακρίνει ο Halliday (1978) στη μετα-λειτουργική θεωρία του για τη γλώσσα. Από το συνδυασμό των γλωσσικών στοιχείων και των σχεδίων εξάλλου προκύπτει μία «γραμματική» (Kress & VanLeewen, 1996) – με την έννοια της κωδικοποίησης των γλωσσικών και εικονιστικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι χρήστες του κόμικς – της οποίας η γνώση είναι απαραίτητη τόσο για τους αναγνώστες, όσο και για τους δημιουργούς των κόμικς.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση της Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (2001: 66-67), ο λόγος του παιδιού και ο λόγος των κόμικς παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με την παιδική οπτική για την πραγματικότητα.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Βασίζονται σε μια *αναλογική σχέση* με την πραγματικότητα και όχι στην εννοιολογική «αυθαιρεσία», όπως συμβαίνει με την περίπτωση του γλωσσικού κώδικα (Barthes, 2001: 44).
2. Υιοθετούν μια *πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από σχηματοποίηση*.
3. Αποδίδουν την έννοια της *χρονικής διάρκειας* μέσα από το κομμάτιασμα του χώρου (διαδοχή των εικόνων).
4. Στην περίπτωση εγκαθίδρυσης ενός πλαισίου επικοινωνίας, θεωρούν το *δέκτη ως συμμετοχο* της πρόθεσής τους μάλλον παρά ως αποδέκτη της πληροφορίας.



Έχοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, τη διπολική αξιολογική στάση της γλωσσοδιδασκτικής απέναντι στα κόμικς, αλλά και την άμεση σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με τη λογοτεχνία (Χοντολίδου 1997) εφαρμόσαμε μια διδακτική παρέμβαση στη δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων γλωσσικού και – κυρίως – εικονιστικού γραμματισμού από τους μαθητές. Βασιστήκαμε στην εξέταση των δομικών, μορφολογικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των κόμικς, επιχειρώντας να αξιοποιήσουμε τη διαισθητική γνώση των μαθητών γι' αυτά και να ενεργοποιήσουμε τις κριτικές τους ικανότητες προκειμένου να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς οι ίδιοι. Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και η αξιολόγηση του αποτελέσματος από την εφαρμογή της. Εστιάζοντας στα έργα που δημιούργησαν οι μαθητές – και στο βαθμό που επιτρέπει κάτι τέτοιο η έκταση της παρούσας μελέτης – θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε μια θεωρία γι' αυτό που δημιούργησαν. Στηριζόμενοι λοιπόν σε βασικές έννοιες της θεωρίας της *πολυτροπικότητας* (Kress & Van Leeuwen, 1996), της θεωρίας του Bernstein (1981 & 1989) για τους παιδαγωγικούς κώδικες και του Van Leeuwen (2005) για την κοινωνική σημειωτική, θα χρησιμοποιήσουμε μια μετα-γλώσσα για την περιγραφή των κωδικών συστημάτων (γλωσσικών και εικονιστικών) που παρήγαγαν οι μαθητές, αναδεικνύοντας το μετασχηματιστικό ρόλο τους ως κοινωνικών υποκειμένων στη δημιουργία της σημασίας (Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος, 1980).

### **3. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης**

Στοχεύοντας στη λειτουργική αξιοποίηση *πολυτροπικών* κειμένων από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η διδακτική παρέμβαση στηρίχτηκε στην ερευνητική υποψία ότι η εξοικείωση των μικρών παιδιών με τη «γραμματική» των κόμικς μπορεί να τα καταστήσει ικανά να αφηγηθούν μία απλή ιστορία χρησιμοποιώντας δημιουργικά το συνδυασμό εικόνας και λόγου. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούν να γίνουν παραγωγοί νοημάτων καλλιεργώντας δεξιότητες αφηγηματικές, γλωσσικές και ψυχοκινητικές και παράλληλα να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία και την κριτική τους ικανότητα, προωθώντας έτσι το γλωσσικό αλλά κυρίως τον *οπτικό* ή *εικονιστικό* τους γραμματισμό (visual literacy, Kress, 2004: 35-83· Kress & Van Leeuwen, 2001: 1-42· Δημητριάδου, 2007β).

Έχοντας το χαρακτήρα ποιοτικής έρευνας και συνδυάζοντας το γλωσσικό μάθημα με τη λογοτεχνία, η παρέμβαση αναπτύχθηκε στη Β΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου της Βέροιας σε τέσσερα διδακτικά δίωρα, με τη συμμετοχή είκοσι δύο συνολικά μαθητών και μαθητριών. Ο σχεδιασμός της περιέλαβε δύο φάσεις:

α) Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τα βασικά μορφολογικά, δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των κόμικς, δουλεύοντας πάνω σε μια σειρά από τέτοια κείμενα μέσα στην τάξη: «Φρουτοπία», «Λούκυ Λουκ», «Ιζνογκούντ», «Μίκυ Μάους», «Αστερίξ και Οβελίξ», «Αρκάς», «Μύθοι του Αισώπου» (τρία πρώτα διδακτικά δίωρα: μαθητές-αναγνώστες, παρατηρητές και σχολιαστές).

β) Οι μαθητές συμπλήρωσαν το τέλος μιας ιστορίας που τους δόθηκε σε περίληψη και στη συνέχεια μετέτρεψαν την ιστορία από γλωσσικό κείμενο σε κόμικς (τελευταίο δίωρο: μαθητές-δημιουργοί).

Η εργασία που ζητούσε από τους μαθητές να δημιουργήσουν κόμικς (Σαντίλο, 2008) αποτελούσε την τελευταία από μια σειρά ασκήσεων οι οποίες αφορούσαν μια ημιτελή ιστορία μυθοπλασίας. Είχε τον τίτλο «Το μυστικό μπαούλο» και συνοδευόταν σε μια ερώτηση περιεχομένου, μια άσκηση γραμματικής και μια ερώτηση για τη συμπλήρωση της συνέχειας της ιστορίας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, *Εικ. 1: Το μυστικό μπαούλο: Κείμενο και Φύλλο Εργασίας*). Η ιστορία δόθηκε σε μορφή περίληψης προκειμένου να είναι σύντομη, να μπορούν να την χειρίζονται αναγνωστικά εύκολα οι μικροί μαθητές και να είναι ευδιάκριτες οι φάσεις εξέλιξής της. Το γεγονός ότι έλειπε το φινάλε της αναμενόταν να δημιουργήσει ενδιαφέρον και κίνητρα στους μαθητές για να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δημιουργική φαντασία, δίνοντας οι ίδιοι λύση στην εξέλιξη της υπόθεσης (Ανδρούσου, 2003). Το κείμενο της ιστορίας συνοδευόταν από έξι λευκά καρέ σχεδιασμένα από το δάσκαλο, τα οποία αναμένονταν να συμπληρωθούν από τα κόμικς των παιδιών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, *Εικ. 2: Κόμικς μαθητή*).

Ο χρονικός περιορισμός στην παρούσα ανακοίνωση επιβάλλει να αναφερθούμε διεξοδικά κυρίως στα κόμικς που δημιούργησαν οι μαθητές. Σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητές τους στην πρώτη φάση, θα αρκεστούμε να αναφέρουμε μόνο τα στοιχεία εκείνα που τόνισε ο εκπαιδευτικός ως γνωρίσματα-κλειδιά για την εξοικείωση των παιδιών με αυτό το κειμενικό είδος: τα καρέ και τη διευθέτησή τους, τα πρόσωπα-ήρωες, τα μπαλονάκια, τις βινιέτες, τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο, τα επιφωνήματα, τις

ηχοποίητες λέξεις, τη χρονική σειρά της αφήγησης. Οι εμπλοκή των μαθητών στην επεξεργασία των στοιχείων αυτών είχε ποικίλες μορφές: ανίχνευση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ κόμικς και γλωσσικών κειμένων, εύρεση αντιστοιχιών λόγου και εικόνας, χρήση ορολογίας (καρέ, μπαλονάκια, βινιέτες), *οπτικοποίηση* ήχων, τεχνική «κλείσε τα μάτια και φαντάσου», τοποθέτηση αφηγηματικών εικόνων σε χρονική σειρά, χρήση σημείων στίξης.

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι στο σύνολό της η εκπαιδευτική παρέμβαση περιείχε στοιχεία έρευνας δράσης, καθώς ο δάσκαλος έχοντας αποφασίσει την εφαρμογή μιας διδακτικής καινοτομίας στην τάξη του ενεπλάκη σε διαδικασίες αναστοχασμού, έρευνας, μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Σχεδίασε λοιπόν τη διδασκαλία έτσι ώστε να αναπτύξει κίνητρα αυτενέργειας στους μαθητές του, να τους καθοδηγήσει σε ευέλικτες μαθησιακές πρακτικές και τέλος να αξιολογήσει το αποτέλεσμα της παρέμβασης που εφάρμοσε (Altrichter κ.ά., 2001).

#### **4. Αξιολόγηση της παρέμβασης: αποτελέσματα**

Με βάση τη στοχοθεσία της διδακτικής παρέμβασης, που ήταν η καλλιέργεια του *εικονιστικού γραμματισμού* από τους μικρούς μαθητές, η αξιολόγηση του αποτελέσματός της θα έπρεπε να μετρά κατά πόσο αυτοί ανταποκρίθηκαν στον εικονιστικό και συμβολικό τρόπο αναπαράστασης των ιδεών τους, οι οποίες αφορούσαν το νόημα της ημιτελούς ιστορίας και το τέλος που έδωσαν οι ίδιοι στην εξέλιξή της τόσο γραπτά, όσο και με τη δημιουργία κόμικς. Η πρωτότυπη ιστορία-παραμύθι που δημιουργήθηκε εσωκλείει στοιχεία περιπέτειας και υπερφυσικού, ενώ προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα εύκολης ταύτισης με τον ήρωα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, *Εικ. 1*). Έτσι, στο τέταρτο δίωρο για την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός βασίστηκε σε ορισμένα κριτήρια, τα οποία αντιστοιχούσαν στα γνωρίσματα του κόμικς όπως τα δίδαξε στα τρία πρώτα τρίωρα της παρέμβασης. Τα κριτήρια αυτά αναφέρονταν στη μορφολογία, τη δομή και τη λειτουργία των εικόνων και του λόγου στα κόμικς των μαθητών και ήταν τα εξής:

- i. Η νοηματική συνοχή στην εξέλιξη της ιστορίας, με τη μορφή της *γλωσσικής* (για το τέλος της ιστορίας) και *εικονιστικής* (για ολόκληρη την ιστορία) αφήγησης των μαθητών.

- ii. Η χρήση μπαλονιών, ηχοποιήτων λέξεων, συμβόλων, γραφικών οργανωτών και χρωμάτων στα κόμικς που δημιούργησαν οι μαθητές.
- iii. Η χρήση του γλωσσικού κώδικα στις συνομιλίες των ηρώων και στην απεικόνιση ηχητικών μηνυμάτων.

Από τη μελέτη των πρωτοκόλλων που συμπλήρωσαν οι είκοσι δύο (22) μαθητές της τάξης, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Όλοι οι μαθητές έδωσαν ένα τέλος στην ημιτελή ιστορία με τη μορφή γλωσσικού κειμένου. Από αυτούς, οι δεκαοχτώ (18) απέδωσαν εύστοχα το φινάλε της ιστορίας, με νοηματική αντιστοιχία ανάμεσα στο γλωσσικό κείμενο και το κόμικς: ένας (1) μαθητής ολοκλήρωσε γλωσσικά την αφήγηση με ένα νόημα που δεν αντιστοιχούσε στο δικό του κόμικς: ένας (1) μαθητής δεν έβαλε σε χρονική σειρά τις βινιέτες και δύο (2) μαθητές δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν καμία από τις δύο εργασίες. Όλοι οι μαθητές επιδίωξαν τη ρεαλιστική απεικόνιση των μορφών προσθέτοντας χρώματα, λεπτομέρειες, κίνηση, διάλογο, επιφωνήματα ή ηχοποιήτες λέξεις, στο βαθμό βέβαια που επέτρεπε κάτι τέτοιο η ηλικία τους.

Είκοσι (20) μαθητές χρησιμοποίησαν μπαλόνια, εννιά (9) χρησιμοποίησαν ηχοποιήτες λέξεις και πέντε (5) σύμβολα (μουσικές νότες). Δεκαπέντε (15) μαθητές χρησιμοποίησαν ποικίλα χρώματα για τη δημιουργία των κόμικς, δύο (2) χρησιμοποίησαν μόνο ένα χρώμα και πέντε (5) δεν χρησιμοποίησαν χρώματα. Τρεις (3) μαθητές χώρισαν την τελευταία βινιέτα στη μέση, δημιουργώντας έτσι ένα καρέ επιπλέον.

Οι γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι μαθητές σε βινιέτες και μπαλόνια για να συμπληρώσουν το νόημα των εικόνων στα κόμικς μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες (τρεις για τα ομιλούντα πρόσωπα και μία για ηχοποιήτες λέξεις και σύμβολα), όπως φαίνονται στον Πίνακα I του Παραρτήματος. Ας σημειωθεί ότι παράλληλα με τα κόμικς, στο τέταρτο δίωρο οι μαθητές απάντησαν σε πραγματολογικές και γραμματικές ασκήσεις πάνω στο παραμύθι.

## **5. Συμπεράσματα - συζήτηση**

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
4 ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΤΕΣ / ΞΕΝΗΣ

Σε μια προσπάθεια αποτίμησης των παραπάνω αποτελεσμάτων με βάση τη θεωρία της κοινωνικής σημειωτικής και της πολυτροπικότητας από τη μια μεριά και τις αρχές της έρευνας δράσης από την άλλη (Dana & Yendol-Silva, 2003), θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός ενεπλάκη σε διαδικασίες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης μιας παρέμβασης που ήταν προσανατολισμένη στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των μαθητών μέσα από τη δημιουργία κόμικς. Συγκεκριμένα, παρά τα αμφίσημα ποιοτικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα κόμικς – όπως περιγράφηκαν στην κριτική θεώρηση του Κεφ. 2 – ο δάσκαλος με την εφαρμογή πρακτικών οι οποίες εστιάζουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και ενεργοποιώντας τη δημιουργική τους σκέψη, την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα και την αυτοεπίγνωση (Joyce & Weil, 1986: 139-214) τους καθοδήγησε ώστε να αξιοποιήσουν την αφηγηματική μυθοπλασία των κόμικς για την αποτελεσματική παρουσίαση των ιδεών τους. Έτσι, φάνηκε ότι μπόρεσαν να ανταποκριθούν με θετικό τρόπο στην αποκωδικοποίηση των γλωσσικών μηνυμάτων και ακολούθως στη μετατροπή τους σε ένα συνδυασμό λόγου και εικόνας για τη δημιουργία μιας «γραφικής νουβέλας» (graphic novel, Laycock 2007), συνδυάζοντας τις δεξιότητές τους στο γλωσσικό και τον εικονιστικό γραμματισμό. Το πλαίσιο στο οποίο λειτούργησε το παραπάνω μοντέλο ακολουθώντας στρατηγικές του κονστρουκτιβισμού (Murphy, 1997) είναι η προσέγγιση της γλώσσας μέσα από τη λειτουργική της χρήση, ώστε οι μαθητές να έχουν κίνητρα να παραγάγουν λόγο με νόημα σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

4 ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΤΕΣ / ΞΕΝΗΣ

Οι δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά την παραγωγή του νοήματος της ιστορίας μέσα από τα δικά τους κόμικς αφορούν μία ποικιλία παραμέτρων που θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής: αναγνώριση της αρχής, μέσης και τέλους μιας ιστορίας, μετάπλαση νοητικών παραστάσεων σε εικόνες, δημιουργία διακριτών εικόνων σε χρονική διαδοχή, οπτική απεικόνιση ηχητικών μηνυμάτων, δημιουργία γραφικών οργανωτών και ηχοποιήτων λέξεων, δημιουργία συμβάσεων, ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης (Lubart, 1994) και χιούμορ. Προεκτείνοντας τις παραπάνω συνέπειες, θα λέγαμε ότι αυτή η πρακτική καλλιεργεί την ικανότητα που ο Kress ονομάζει «σχεδιασμό» (design) (Kress, 2004: 120) και προϋποθέτει την αλλαγή στο περιεχόμενο το curriculum προς δύο κατευθύνσεις: από τη σταθερότητα της ακλόνητης γνώσης στον υποκειμενισμό της και από τη μεταφορά της γνώσης σε ετοιμότητα για την

Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμματισμού  
Γλωσσικής Διδασκαλίας

κατασκευή της. Μια εκπαίδευση λοιπόν που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την επαρκή εκτέλεση στο *σχεδιασμό*<sup>3</sup> ήδη από αυτήν την ηλικία μπορεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς για ουσιαστικές διαδικασίες κατανόησης των πηγών αναπαράστασης και επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν το λόγο της εικόνας (Μυρογιάννη, 2003) για την αναπαράσταση της ιστορίας που είχε τη μορφή αφήγησης μέσω του γλωσσικού κώδικα. Το νόημά της το αναπαρέστησαν σύμφωνα με τη φυσική ροή της ιστορίας, δηλαδή ακολουθώντας τη χρονική της εξέλιξη. Συνδυάζοντας επιτυχώς το λόγο με την εικόνα δημιούργησαν παραστάσεις με συνομιλίες, επιφωνήματα και ήχους, επιδεικνύοντας έτσι πλούσιες επικοινωνιακές δυνατότητες, ανάλογες με την ηλικία τους (Δελώνης, 1993). Επίσης, κατά την επεξεργασία του γλωσσικού κώδικα μετέτρεψαν το λόγο της τριτοπρόσωπης αφήγησης σε ευθύ λόγο πρώτου και δεύτερου προσώπου, ενώ χρησιμοποίησαν στίξη για να δώσουν έμφαση σε νοήματα και να εκφράσουν συναισθηματικές φορτίσεις. Ακόμη, εφαρμόζοντας – διαισθητικά προφανώς – την αρχή της «*εκφραστικής οικονομίας*» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001:73) χρησιμοποίησαν συμβολισμούς και απέδωσαν νοήματα με χιούμορ, ενώ γενικότερα φάνηκαν να ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση και προθυμία στο έργο που τους ανατέθηκε.

Σχολιάζοντας συνολικά την προώθηση του εικονιστικού σε συνδυασμό με το *γλωσσικό γραμματισμό* των παιδιών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το γλωσσικό κείμενο της ιστορίας έδωσε αφορμή στους μικρούς αναγνώστες να μεταπλάσουν το λόγο σε εικόνα, αποτυπώνοντας έτσι με σχήματα και φιγούρες τις νοητικές τους παραστάσεις και αποδίδοντας εικονιστικά τις ιδέες τους. Από την άλλη μεριά, τις εικόνες που δημιούργησαν στα κόμικς τις πλαισίωσαν φαντασιακά με το λόγο των προσώπων,

---

3. Στην πολυτροπική επικοινωνία που αναπτύσσεται στο σχολείο, η έννοια του σχεδιασμού αποτελεί προϋπόθεση για την ενημερωμένη, αναστοχαστική και παραγωγική πρακτική. Η οικοδόμηση του νοήματος όμως δεν εξαρτάται μόνο από το τι συμβαίνει σε επίπεδο διδασκαλίας μέσα στην τάξη, αλλά και από τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές δασκάλων και μαθητών. Γι' αυτό και το υλικό που χρησιμοποιείται σε μια τέτοια προοπτική θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών και να ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές τους αναφορές και στις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στο τι συμβαίνει μέσα και στο τι συμβαίνει έξω από το σχολείο (Ανδρούσου, 2002).

προσδίδοντάς τους ζωντανία, κίνηση, δράση και συναισθήματα (Ταρλαντέζος, 2006· Κόμικς ή Κόμιξ?, 1997).

Με δεδομένο το γεγονός ότι μέσα από τα *κόμικς* των παιδιών – ιδιαίτερα με τη συμπλήρωση του τέλους στην ιστορία – αναδύονται ποικίλες ιδεολογικές τους τάσεις, στερεότυπα και ρόλοι, καθώς και κοινωνικές συνιστώσες από το χώρο ζωής τους, σε μια περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων μας θα μπορούσαμε να επανεξετάσουμε πιο αναλυτικά τα έργα τους για την ανάδειξη της σημασίας που φέρουν. Αυτό θα έπρεπε να γίνει υπό το πρίσμα της κοινωνικής σημειωτικής (Halliday, 1978· Van Leewuen, 2005), με εστιασμό δηλαδή στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζουν οι μαθητές.

Μια άλλη δυνατότητα θα ήταν να εφαρμόσουμε την ανάλυση λόγου για να μελετήσουμε το νόημα των διαλόγων των πρωταγωνιστών ή των αφηγηματικών φράσεων που συμπλήρωσαν οι μαθητές στις βινιέτες. Ακόμη, θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε νοηματικά και αισθητικά τα σχέδια των παιδιών, για να αποκαλύψουμε τα μηνύματα που εκπέμπουν προβάλλοντας τους προβληματισμούς ή τους φόβους τους (Τόμας & Σιλκ, 2000). Σε μια επαναληπτική χρήση της παρέμβασης, από την άλλη μεριά, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να εντάξουν τον εαυτό τους ως ήρωα στα καρέ ενός κόμικς, να συμπληρώσουν με λόγια τις βινιέτες ή τα μπαλόνια που υπάρχουν στα ήδη εικονογραφημένα καρέ ενός κόμικς, να αποδώσουν νοήματα με τη χρήση συμβόλων ή να αποκωδικοποιήσουν συγκεκριμένα σύμβολα χρησιμοποιώντας το γλωσσικό κώδικα· επίσης, να εμπλακούν σε έναν πραξιακό τρόπο αναπαράστασης των ιδεών τους μέσα από τη δημιουργία παιχνιδιού ρόλων. Ωστόσο, και αν ακόμη περιοριστούμε μόνο στις δραστηριότητες που περιγράφηκαν εδώ, η παρούσα εργασία θεωρούμε πως μπορεί να συμβάλει με κάποιο τρόπο στη σύγχρονη συζήτηση για την προώθηση του εικονιστικού και *γλωσσικού γραμματισμού* των παιδιών μικρής ηλικίας.

Εξετάζοντας τη διδακτική παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, θα λέγαμε ότι αυτή ανταποκρίνεται στο μοντέλο που εισηγούνται η έρευνα δράσης και το «κίνημα του δασκάλου-ερευνητή» (“teacher inquiry movement”) (Stenhouse, 1975), καθώς τον δεσμεύουν για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana & Yendol-Silva, 2003: 5-6). Αναπτύσσοντας ερευνητικές διαδικασίες και εφαρμόζοντας πρακτικές αναστοχασμού (Schon, 1983· Dimitriadou & Efstathiou

2007), ο δάσκαλος όχι μόνο βοήθησε τους μαθητές του στην καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού, αλλά ενδυναμώθηκε και ο ίδιος ως επαγγελματίας στη λήψη αποφάσεων και την αυτορύθμιση, εισάγοντας έτσι αποτελεσματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα.

## Παράρτημα

**Το μυστικό μπαούλο**

Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένας πλούσιος έμπορος κάπου στην Άπω Ανατολή, ο οποίος είχε ένα γιο που τον έλεγαν Ορφέας. Μια μέρα ο έμπορος που ήταν μεγάλος σε ηλικία πέθανε και άφησε όλη την περιουσία του στο γιο του. Μέσα σε όλα τα πλούτη που άφησε στο γιο του, υπήρχε και ένα ξύλινο μπαούλο. Στην αρχή ο Ορφέας δεν έδωσε πολλή σημασία σ' αυτό, μέχρι που ένα βράδυ χρειάστηκε να κατέβει στο υπόγειο του μεγάλου σπιτιού. Εκεί, όταν είδε το μπαούλο, πλησίασε και από περιέργεια άνοιξε να δει τι θα έχει. Παντού υπήρχε ησυχία, όταν ξαφνικά ακούστηκε το φτερογύρισμα ενός πολύχρωμο πουλί που βγήκε από μέσα ...

A. Ποιο είναι οι πρωταγωνιστές του παραμυθιού;  
Το Παλαμύρισμα, η μητέρα, ο Ορφέας και ο Πάτερας του Ορφέα.

B. Να υπογραμμίσεις στο παραμύθι όλα τα οριστικά άρθρα.

Γ. Σκέψου και γράψε τη συνέχεια του παραμυθιού  
Τότε το Ορφέας πήγε στον τάδε το πουλί είχε κουτάλα και τον είχε μην φοβάται τότε του έδωσε ένα μαχνη σκακίλι.

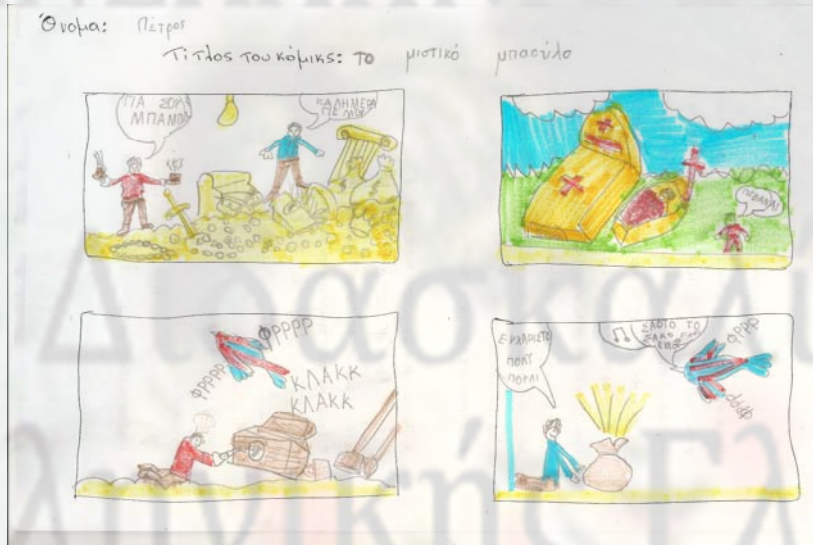
Τώρα, δημιούργησε ένα κόμικς με την ιστορία του παραμυθιού.  
Θυμήσου να κάνεις συννεφάκια με κεφαλαία γράμματα!

**Εικ. 1: Το μυστικό μπαούλο: Κείμενο και Φύλλο Εργασίας**

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας





Εικ. 2: Κόμικς μαθητή

Πίνακας 1: Γλωσσικές αναφορές των μαθητών στο πλαίσιο των κόμικς που δημιούργησαν

Ορφέας	Πατέρας	Πουλί	Ηχοποιητές λέξεις και σύμβολα
Καλημέρα, πατέρα	-	-	-
-Καλημέρα πατέρα -Θέλω τον πατέρα μου	-	Δε μπορώ να το κάνω	Κλακ
Είμαστε πλούσιοι	-	-	Μουσικές νότες
Καλημέρα	Καλημέρα	-	Τρρρ
-Γεια μπαμπά -Γεια -Τι θα κάνω; -Θα το ανοίξω	-Γεια Ορφέα -Γεια	-	-
-Καλημέρα -Ωχ! Τι είναι αυτό; -Ωχ!	-	-	-
-Καλημέρα μπαμπά -Τι κάνεις εσύ εδώ; -Γεια σου πουλάκι	-Καλημέρα Ορφέα	-	-
-	-	-	-
-	Είμαι πλούσιος	-	-Κλακκ -Νοσοκομείο
-	-	-	-50 €, 10 €, 2 €, 1 € -Τρρρρρ -Τρρρρρ -Ητρρρρ
-Γεια σου μπαμπά	Καλημέρα γιε μου	Σ' αυτό το σάκο έχει	-Φρρρρρρ

-Πέθανε! -Ευχαριστώ πολύ πουλί!		ευχές	-Φρρρρρ -Κλακκ -Κλακκ -Μουσικές νότες
-Ουαου! -Τέλεια!	Είμαι πλούσιος	-	-Χρρρρ -Φις -Χρρρρ -Φις - Λα λα λα
-Πού να είναι το μπουύλο; -Ουαου! Ένα ωραίο πουλί! -Θα γίνουμε φίλοι	Ααα!	Για πάντα!	-Ντουπ
-Καλημέρα -Έλα	-Καλημέρα -Αααα!	-	-Κλακ -Κρκ -Κκκλαψ!
-Μπαμπά είναι νωρίς -Μπαμπά, τι έπαθες; -Α! -Μπράβο πουλάκι	-Ορφέα πρέπει να πας για ύπνο -Πεθαίνω γιε μου	-	Μουσικές νότες
-Καλημέρα -Τι έπαθες μπαμπά; -Σε ευχαριστώ για το τραγούδι	-Καλημέρα, γιε μου -πεθαίνω, γιε μου	-	-Κκκ -Κκκ -Μουσικές νότες
-Γεια μπαμπά -Τι είναι αυτό; -Ένα μπουύλο -Εκεί ζεις;	Γεια γιε μου	-	
Πατέρα!	-	-	-
-Κοίτα ένα χρωματιστό πουλί -Θα το βάλω στο δωμάτιό μου -Ααα!	Όμορφο είναι	-	-Τσίου τσίου -Μουσικές νότες
-	Καλημέρα Ορφέα	-	-
-	-	-	-
-Πολύ ωραίο -Πουλί πο που	-Ρικ ρια ιρο λαι -Καριαλο	-	-

## Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 2001. *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους: Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barthes, R. 2001. *Εικόνα, Μουσική, Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bernstein, B. 1981. "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model". *Language in Society*, 10, 327-363.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. & Λαγόπουλος, Α.-Φ. 1980. *Κοινωνικές Δομές και Σημειωτικά Συστήματα: Θεωρία, Μεθοδολογία, Μερικές Εφαρμογές και Συμπεράσματα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bourdieu, P. 1993. *Sociology in Question* (μτφρ. R. Nice). London: Sage.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Dana, N. F. & Yendol-Silva, D. 2003. *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and Teaching to Learn through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dimitriadou, C. & Efstathiou, M. (2007). Ο αναστοχασμός ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πλαίσια επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο *Proceedings of International Conference for Open and Distance Learning (ICODL) 2007* (σελ. 335-342). Athens, November 23-25.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligencies*. N. York: Basic Books.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Joyce, B. & Weil, M. 1986<sup>3</sup>. *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall.
- Kress, G. & Van Leeuwen, L. 2001. "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour". *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: RKP.
- Kress, G. 2004. *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. 2005. Imagination, the world of image and the new media. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 7-24). Θεσσαλονίκη: cannot not design.

Laycock, D. 2007. "Going graphic: Using graphic novels in the curriculum to engage boys in school reading". *Access* 21, 1, 13-18.

Lubart, T. I. 1994. Creativity. In R. J. Sternberg (ed.), *Thinking and Problem Solving* (pp. 289-332). New York: Academic Press

McCloud, S. 1993. *Understanding Comics*. Northampton: MA Kitchen Sink Press Inc.

McLaren, P. 2003. Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 69-96). New York: Routledge-Falmer.

Murphy, E. 1997. Characteristics of Constructivist Learning & Teaching. In <<http://www.stemnet.nf.ca/~elmurphy/emurphy/cle3.html>> (διαθέσιμη την 9.8.2009).

Pont, T. 1996. *Developing Effective Training Skills. A Practical Guide to Designing and Delivering Group Training*. London: McGraw-Hill.

Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith Ltd.

Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Van Leeuwen, T. 1999. *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan

Van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

Ανδρούσου, Α. 2003. *Διδακτική Μεθοδολογία*. Κίνητρο στην Εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλειδιά.

Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Πανεπιστήμιο Αθηνών <[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)> (διαθέσιμη την 9.8.2009).

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Α. 2007. *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α' Τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου Ε. 1999. «Κόμικς στο σχολείο: από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 108, 65-72.

Δελώνης, Α. 1993. «Οι Ήρωες των κόμικς». *Σύγχρονο Σχολείο* 14, 116.

Δημητριάδου, Κ. 2006. Η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Κοινωνία στο Σύγχρονο Κόσμο: Παιδαγωγικά Τμήματα 20 χρόνια μετά»*, 15-17 Απριλίου 2005. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιούπολη Γάλλου (υπό έκδοση).

Δημητριάδου, Κ. 2007α. Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*. Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας (σελ. 196-223). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δημητριάδου, Κ. 2007β. «Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α' Δημοτικού». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 148, 72-80.

Θεοδωρίδης, Μ. & Χαλκιά, Κ. 2005. Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμιξ. Μια πρόταση για μελέτη των λιγότερο φανερών παραμέτρων της εικονοποιημένης αφήγησης. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 317-327 και 719-720). Θεσσαλονίκη: cannot not design.

Κάσσης, Κ. 1990. «Τα εικονογραφημένα λαϊκά περιοδικά». *Διαβάζω*, 248, 62-64.

Κολιοδήμος, Δ. 1982. *Κόμιξ*. Αθήνα: Αιγόκερως.

*Κόμιξ ή Κόμιζ? Η ιστορία μιας «σχεδόν» τέχνης* (1997). (μτφρ. Γ. Μπαρουζής). Αθήνα: TerzoBooks (χωρίς συγγραφέα).

Κοσσυβάκη, Φ. 1998. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα : Gutenberg.

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. 2001. *Κόμιξ, Παιδί και Αστείο*. Αθήνα: Εξάντας.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. 2005. *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρτινίδης, Π. 1982. *Συνηγορία της Παραλογοτεχνίας*. Αθήνα: Πολύτυπο.

Ματλάρ, Α., & Ντορφμάν, Α. 1982. *Ντόναλντ ο Απατεώνας ή Η διήγηση του Ιμπεριαλισμού στα Παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Μπενέκος, Α. 1984. «Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο». *Διαβάζω*, 94, 32-36.

Μυρογιάννη, Έ. 2003. Ο λόγος των εικόνων. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» (σελ. 402-410). Σύρος, 9-11 Μαΐου <<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads1/b402.pdf>> (διαθέσιμη την 9.8.2009).

Παντελίδου-Μαλούτα, Π. 1984. «Η συμβολή των κόμιξ στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών». *Διαβάζω*, 92, 45- 46.

Ροντάρι, Τ. 1985. *Η Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Σαντίλο, Α. 2008. Εισαγωγή. Στο: Π. Καπνιστός Π. (επιμ.) *Σχεδίασε τα Δικά σου Κόμιξ*. *Disney Accademia*, 1, 12.

Σπινκ, Τ. 1990. *Τα παιδιά ως Αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ταρλαντζέρος, Λ. 2006. *Ιστορία των Κόμιξ. Εισαγωγή στα Κόμιξ: Ένας Οδηγός της 9<sup>ης</sup> Τέχνης*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Το Βήμα, 16.7.2009. *Ο Μαγκρίτ και ο Ερζέ απέκτησαν τα σπίτια τους*. <<http://www.tovima.gr/default.asp?pid=46&ct=4&artId=260017&dt=02/06/2009>> (διαθέσιμη την 9.8.2009).

# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Τόμας, Γκ. & Σιλκ, Α. 2000. *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου* (Μτφ. Φ. Μπονότη). Αθήνα: Καστανιώτης.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χοντολίδου, Ε. 1997. Διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή* (σελ. 113-119). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χοντολίδου, Ε. 1999. «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 (1), 115-118.

## Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας